



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LETÍCIA MARTINS FEITOSA LOPES

**UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E
ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Belém

2016

LETÍCIA MARTINS FEITOSA LOPES

**UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E
ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Este trabalho tem como Área de concentração: Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon

Belém

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Lopes, Letícia Martins Feitosa, 1983-
Uma proposta para abordagem da relação entre
oralidade e escrita na educação de jovens e adultos
(EJA) / Letícia Martins Feitosa Lopes. - 2016.

Orientadora: Iaci de Nazaré Silva Abdon.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2016.

1. Letramento. 2. Escrita. 3. Oralidade. 4.
Língua portuguesa - Estudo e ensino. 5. Educação
de adulto. I. Título.

CDD 22. ed. 401.4

LETÍCIA MARTINS FEITOSA LOPES

**UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E
ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Este trabalho tem como Área de concentração: Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon

Data de aprovação: 04 de abril de 2016

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon – UFPA

Prof.^a Dr.^a Ediene Pena Ferreira – UFOPA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima – UFPA

À minha família. Especialmente à Iasmin, filha
pequenina que, no entanto, se fez tamanho motivo para
minha persistência.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é ao meu bondoso Pai do céu pela confiança em mim ao me conceder mais essa graça, no qual sempre busquei forças para superar os percalços dessa jornada.

Agradeço à CAPES pela oportunidade e incentivo à minha qualificação profissional, que repercutirá no meu trabalho docente por toda a vida.

De forma especial e carinhosa, agradeço imensamente à minha querida professora e orientadora Iaci de Nazaré Silva Abdon, a quem estimo e admiro pelo trabalho e conhecimento. Agradeço pela dedicação, empenho, paciência, e, acima de tudo, pelo apoio e aconselhamentos nas horas mais difíceis. Sua parceria foi de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Maria Custódia e Milton, por tudo que me proporcionaram com seus esforços para a minha formação como pessoa e para a minha educação formal. Em especial à minha mãe, por todo apoio aos meus projetos e, inclusive, por cuidar de minha filha sempre que precisei.

Agradeço extremamente ao meu digno e amado esposo, Raimundo Lopes, por apoiar sempre meus planos e por ter sido parceiro e pai dedicado, paciente e compreensivo, bem como pelas suas iniciativas para me tranquilizar nos momentos de aflição ao longo de todo o período intenso e cansativo de estudo e trabalho, entre idas e vindas que me deixaram ausente do nosso lar.

Aos colegas do curso, profissionais dedicados e exemplares com os quais troquei experiências valiosíssimas e muitas gargalhadas, agradeço por compartilharem seus conhecimentos, pelas contribuições e pelo apoio especial na reta final deste trabalho.

Obrigada!

"A linguagem fez-se para que nos
sirvamos dela, não para que sirvamos a
ela".

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de Linguagens e Letramento do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará e foi concebido com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos, na textualização da escrita formal, sem marcas de textualização da fala espontânea; bem como de auxiliar a prática docente no que tange a esse problema. São alunos de uma turma de quarto ciclo da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Castanhal – PA. No que se refere à pesquisa que precede a preparação da proposta de ensino elaborada para esse fim, este estudo teve por objetivo observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos da linguagem abordados nele. Realizou-se, portanto, uma abordagem qualitativa de análise indutiva, tomando como objeto de estudo textos produzidos pelos alunos. Para a fundamentação teórica deste trabalho, sobre a abordagem das estratégias de textualização, buscou-se, embasamento em Oliveira (2010), Koch & Elias (2010), Koch (2005), Bronckart (1999) e outros. Valeu-se, ainda, de embasamento nos estudos de Castilho (2014), Neves (2011), Koch-Travaglia (2011), Brait (2010), Marcuschi (2005,2008), Ilari-Geraldi (2006), Freire (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002, 2003, 2006,2009, 2011, 2013), Rojo (2000) e outros, para abordagens de aspectos relacionados a texto e gêneros textuais, sequência didática, trabalho com EJA, marcas da oralidade na escrita e peculiaridades destas modalidades da língua. A abordagem teórica se fez com o propósito de ser uma fonte para acesso de professores de Língua Portuguesa, estudantes de Letras e alfabetizadores para o trabalho com a relação oralidade/escrita em sala de aula, de forma a apresentar-lhes, inicialmente, reflexões sobre a importância da busca de subsídios nas teorias linguísticas como apoio permanente de suas práticas docentes, contribuindo para levar o falante ao domínio da língua que usa. E, mais adiante, conforme a identificação do problema a ser discutido na pesquisa, relacionou-se a teoria à prática, o que, além de ajudar na composição deste trabalho e na elaboração do material didático para tratar das necessidades dos alunos, também se tornou um possível modelo, de que o docente poderá dispor diante de tantos outros problemas que se encontram na sala de aula. A partir da análise que interpretou que os alunos não conhecem as peculiaridades de cada uma das modalidades da língua, pois empregam estratégias da oral na escrita inadequadamente, buscou-se engendrar um material didático no formato de um caderno pedagógico baseado no procedimento “sequência didática” – dos estudos de Schneuwly & Dolz (2004) –, cujos exercícios foram inspirados, inclusive, na atividade de “retextualização” segundo Marcuschi (2005). Trata-se de atividades que têm por objetivo contribuir para que o aluno aprenda a considerar o contexto de comunicação em que esteja inserido para selecionar as estratégias de textualização mais adequadas a ele, o que inclui, quando textualizarem a escrita formal, a eliminação de marcadores conversacionais, a adequação de introdução tópica, a realização de referência textual adequada e o uso adequado e variado de conectores – o que foi o objetivo principal desta pesquisa.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Retextualização. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work falls in the area of languages and the literacy masters in arts of the Federal University of Pará and has been designed with the intention to contribute to the development of the communicative competence of students in formal writing, textualization without textualization spontaneous speech marks; as well as to assist the teaching practice with respect to this issue. Are students of a class of fourth cycle of adult and youth education in a public school in the city of Castanhal-PA. As regards the research preceding the preparation of the proposed teaching designed to this end, this study aimed to observe, register, analyse, classify and interpret the facts of language discussed in it. Was held, therefore, a qualitative approach of inductive analysis, taking as object of study texts produced by students. For the theoretical foundation of this work, on the approach of textualization strategies, sought, basement in Oliveira (2010), Koch & Elias (2010), Koch (2005), Bronckart (1999) and others. Thanks also to support studies of Castilho (2014), Neves (2011), Koch-Travaglia (2011), Brait (2010), Depends (2005.2008), Ilari-Giraldi (2006), Freire (2005), Dolz (2004) & Schneuwly, Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2002, 2003, 2006.2009, 2011, 2013), Rojo (2000) and others, for text-related aspects approaches and text genres, didactic sequence, work with EJA, marks of orality on written and peculiarities of these modes of language. The theoretical approach was made with the purpose of being a source for access to Portuguese language teachers, students and teachers to work with the relative orality/writing in the classroom, to show them, initially, reflections on the importance of seeking subsidies in linguistic theories as permanent support of their teaching practices, helping to lead the speaker to the domain of language use. And, later, as the identification of the problem to be discussed in the survey, related to theory to practice, which, in addition to helping in the composition of this work and in the preparation of educational materials to address the needs of students, also became a possible model, that the teacher may have on so many other issues that are in the classroom. From the analysis as students unfamiliar with the peculiarities of each of the modes of language, because they employ the strategies in oral written improperly, sought to engineer a teaching material in the form of a notebook based on pedagogical procedure "teaching sequence" – Schneuwly studies & Dolz (2004) –, whose workouts were inspired, including, in the activity of "retextualization" according Marcuschi (2005). These are activities that are intended to help the student learn to consider the context in which is inserted to select the most appropriate textualization strategies, which includes, when formal writing would retextualize, the Elimination of conversational markers, the adequacy of introducing topical, textual appropriate referencing and proper use and variety of connectors – what was the main goal of this research.

Key-words: Orality. Writing. Retextualization. Portuguese language teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ÁRVORE DOS DESAFIOS.....	18
FIGURA 2: ÁRVORE DOS OBJETIVOS	20
FIGURA 3: VISÃO CLÁSSICA DE SUPERVALORIZAÇÃO DA ESCRITA EM	
DETRIMENTO DA ORALIDADE	76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TRAÇOS DIFERENCIAIS ENTRE O PARADIGMA FORMAL E O PARADIGMA FUNCIONAL	58
QUADRO 2: NÍVEIS DAS AÇÕES DE LINGUAGEM.....	63
QUADRO 3: RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS DO DISCURSO	
.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: FALA E ESCRITA NO CONTÍNUO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	78
--	----

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de jovens e adultos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LP- Língua portuguesa

LT – Linguística textual

OR – Ordem do relatar

OA – Ordem do argumentar

R – Relato

AO – Artigo de opinião

MCs – Marcadores conversacionais

DE – Deslocamento à esquerda

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A ABORDAGEM TEÓRICA	22
2.1 O que é ensinar uma língua?.....	22
2.1.1 Objetivos a alcançar no ensino da língua	28
2.1.2 Meios para alcançar esses objetivos: o tripé compreensão, produção e análise linguística	31
2.2 O alinhamento teoria e prática como uma nova perspectiva para o ensino-aprendizagem	37
2.2.1 A concepção sociointeracionista da linguagem e a sociolinguística no ensino de LP	45
2.2.2 A concepção funcionalista da linguagem e a Linguística Textual no ensino de LP	54
2.2.3 Os gêneros de texto e suas modalidades de expressão	62
2.2.4 A relação entre oralidade e escrita e algumas estratégias de processamento textual	73
3 OS PASSOS: DA PESQUISA À PRÁTICA PEDAGÓGICA	83
3.1 A natureza e o contexto da pesquisa.....	83
3.2 A composição dos dados	85
3.3 A proposição do material didático.....	88
4 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS: RELATO DA PESQUISA.....	93
4.1 A presença de Marcadores Conversacionais (MCs).....	94
4.2 A estratégia de introdução tópica	99
4.3 Os problemas de referenciação textual.....	105
4.4 O uso de conectores.....	113
5 O MATERIAL DIDÁTICO	124
5.1 Proposta para abordagem da relação oralidade/escrita.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
BIBLIOGRAFIA	179
ANEXOS	184

1 INTRODUÇÃO

É muito comum ainda nos dias de hoje, no que tange ao caráter formal ou informal da linguagem, depararmos-nos com a concepção de que formalidade é característica unicamente da modalidade escrita, enquanto a informalidade caracteriza a modalidade oral da linguagem. Trata-se naturalmente de um equívoco. A linguagem oral e a linguagem escrita, embora com características próprias, estão igualmente a serviço da comunicação, da interação verbal entre os seres humanos em contextos sociocomunicativos mais diversos, que exigem, qualquer que seja a modalidade de expressão, adequação da linguagem quanto às escolhas lexicais e gramaticais. Portanto, a escrita não deve ser tida como a expressão de maior prestígio em detrimento da oralidade.

Outra concepção equivocada encontrada principalmente no ambiente escolar a respeito da língua é a noção de que a escrita é uma reprodução da fala. Tal confusão pode ser explicada pelo fato de o falante, na infância, ter primeiro o contato com a fala (ouvindo, reproduzindo e produzindo) e posteriormente com a escrita, de modo que, ao iniciar o processo de alfabetização, a noção que ele adquire é a de representar na escrita o que se realiza na fala tal qual ela é.

Há também o desconhecimento de professores sobre a relação entre fala e escrita, o que se evidencia no processo de avaliação de redações escolares ao se exigir que o aluno escreva, independentemente do gênero de texto, conforme os rigores das regras gramaticais apropriadas às situações mais formais de comunicação. Seria esperado que os docentes tivessem conhecimento suficiente sobre as especificidades da língua falada e da língua escrita e sobre o fato de que escrita e fala ora estão bem equidistantes ora se aproximam quanto às estratégias de sua produção, incluindo-se a escolha do grau de formalidade no qual o texto se inscreve para não assumirem posturas inadequadas ao avaliar a produção escrita de seus alunos. Talvez isso ocorra por uma lacuna na formação de professores, que vem sendo cada vez mais discutida por especialistas, como é exemplo BORTONI-RICARDO (2004, p.38), em suas considerações de que “(...) uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças”.

O fato é que existe um errôneo conceito de que a fala é uma modalidade de expressão em que não há organização das elocuições, não há planejamento das ideias nem

monitoramento da linguagem, bem como a concepção de que as estratégias de processamento textual (conexão, referência, recursos de enunciação) são fenômenos muito distintos na escrita e na fala. A escola costuma conceber que incluir a fala como objeto de ensino significa realizar atividades de leitura em voz alta (oralizar a escrita) para ajudar o aluno a melhor dominar recursos prosódicos. Em outras palavras, a escola ainda não inclui em suas práticas os gêneros da oralidade como objeto de atenção; e, assim, o aluno não chega ao conhecimento de que há gêneros da modalidade oral que estão próximos da escrita mais elaborada, assim como há gêneros da modalidade escrita que apresentam traços de expressão bem próprios da conversação espontânea. Como consequência, o aluno acaba produzindo textos escritos que são de um domínio mais formal usando estratégias que são típicas da oralidade nas elocuições espontâneas de fala.

Considerando-se as dificuldades da escola em tratar da relação oralidade/escrita, tornou-se válido centrar a problemática deste trabalho no seguinte questionamento: há reflexo da oralidade informal na produção escrita formal dos alunos da Educação de Jovens e Adultos quanto a formas de referência textual, ao emprego de conectores, à presença de marcadores conversacionais e à introdução tópica?

A abordagem da linguagem realizada neste trabalho dar-se-á, então, no nível da textualização para a verificação da produção escrita formal com foco nas estratégias empregadas pelos alunos alvo quando da formulação de textos.

A partir da consciência de que há necessidade de dar novos moldes à pedagogia tradicional da língua portuguesa e de instruir o alunado sobre as estratégias de textualização na produção da escrita em comparação com a oralidade, pretende-se aqui, a partir de uma pesquisa descritiva e qualitativa que identifique problemas na produção escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos, sugerir atividades que exercitem a competência destes quanto a estratégias de produção de textos em gêneros da escrita nos quais não deva haver traços próprios da oralidade mais espontânea.

Mais especificamente, almeja-se diagnosticar problemas quanto a estratégias de produção escrita de alunos dessa modalidade de educação, considerando estratégias apropriadas à realização de textos de gêneros da escrita em comparação a textos de gêneros da oralidade. Para, a partir daí, com uma proposta de atividades de ensino que exponha o aluno a estratégias de produção de textos nas modalidades oral e escrita, orientá-los com a concepção de que a oralidade e a escrita não se opõem, por serem ambas formas de expressão de um

mesmo sistema linguístico, mas se distinguem por modos de produção que lhes são típicos, definidos pelo uso.

Sobre os alunos da EJA, acrescenta-se, ainda, que é relevante centrar o ensino nessa modalidade naquilo que é necessário o jovem e o adulto aprenderem, dadas as exigências que a sociedade possa fazer deles, porque eles precisam notar que o que a escola lhes apresenta é importante e tem sentido diante da sua vida social, visto que o professor é o principal mediador entre a educação escolar e a sociedade da qual faz parte. Podemos dizer, assim, que o trabalho com a EJA engloba a ação docente, a função social dos conteúdos e a possibilidade de ampliação de cidadania, todos interligados. Destarte, a educação pode proporcionar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, tomado como oportunidade de ampliação da cidadania¹.

A partir do momento em que os alunos veem sentido no que a escola lhes apresenta, ela se torna atrativa e pode continuar mantendo-os presente na sala de aula. Do contrário, a falta de sentido pode provocar grande ocorrência de evasão escolar na modalidade em questão (como na escola cujo público é alvo deste trabalho), também provocada por questões familiares e pela necessidade de dedicação ao trabalho. Por isso, é para a realidade que o trabalho docente deve estar voltado, contribuindo para a composição de um processo educativo ideal, que começa na infância e termina na velhice, em outras palavras, que ocorre ao longo da vida. É assim justamente que a EJA deve ser vista e não com a exclusão com que a veem muitos olhos, na escola (a partir do trabalho gerador da aprendizagem descompassada de alunos excluídos da escola regular) bem como na sociedade em geral (por identificarem muitas vezes pejorativamente este público como o dos “atrasados”).

Timothy Ireland (2009), especialista inglês em educação e responsável pela sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), em entrevista à Revista Nova Escola destaca que o processo educativo possui três dimensões: a individual, que considera a pessoa como ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo; a profissional, na qual se inclui a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão (ainda mais necessário em momento de crise como o atual); e a social (que é a capacidade de viver em

¹ “O conceito de cidadania traduz, ao mesmo tempo, a concepção de direito e de exercício desse direito. Sem este, aquele é mero discurso. A Organização das Nações Unidas (ONU) formulou recentemente o conceito de desenvolvimento humano, tomando-o como oportunidade. Esta pode ser construída, alargada, potencializada, dependendo do processo de construção e participação da sociedade humana.” (PICONEZ. 2002, p. 15)

grupo), na qual se idealiza que um cidadão², para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece, e acrescente-se que, para tal, ele precisa ser “dono” de seus textos, de suas formulações com uso adequado da língua.

O conceito de “texto” é abordado neste trabalho numa perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, segundo a qual se pode dizer que esta é o lugar da interação verbal, seja ela na modalidade oral ou escrita. Daí depreende-se que a linguagem é uma atividade interativa e que requer de seus interlocutores conhecimentos e habilidades quando da seleção de elementos linguísticos adequados ao uso. Ela requer, também, além da mobilização de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica e de todo o contexto, a própria reconstrução no momento da interação. E para isso, os alunos precisam conhecer as estratégias de produção textual oral e escrita para saber fazer uso adequado da linguagem.

Isto nos remete a uma abordagem das concepções dialógica, sociointeracionista, e funcionalista da linguagem, nas quais se embasa esta pesquisa apoiada nos estudos de Koch (2011), Bakhtin (2010), Cunha (*et al.* 2003), Matencio (2007), Geraldi (2013), entre outros.

Koch & Elias (2010) discorrem acerca dos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores (como a Referência, que será abordada nesta pesquisa), e os definem como “[...] ‘estratégias de comunicação’, visto que precisam ser capazes de mobilizar, de forma estratégica, o contexto sociocognitivo apropriado para possibilitar-lhes, no momento da interação verbal, a construção de um sentido para o texto” (KOCH & ELIAS, 2010, p.10).

Bronckart (1999) também aborda o processo de produção textual, no entanto, faz referência a “mecanismos” de textualização, segundo o qual, correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal e a verbal, e os mecanismos de conexão.

Em Grice (1975 *apud* Santos, 1997) encontramos os Princípios da Cooperação – Máximas Conversacionais (Quantidade, Qualidade, Relevância e Modo) e Implicaturas Conversacionais. Tais princípios foram formulados também em vista da expressão oral, mas Santos (1997) os traz ao plano da escrita. Também esses princípios podem ser considerados como estratégias de produção textual para a promoção da interação entre os interlocutores.

² A realidade educacional brasileira denota uma contradição entre a declaração dos direitos humanos e a prática social, justificada pelo descompasso entre os processos de interação entre estudo e trabalho. Não é que se diga que a educação escolar seja suficiente para atrelar qualidade à cidadania, mas sabe-se que não há como chegar à qualidade sem educação.

Ainda a respeito de propostas de trabalho que consideram as estratégias de produção de texto, com comparação entre a oralidade e a escrita, observa-se que Oliveira (2010), em sua obra “Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática”, faz uma abordagem de estratégias de textualização como a repetição, a paráfrase, o paralelismo, a referenciação e a conexão.

A partir, portanto, de embasamentos em tais referências objetiva-se, de um modo geral, esclarecer e orientar o aluno de maneira que se torne apto a distinguir modos de expressão e fazer uso das estratégias de textualização de forma apropriada à escrita e à oralidade, considerando-se o *continuum* dentro do qual essas modalidades se inscrevem quanto ao grau de formalidade/informalidade.

Para a abordagem das estratégias de textualização, de fundamental importância para este estudo, buscou-se, portanto, embasamento em Oliveira (2010), Koch & Elias (2010), Koch (2005), Bronckart (2007) e outros.

Este trabalho também implicará abordagens de aspectos relacionados a texto e gêneros textuais, sequência didática, trabalho com EJA, marcas da oralidade na escrita e peculiaridades destas modalidades da língua, para as quais foram estudados, entre outros autores, Castilho (2014), Neves (1997,2003), Brait (2010), Koch (2005, 2011, 2014), Marcuschi (2005, 2008, 20011), Ilari-Geraldi (2006), Freire (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno (2002, 2003, 2006,2009, 2011, 2013), Rojo (2000, 2005) e Saussure (*in* Bally & Sechehaye, 1996).

Sobre o problema que motivou este trabalho, partiu-se da observação de que dificuldades de textualização na escrita podem ser causadas, por exemplo, pela repetição não motivada discursivamente e pela falta de domínio de estratégias de textualização observadas na produção escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos, o que requer atenção especial do professor de Língua Portuguesa, que, por sua vez, depende de estratégias de ensino adequadas e de suporte didático apropriado para lidar com esse problema.

Considerando-se a importância do material didático como componente que pode concorrer significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, este trabalho tem como intenção não só descrever problemas na escrita de alunos da EJA determinados pela incompreensão de que a escrita tem estratégias de produção que lhe são próprias, mas também contribuir com a proposição de um material didático-pedagógico que possibilite ao aluno

atividades embasadas em gêneros textuais, das modalidades oral e escrita, que esclareçam diferenças na textualização expressa em uma e outra modalidades.

Desse modo, a partir da constatação da necessidade dos alunos quanto ao domínio de estratégias adequadas de textualização nas produções escritas, em confronto com as da oralidade, pretende-se, com este trabalho, também colaborar com os professores e orientá-los no preparo do aluno para a escrita, de forma que este se torne apto a distinguir as características que apresentam as duas modalidades da linguagem.

Na verdade, este trabalho procurou tratar dos problemas já mencionados relativos à competência do aluno e ao trabalho do professor, com vistas a interpretar as dificuldades de ambos como “desafios”, que, por sua vez, se relacionam e nos direcionam a “objetivos” a serem alcançados como resultado do conjunto composto por esta pesquisa e pela proposição didático-pedagógica que ela traz. Para maior entendimento dessa relação e de como se projetou este estudo, foram constituídos dois esquemas arbóreos – os quais foram denominados *Árvore dos Desafios* e *Árvore dos Objetivos* – compostos por representações de partes de uma árvore (raiz, tronco e copa).

A primeira “árvore” a ser pensada foi a dos desafios. Sua composição se iniciou a partir do “tronco”, que representa, aqui, o desafio central focado nos alunos desta investigação científica: marcas da fala informal na escrita formal.

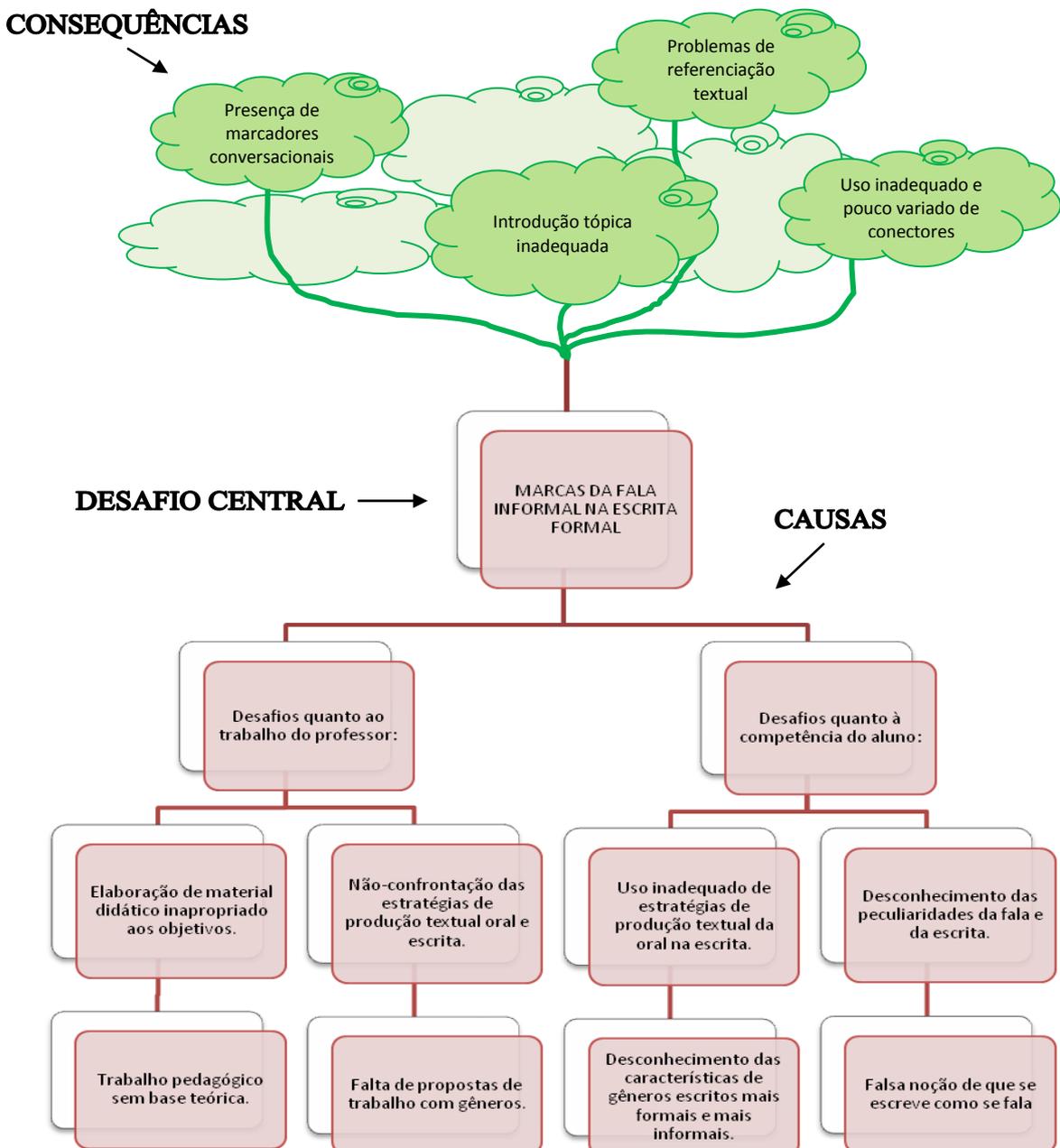
Por conseguinte, passou-se a pensar nos desafios que eram consequências advindas do desafio central, para a seleção daquelas que mais se faziam pertinentes nas produções textuais escritas dos alunos colaboradores da pesquisa, compondo-se, assim a “copa da árvore”, de onde se obteve: presença de marcadores conversacionais, introdução tópica inadequada, problemas de referenciação textual e uso inadequado e pouco variado de conectores.

Por fim, era chegada a vez de se refletir sobre os desafios causadores do desafio central, a partir do que se compôs a “raiz da árvore”, quando se concluiu que havia duas ramificações para o eixo das origens, que são o eixo **I. Desafios quanto ao trabalho do professor**: I.1. Elaboração de material didático inapropriado aos objetivos (que pode ser consequência de) I.1.1. Trabalho pedagógico sem base teórica, I.2. Não-confrontação das estratégias de produção textual oral e escrita (que pode ser consequência de) I.2.1. Falta de propostas de trabalho com gêneros; e o eixo **II. Desafios quanto à competência do aluno**: II.1. Uso inadequado de estratégias de produção textual da oral na escrita, (que pode ser

causada por), II.1.1. Desconhecimento das características de gêneros escritos mais formais e mais informais; II.2. Desconhecimento das peculiaridades da fala e da escrita, (que, por sua vez, pode ser causado pela) II.2.1. Falsa noção de que se escreve como se fala.

A leitura da “árvore dos desafios”, que reflete a análise do desafio central e que norteou a pesquisa, deve ser feita de baixo para cima. Observando-se que as causas foram construídas (em uma relação de causa-efeito) a partir da mais imediata para a mais distante, e que as situações são todas negativas, isto é, todos os itens contêm um desafio, daí o nome *Árvore dos Desafios*, no plural. Então, segue:

FIGURA 1: ÁVORE DOS DESAFIOS



A segunda “árvore”, a dos objetivos, também foi composta pelas mesmas partes (raíz, tronco e copa), que, no entanto, foram pensadas, transformando-se os desafios do primeiro esquema em objetivos a serem alcançados por este estudo. Portanto, os mesmos passos foram seguidos para a elaboração da Árvore dos Objetivos.

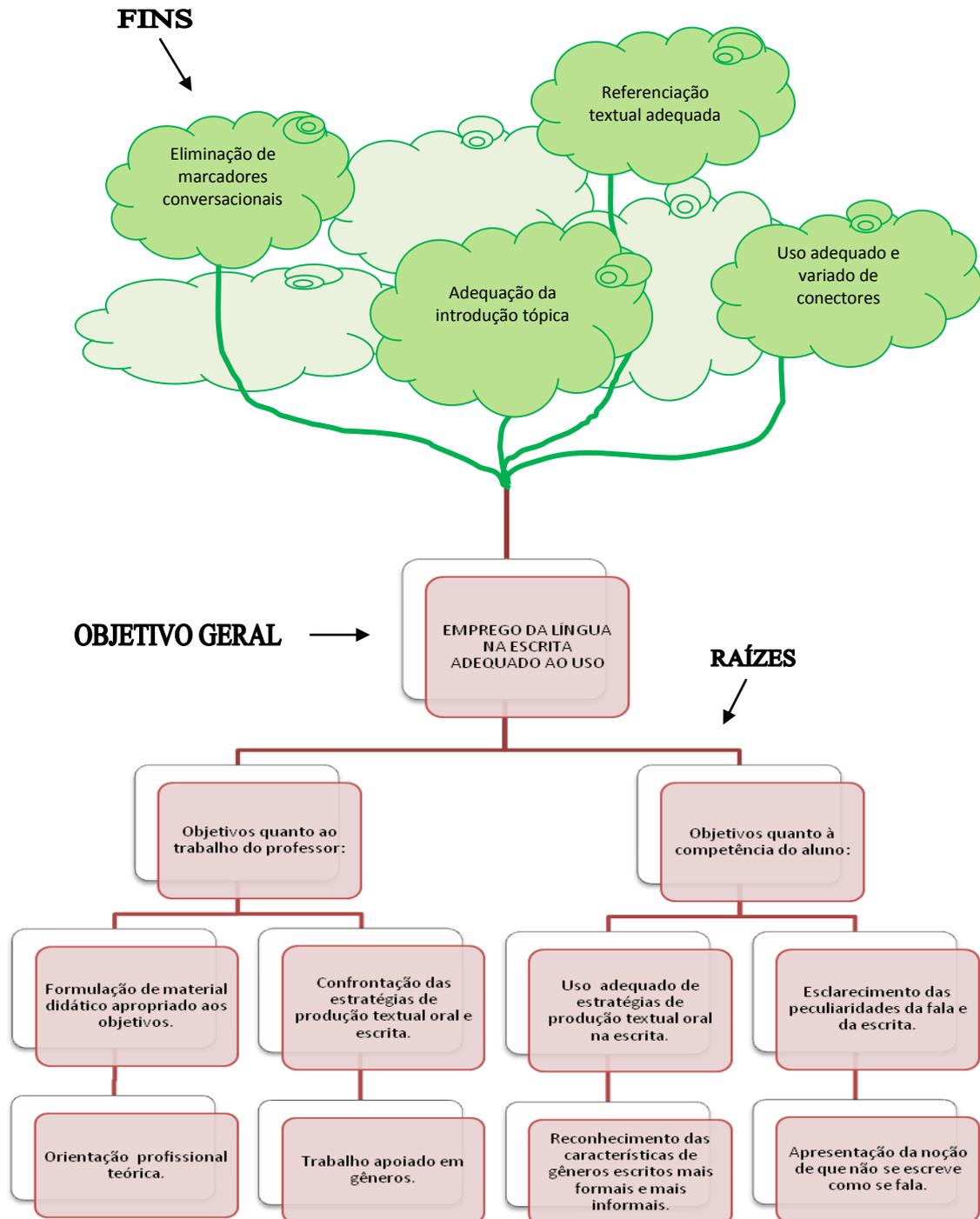
A composição do segundo esquema arbóreo iniciou pela transformação do desafio central do primeiro esquema em objetivo geral da pesquisa: emprego da língua na escrita adequado ao uso. Obtendo-se, assim, o “tronco da árvore”.

Consequentemente, os desafios referentes às consequências que compunham a “copa” da Árvore dos Desafios foram convertidos em fins a serem alcançados por este trabalho com o aluno da EJA, dentre os quais: eliminação de marcadores conversacionais, adequação da introdução tópica, referenciação textual adequada e uso adequado e variado de conectores.

Concluindo a composição da Árvore dos Objetivos, foi realizada a transposição dos desafios concernentes às causas do desafio central em objetivos correspondentes para cada um dos dois eixos de ramificações na “raíz” do problema. Obtendo-se no eixo **I: Objetivos quanto ao trabalho do professor**: I. 1. Formulação de material didático apropriado aos objetivos, (que pode ser alcançada com), I.1.1 Orientação profissional teórica; I. 2. Confrontação das estratégias de produção textual oral e escrita (que pode ser alcançada com), I.2.1. Trabalho apoiado em gêneros; e no eixo **II: Objetivos quanto à competência do aluno**: II.1. Uso adequado de estratégias de produção textual oral na escrita (que, por sua vez, pode ser alcançada com), II.1.1. Reconhecimento das características de gêneros escritos mais formais e mais informais; II. 2. Esclarecimento das peculiaridades da fala e da escrita (que pode ser alcançado com), II.2.1 Apresentação da noção de que não se escreve como se fala.

Assim como da Árvore dos Desafios, a leitura da Árvore dos Objetivos deve ser feita de baixo para cima, observando-se que a segunda “árvore” possibilita a solução dos desafios enumerados na primeira e a modificação das situações não desejadas, uma vez que ela foi pensada a partir da relação meio-fim, isto é, não só indica os objetivos a serem alcançados, como também sugere os meios para que sejam alcançados. De onde se conclui que os objetivos (positivos) realistas e desejáveis desta pesquisa, substituíram os desafios (negativos). Vejamos:

FIGURA 2: ÁRVORE DOS OBJETIVOS



A leitura dos esquemas arbóreos apresentados contribuiu para um maior esclarecimento acerca dos objetivos pretendidos por este estudo científico. Observou-se a partir deles que, para que se chegasse a alcançar o objetivo geral (emprego da língua na escrita adequado ao uso), seria necessário, antes, alcançar outros mais específicos, como se viu na Árvore dos Objetivos, que foi toda composta por objetivos. Observou-se, inclusive, que os objetivos

envolvem esferas ligadas ao trabalho do professor e à competência do aluno como passos a serem dados com a finalidade de se chegar ao objetivo geral, o qual, uma vez alcançado, será reflexo do alcance dos fins específicos (na “copa” da Árvore dos Objetivos).

2 A ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo, tratar-se-á do ensino de língua portuguesa com atenção às abordagens acerca da oralidade e da escrita para as perspectivas sociointeracionista e funcionalista da linguagem, com apoio ainda, na Linguística Textual e na Sociolinguística. Esta última justificada pela necessidade de tomar o ensino também por um viés variacionista em respeito aos usos que os alunos fazem da língua. Essa relação entre tais perspectivas se faz necessária para um maior apoio teórico para a prática em sala de aula. Conforme frisou Marcuschi (2005, p. 33) ao tratar do sociointeracionismo e de outras perspectivas teóricas da linguística:

(...) a proposta, se concebida na fusão com a visão variacionista e com os postulados da Análise da Conversação etnográfica aliados à Linguística do texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. Talvez seja esse o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.

2.1 O que é ensinar uma língua?

Como bem sabemos, ensino e aprendizagem caminham juntos na educação. E para iniciarmos a reflexão acerca do ensino de uma língua, busquemos, de maneira sucinta, destacar três concepções de aprendizagem mais discutidas pela psicologia da educação: a inatista, a behaviorista e a interacionista, em ordem cronológica.

A **inatista** parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são importantes para o desenvolvimento, ou seja, um ser humano nasce de um jeito e nunca mudará. Essa concepção implica a noção de que o aluno que aprende o que lhe é ensinado é porque nasceu para tal e que aquele com dificuldade de aprendizagem dificilmente aprenderia, pois isto já estaria definido desde o seu nascimento.

Após o questionamento dessa concepção, teve surgimento a concepção da aprendizagem denominada **behaviorista**, segundo a qual o ser humano aprende por meio de um mecanismo de estímulo-resposta (com retorno em forma de recompensa ou punição) influenciado pelo meio ambiente. Considera-se o aluno como mero aprendiz capaz apenas de repetir o que o professor, destaque nesta concepção, lhe ensina tal e qual, ou seja, o aluno (que não sabe nada, segundo essa concepção) não produz conhecimento, apenas repete os “gestos” do professor, tido como detentor do conhecimento. Na verdade, essa é uma visão negativa também do papel do professor, uma vez que conhecimento não é transferível, mas mediável.

Com o reconhecimento *a posteriori* de que o aluno desempenha sim papel ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, disseminou-se nos estudos acerca da aprendizagem o **interacionismo**, sob o qual o aluno não é mais visto como um ser passivo, mas como sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores e pelos meios a que tiver acesso. De onde se interpreta que o papel do professor é de mediador da aprendizagem.

Com isso, se quer frisar aqui, que é, então, sob a ótica do interacionismo que se deve dar o ensino de uma língua, como uma forma de facilitar a aprendizagem do aluno. Em suma, o ensino de uma língua, como o português, além de considerar o sujeito, deve considerar o uso dela e as variações linguísticas. Deve fugir de uma abordagem meramente descritivista, visto que o sujeito é fundamental para que haja a língua e o seu uso. E as variações são encontradas por toda parte.

Diz-se, assim, que ensinar uma língua requer pensar também na variação linguística e nas especificidades culturais do aluno. Isto implica dizer que o professor não pode tomar a gramática normativa como a única forma correta de escrever e de falar, como se a língua fosse um fenômeno homogêneo. Há que se ater às diversas formas de uso dela, determinadas por fatores como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, entre outros relacionados ao contexto social.

Dessa forma, o ensino de uma língua deve ser contextualizado e ter uma função, e não, se dar por meio do trato de palavras soltas, de frases descontextualizadas, ou da escrita sem motivo, sem um porquê, como ainda tem ocorrido nas salas de aula de língua portuguesa. Se assim se der o ensino de uma língua, quer dizer, de forma contextualizada, haverá mais possibilidade de o aluno dominar, além da norma que usa, a norma que a escola deve ensinar. Sendo exposto a diversas situações que representem o uso linguístico na sua diversidade, ele poderá, com isso, perceber a utilidade do que aprendeu. Não se pode conceber o alcance desse propósito com as atividades de decorar nomenclaturas e de análise descontextualizada de estruturas da língua, porque, afinal, as unidades da língua servem para proporcionar a construção de sentidos no texto.

Portanto, conforme a evolução dos estudos linguísticos, a maneira mais adequada de se abordar a língua na sala de aula é a partir da concepção interacionista, também chamada de sociointeracionista, cuja razão de ser é a visão de língua como meio de interação sociocultural, estreitamente ligada à concepção interacionista da aprendizagem. Lembre-se,

ainda, que interação nos remete às relações entre falante/escrevente e ouvinte/leitor, bem como às especificidades culturais dos sujeitos envolvidos nela e aos contextos de produção/recepção dos textos.

Oliveira (2010) destaca que a mudança da abordagem estruturalista para a interacionista da língua se “(...) consolidou na década de 1970 no processo que ficou conhecido como Virada Pragmática, que elegeu o uso da língua como o elemento em torno do qual os estudos linguísticos devem girar”.

Compreende-se a partir daí que o ensino de línguas pode, sim, estar voltado para as regras da gramática, mas não apenas para elas. Deve, antes, investir na competência comunicativa do falante-ouvinte, o que implica dizer que este deve ter habilidades de emprego de tais regras quando do uso adequado da língua nos diversos contextos sociocomunicativos, visto que leitura e escrita são atividades de interação sociocultural.

A competência comunicativa, como entendida atualmente³, inclui quatro componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. A primeira (a gramatical) refere-se ao conhecimento que o falante tem sobre as regras e as características da língua adicionadas à sua habilidade de fazer uso de tal conhecimento para entender e se expressar por meio da construção de enunciados. A segunda (a sociolinguística) está relacionada às regras socioculturais que norteiam o uso da língua, isto é, a habilidade do indivíduo de entender e se expressar apropriadamente (quanto à forma linguística e quanto ao seu sentido) conforme fatores sociais e culturas do contexto de interação verbal em que esteja inserido no ato comunicativo. A terceira competência (a discursiva) diz respeito às regras do discurso, aos conhecimentos que o falante tem quanto a combinações de formas gramaticais e lexicais para se comunicar por meio da fala ou da escrita e em diversos gêneros textuais. A quarta e última competência (a estratégica) funciona como uma compensação que amenize alguma falha apresentada pelo usuário da língua em uma das competências anteriores, isto é, é o conhecimento de estratégias verbais e não verbais e as habilidades que ele tem para fazer uso delas – como a recorrência a sinônimos e paráfrases diante de um esquecimento momentâneo, como uma forma de compensar esta falha.

³ A proposta de competência comunicativa tinha inicialmente três componentes e ganhou o quarto componente (competência discursiva) a partir de estudos de dois linguistas canadenses, Merrill Swain e Michael Canale.

Resumindo, pode-se declarar que uma abordagem da linguagem na sala de aula visando à competência comunicativa dos alunos, pode levar o professor a perceber que não é apenas a gramática normativa que deve ser o foco do ensino-aprendizagem, mas também todos esses componentes que contribuem para a composição da competência maior, a comunicativa. Destaque-se que a comunicação se dá por meio de textos e esses devem ser reconhecidos como o ponto de aplicação de tais componentes, o que pode proporcionar à escola a almejada abordagem pragmática da língua defendida pelos linguistas na atualidade.

Há aqui, no entanto, um desafio para o ensino de línguas. Para que o professor oriente seu trabalho na concepção sociointeracionista da linguagem, ele precisa primeiramente conhecer tal concepção. Os estudos linguísticos evoluíram, porém a formação do professor não acompanhou essa evolução no mesmo ritmo. Isto talvez por falta de acesso à formação continuada, a leituras atualizadas, a eventos relacionados ao ensino de línguas, enfim, a suportes que lhe proporcionassem atualização para o repasse igualmente atualizado de informações para seus alunos. Tudo isso pode ser refletido, por exemplo, na crítica equivocada feita por professores à maneira de falar de alguns educandos. Por não considerar as variantes linguísticas, o professor acaba não só inserindo nestes, de forma preconceituosa, a falsa noção de que há algo errado na maneira como eles e os de seu convívio se expressam, tirando-lhes o direito à identidade marcada pela sua língua vernácula, mas também estimulando o preconceito linguístico nos demais alunos como consequência. Essa consideração aqui feita se confirma nas palavras de Bortoni-Ricardo:

A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. (...) Em ambientes monolíngues, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referimos como estilos monitorados, (...) produtos de processos mentais que exigem mais atenção e planejamento (BORTONI-RICARDO, 2005, p.49).

Sintetizando, o ensino de uma língua pode concebê-la como um conjunto de estruturas gramaticais e lexicais, mas que estejam à disposição do usuário na interação verbal oral ou escrita; deve se dar de modo a priorizar o uso, considerando todos os elementos que se envolvem nele, isto é, “*as línguas estão a serviço das pessoas*, de seus propósitos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram” (ANTUNES, 2009, p. 35) – grifos da autora. O conhecimento, pois, só é útil se o indivíduo que o possui também tiver a habilidade de utilizá-lo em situações concretas.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que o educando tenha participação crítica diante das variedades de expressão da língua. O professor sente na pele a incontestável necessidade de ter uma escola que, além de alfabetizar, seja capaz de formar leitores capazes de se expressar adequadamente pela fala e pela escrita nos mais diversos contextos socioculturais, o que se configura como uma conquista de cidadania.

Todos os falantes de uma língua primeiramente têm contato com a linguagem falada e posteriormente com a escrita, o que justifica, por exemplo, reproduzir nesta algumas marcas daquela, até que alguém interfira. Segundo Koch & Elias (2010), é com a intervenção contínua e paciente do professor que, com o passar do tempo, o falante vai construir seu modelo de texto escrito. Cabe, pois, ao docente conscientizar o aluno das peculiaridades da produção escrita e dos recursos da oralidade que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. Assim também o estará ajudando no desenvolvimento de sua competência quando do uso da língua.

Bortoni-Ricardo (2004) em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* contribui sobremaneira com essa questão. Por meio de uma linguagem simples e acessível, a autora fala a todos os professores e estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia, lançando mão de recursos para serem usados em sala de aula com o intuito de orientá-los e fazê-los refletir sobre o trabalho com a língua materna, convencendo-os de que podem usar o português brasileiro com satisfação e confiança em sala de aula e fora dela.

Antunes (2003), em trabalho em que reflete sobre a construção da escrita, enumera o que ainda se pode constatar nas escolas acerca da realização da escrita, o que vai de encontro à concepção interacionista da linguagem e pode servir para que o professor de língua faça uma autoavaliação refletindo sobre sua prática:

- Um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica que chega a criar nos alunos a falsa noção de que não sabem escrever porque cometem erros ortográficos;

- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em exercícios de fazer listas de palavras e frases soltas, o que vem afastar os alunos das produções inteiras que fazem naturalmente quando interagem com os outros, praticando, justamente na escola, a linguagem que não diz nada;
- A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional;
- A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Em se tratando do trabalho de professores em torno da oralidade, a mesma autora enumera algumas constatações:

- Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar por ela já ser muito trabalhada no dia a dia;
- Um equívoco de se ver a fala como lugar privilegiado para violação das regras gramaticais sem observar as situações de interação social que irão exigir usos mais formais da língua falada;
- Uma concentração de atividades em torno dos gêneros da oralidade apenas no nível informal;
- Enfim, uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação incluindo o atendimento a padrões textuais mais rígidos bem como as convenções sociais do falar em público.

É inegável que este é um quadro demasiadamente preocupante, em virtude de mostrar a dura realidade do ensino. Atualmente, mais do que nunca, tem se debatido acerca do ensino da nossa língua materna, que, com recorrência, se dá em moldes tradicionais, priorizando, por exemplo, o conhecimento de nomenclaturas e a descrição de fatos linguísticos, em lugar de dar mais atenção ao uso do léxico e da gramática como meio para a construção dos sentidos do texto.

Ensinar uma língua é fazê-lo concebendo a linguagem como uma atividade dialógica e funcional, do contrário concorre-se para que seu estudo se torne um exercício vago e sem sentido. E considerá-la como língua em função, é afirmar que ela só ocorre como forma de atividade social pela textualidade. E, uma vez que a língua só acontece em situações reais,

documenta-se que o conhecimento linguístico não nos basta por si só, visto que o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais e interativas estabelecidas pela cultura. Em outras palavras, não existe fala nem escrita autônoma.

Partindo do exposto, o que se pretendeu destacar foi o foco do ensino da língua materna: a **competência comunicativa**, termo cunhado por Hymes (1991 [1978], *apud* OLIVEIRA, 2010) ao apropriar-se do conceito de **competência** proposto por Chomsky. Hymes confrontava o posicionamento chomskyano de excluir dos estudos linguísticos os usos (desempenho). Destacou, por exemplo, que não se deve considerar o desempenho como uma representação imperfeita da competência exatamente porque a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos. Rejeita, portanto, a homogeneidade linguística defendida por Chomsky. E, incluindo a noção de que há regras de uso sem as quais as regras gramaticais não funcionam, elaborou a noção de competência comunicativa para se referir não apenas ao conhecimento que o usuário tem da língua, mas também à habilidade que ele tem para usar esse conhecimento em situações comunicativas concretas, que determinam a adequação do emprego da língua.

2.1.1 Objetivos a alcançar no ensino da língua

Hoje, bem mais que antes, é preciso trabalhar para que se recupere o lugar do ensinar e aprender a escrever na vida das pessoas, porque a vida em sociedade exige sempre de nós que saibamos escrever para fazer algo e que saibamos ler e interpretar o que lemos. Para tanto, se faz urgente o esclarecimento da importância da leitura para a produção da escrita e da escrita para a leitura. Uma complementa a outra, visto que, segundo Cagliari (2009, p.103), “a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura”. E a leitura contribui para a escrita.

Na prática do professor de língua portuguesa, ao lidar com o ensino da leitura e da escrita, é imprescindível um posicionamento de quem é responsável pelo aprendizado e formação do aluno; responsável, também, pela busca e compartilhamento de conhecimento, pois o aluno ocupa o lugar de quem precisa ter o que dizer e saber como fazê-lo. Tarefa difícil

para ele. Portanto, quem o ensina precisa também motivá-lo, isto é, dar-lhe uma razão para querer aprender e querer dizer algo. Pois

nos dias atuais, a difícil tarefa de ter o que dizer e, principalmente, uma razão para dizer, não se constrói por meio de exercícios de escrita que tenham como principal objetivo retornar para o professor respostas esperadas e somente importantes para o processo de aferição de notas; tampouco se constrói pelo aprendizado da escrita utilitária, cujo objetivo é instrumentalizar o aluno para dar respostas às demandas do mercado (Riolfi. *et al.*, 2008, p.123).

Assim, pode-se destacar que um dos objetivos mais amplos e relevantes a serem alcançados no ensino da língua portuguesa é que se favoreça um contato mais positivo do aluno com a língua que ele estuda, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente. Assim, conseguir-se-á também aproximar os professores de “seu perfil ideal: o de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p.14), pois sem a adequação sociolinguística do uso nestas modalidades, um falante-ouvinte não é completamente competente para se comunicar em situações sociais diversas.

A compreensão do objetivo do ensino de línguas de permitir ao indivíduo comunicar-se com outros nas diversas situações pessoais e profissionais da vida cotidiana implica a aceitação de que: a) dominar uma língua como instrumento de comunicação é mais que construir e entender frases, é também saber como usar essas frases nos mais diversos contextos linguísticos, isto é, combiná-las em unidades comunicativas maiores produzidas e empregadas em situações de comunicação, adequando-as aos objetivos da interação; b) comunicar-se não é apenas transmitir informações ou formular perguntas, mas envolve também o uso da linguagem de acordo com outras funções que ela pode assumir, que não apenas a referencial, como também a expressiva, a fática, a conativa e a poética, no âmbito das quais o falante realiza as mais diversas funções discursivas: informar, prometer, censurar, intimidar, advertir, sensibilizar, criticar, ironizar, convidar, etc.; c) comunicar-se satisfatoriamente não é conhecer uma língua homogênea, mas saber pelo menos compreender diferentes variedades da língua e até aplicá-las, o que implica tomar conhecimento de que uma língua não é uniforme, mas heterogênea, e que “(...) a escolha da variedade da língua a ser empregada está intimamente relacionada com as relações afetivas, profissionais e sociais presentes e futuras dos interlocutores, bem como o conteúdo da conversação” (ROULET, 1978, p. 82).

Em contrapartida ao que foi destacado por Antunes⁴ (2009), podemos citar (interpretando como objetivos a serem alcançados de modo a orientar o ensino de línguas) o que foi enumerado por Oliveira (2010, p.38) quanto às implicações para a prática do professor diante da abordagem da concepção de língua como instrumento cultural de interação:

- A razão de ser das aulas de português não é a nomenclatura gramatical e, por isso, o professor precisa vê-la como um meio, possível, mas não necessário, e não como um fim, retirando-a do centro de suas aulas, reduzindo ao máximo possível o espaço tradicionalmente reservado a ela;
- As formas linguísticas trazidas pelas gramáticas normativas são vistas como elementos que formam uma variedade linguística importante para a linguagem escrita em alguns contextos de interação social, mas não são consideradas a única variedade correta do português – isso significa que o professor precisa não apenas se conscientizar das diferenças entre língua falada e língua escrita, mas também ter uma postura construtiva em relação aos erros que os alunos cometem ao escrever;
- O professor tem consciência de que o texto é o eixo em torno do qual suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece toma sempre e invariavelmente a forma de textos⁵, escritos e falados, e não a forma de palavras ou sentenças isoladas (nota de rodapé acrescentada).

Pautado nessas premissas, portanto, o ensino de uma língua poderá ter resultados mais positivos, consistentes e ter mais sentido para professores e alunos quando se pensar na relação teoria/prática do que se ensina/aprende na escola.

O aluno quando chega à escola já traz consigo um determinado nível de competência de uso da língua para se comunicar no meio social. Ele já sabe português. O que lhe falta, no entanto, é saber como interagir de acordo com a situação comunicativa, pois não domina, por exemplo, a escrita de gêneros formais, conforme se verá adiante na análise do *corpus*. Por isso o trabalho do professor é orientar este aluno a como se comportar linguisticamente nas

⁴ No item 2.1 deste trabalho quanto ao que ainda se pode constatar nas escolas acerca da realização da escrita e da oralidade.

⁵ Segundo Antunes (2009, p. 37), “para interagir verbalmente não existe outro recurso senão o texto, oral ou escrito. (...) todo texto se submete a uma série de regularidades, que promovem, sinalizam e determinam seu teor de ‘peça com sentido’, capaz de funcionar como mediação interativa.”

diversas situações sociocomunicativas, ou seja, ajudá-lo a desenvolver sua competência para o uso.

Pensar nestes objetivos só é possível se também se pensar nas concepções e posturas assumidas na sala de aula, nas teorias que embasam a prática de professores de língua portuguesa, no que têm como ensino e aprendizagem, bem como pensar em seu papel diante daqueles, pois “para visões curtas, objetivos pequenos. Objetivos amplos requerem horizontes vastos” (ANTUNES, 2009, p. 40).

2.1.2 Meios para alcançar esses objetivos: o tripé compreensão, produção e análise linguística

Então, a escola e, mais especificamente o professor de língua portuguesa, é peça fundamental nesse processo de aperfeiçoamento de uso da língua por parte do indivíduo. Primeiro, porque é na escola que a maioria dos usuários da língua recebe formação para o uso formal da expressão oral e escrita, bem como da leitura – pelo menos é como deveria ser. Segundo, porque cabe a este profissional, após uma reflexão a partir do uso da língua, adotar a metodologia mais adequada às necessidades linguísticas dos alunos. Como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da língua portuguesa,

os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO à USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p.65)

Inserimos aqui as unidades básicas para o ensino da língua: a prática de leitura (compreensão), a prática de produção de texto e a de reflexão linguística. Como bem se sabe, leitura e produção textual caminham juntas, aquela contribui com esta e esta se dá pensando naquela. A prática da leitura (e também de escuta) deve sempre ocorrer na sala de aula e fora dela, porquanto por meio desta prática o leitor (ou ouvinte) poderá acessar formas de emprego da língua escrita (ou falada) que, por sua vez, poderão nortear suas produções ao escrever (ou falar). Ao se defrontar com a necessidade de elaborar seu texto escrito ou falado, com a leitura o aluno possivelmente observará exemplos de como outros já o fizeram. Ele terá observado como se deu o emprego da língua para a composição de um determinado texto que fora elaborado diante de determinado contexto levando em consideração o emissor, e receptor,

bem como o sentido pretendido. Em outras palavras, o contato com um gênero discursivo por intermédio da leitura, como, por exemplo, uma carta pessoal, de alguma forma orienta o aluno sobre como proceder ao se deparar com a necessidade de produzi-lo ou de reconhecê-lo numa nova situação.

Será pela análise linguística orientada pelo professor que o aluno será levado a refletir por que aquele texto foi escrito/falado daquela forma, por que ele pôde (pode) ou não empregar determinadas expressões. Refletirá sobre questões como “Para quem o texto foi escrito? Quem o escreveu? Por quê? O que se pretendeu transmitir por meio dele? Qual a intenção de quem o produziu? Há outra forma de dizê-lo? Por que ele precisou ser dito assim?”. Enfim, o professor precisa levar o aluno a essas e a outras reflexões⁶ para que este vá desenvolvendo habilidades que o aproximem cada vez mais de ser um falante/ouvinte competente da língua que usa, para que possa ler/escrever e falar /ouvir de maneira adequada dentro e, especialmente, fora da escola, onde não terá mais o apoio docente. Tarefa árdua.

Cabe destacarmos aqui algumas sugestões de elementos que fazem parte de cada um dos componentes da competência comunicativa feitas por Oliveira (2010, p. 55-57) e que merecem atenção do professor para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas competências de leitura e de escrita numa visão pragmática.

Para abordagem da competência gramatical, ele sugere, por exemplo: que se atente à pronúncia de palavras em dialetos diferentes e justifica que isso ajuda a evidenciar a heterogeneidade do português brasileiro e a conscientizar os estudantes acerca da estigmatização que a pronúncia de algumas palavras e, conseqüentemente, de quem as pronuncia, sofre – cita exemplos como [‘tawba] para “tábua”, [‘gawfu] para “garfo”, [‘basora] para “vassoura” etc.; que atente à ortografia, principalmente os casos em que há uma clara influência da oralidade, como em “O menino precisa tomá o remédio” e “A professora estar atrasada”; que se atente às convenções de pontuação, como no uso da vírgula, que não representa uma pausa, mas agrupa unidades sintáticas, segundo o autor; e também que seja

⁶ Refletir com embasamento na premissa de que “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Estas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória” (SCHNEUWLY & DOLZ, *apud* ROJO, 2005, p. 73).

dada atenção à concordância, posto que é o alvo principal do preconceito linguístico no Brasil.

No que tange à competência sociolinguística, ele sugere: a abordagem da adequação das construções verbais a situações interacionais diversas, caso em que o trabalho com gêneros textuais diversos e atividades epilinguísticas contribuem para que os discentes tomem consciência dos graus de formalidade; e a abordagem das diferenças entre língua falada e língua escrita, envolvendo a noção de que não falamos como escrevemos e das semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita.

Para a competência discursiva, por sua vez, são sugeridas abordagens quanto: aos gêneros textuais, momento em que se afirma a necessidade de se diferenciar tipos e gêneros textuais para que se amplie a visão reduzida que os alunos têm de que um texto é apenas narrativo ou descritivo ou dissertativo; também que se abordem os elementos pragmáticos da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); e as máximas conversacionais⁷, que são regras componentes do princípio da cooperação na comunicação humana e que também servem de ponto de partida para reflexões sobre o funcionamento da língua.

Por fim, referindo-se às atividades com foco na competência estratégica, o autor destaca, por exemplo: o uso de dicionários como ferramenta importante para o desenvolvimento da autonomia do estudante, uma vez orientado quanto à inexistência de sinônimos perfeitos e de algumas restrições de seleção; o uso de gramáticas normativas e o alerta para as falhas conceituais destas; e as estratégias não verbais (como mímica e desenho) e estratégias verbais, (como perífrase e o uso de palavras semelhantes) para que o estudante consiga preencher lacunas no vocabulário ou em alguma estrutura gramatical.

É perceptível, assim, que a prática pedagógica deve se dar de maneira a ajudar os estudantes a ter mais autonomia diante do uso da língua, ou seja, serem mais competentes na comunicação. Há que ser uma prática de reflexão constante que nos direcione a assumir posturas coerentes em busca de um ensino mais eficaz. Em outras palavras, a análise linguística precisa focar os contextos em que a interação acontece, pois, para que se chegue além do sentido de um enunciado, é fundamental buscar o seu contexto de uso. E assim se chegará à interpretação da intenção pretendida por aquele que falou ou escreveu.

⁷ Tais máximas serão mais abordadas no tópico 2.2.1 A concepção sociointeracionista da linguagem.

Infelizmente, a escola não tem dado importância a essa interpretação tão relevante para que se proporcione ao aluno o conhecimento de que o uso da língua, tanto na oralidade quanto na escrita, efetua-se em função, com um propósito determinado pelo contexto.

Depreende-se com isso que o ensino da língua portuguesa deve se realizar com olhos na pragmática⁸, ou seja, deve tratar a linguagem concebendo que seus significados são depreendidos não só pela semântica básica, como também pelo seu contexto de uso na comunicação. No ensino pragmático da escrita, por exemplo, se a proposta lançada aos alunos for escrever uma carta na qual constará o posicionamento deles sobre a maioria penal – claro que após proporcionar algumas leituras sobre o tema e também destaques ao gênero em questão –, o professor não pode deixar de frisar quem será o leitor da carta, visto que a determinação de “para quem” ela será escrita também implicará nas escolhas que eles deverão fazer ao escrever. A proposta selecionada pelo docente pode ser uma simulação ou pode perfeitamente ter uma finalidade real, um contexto real de comunicação (pragmático). Pode ter como finalidade o envio das cartas para a presidente do Brasil (implicando a seleção de escolhas mais formais quando da escrita, inclusive o tratamento) ou para a injustiçada família humilde de uma vítima assassinada em um assalto por um rapaz menor de idade (o que implicará escolhas diferentes daquelas).

Para o ensino reflexivo de uma língua em função, os gêneros textuais são a forma mais concreta a ser utilizada. Eles colaboram para o entendimento de que, para cada situação social de emprego da língua, há uma forma adequada de expressão por aquele que fala/escreve. Mas o ensino não pode esquecer que tais formas não são de todo fixas; elas são flexíveis podendo ser intencionalmente alteradas em função de propósitos comunicativos eventualmente em questão. Desse modo, ocorre-nos dizer que se a pretensão do ensino de uma língua é a ampliação da competência comunicativa dos alunos, em função de competências sociais mais amplas; ele será mais produtivo se for envolvido nos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes.

⁸ A pragmática nasceu das relações estabelecidas com os signos, mais especificamente das relações destes com os intérpretes. Segundo WILSON (2010, p. 88-89), “os elementos-chave para a abordagem da natureza pragmática são o contexto extralinguístico, os fatores socioeconômicos, culturais e afetivos envolvidos na comunicação e o modo como os participantes desse contexto estabelecem a interação. Em síntese, a pragmática pode ser entendida como a teoria do uso linguístico, distinguindo-se radicalmente do chamado polo formalista da língua” e destacando-se no polo funcionalista.

Percebe-se, desse modo, que há uma estreita linha entre o que ensinar e como ensinar, visto que a percepção do que ensinar, mesmo seu alcance já sendo uma conquista, não é suficiente para que as aulas tenham êxito. É preciso também que se encontre a maneira mais eficaz de ensinar o conteúdo. Ou corre-se o risco de o ensino não alcançar seus objetivos, refletindo no insucesso dos discentes e do próprio professor. Pois “a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional” (Cagliari, 2009. p. 102).

Uma atividade pode ser divertida e, ao mesmo tempo, não alcançar o resultado pretendido. Há que se ter discernimento e conhecimento suficientes a ponto de conseguir elaborar uma aula que seja concomitantemente prazerosa e eficaz diante da dificuldade apresentada pelos alunos. Aqui é imprescindível o planejamento, a organização, pois é apoiando-se nela que o docente dará forma e vida gradualmente à sua aula. “Os programas de alfabetização⁹ – sobretudo de adultos – precisam ser elaborados não em função de uma cultura julgada ideal e excelente para todos, mas de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um.” (Cagliari, 2009. p.102). Depreende-se daí que é no passo a passo, planejado a partir da observação, que os docentes terão maior chance de êxito.

Pensando nisso também é que se idealizou a elaboração deste trabalho, numa tentativa de contribuir com o trabalho dos professores de língua materna no que tange à metodologia de ensino a ser abordada em sala de aula. Mais especificamente, defendendo a organização e o planejamento das aulas de língua portuguesa, isso porque as atividades de leitura e escrita precisam produzir efeitos na relação do sujeito com estas.

Tomando esta abordagem, podemos dizer, então, que o método de ensino, se organizado coerentemente, pode contribuir significativamente com o alcance do objetivo do ensino-aprendizagem da língua materna. Para a composição de um método de ensino é preciso pensar em pelo menos três pontos importantes: na teoria que o norteará, na sua organização e no procedimento que será usado para pô-lo em prática. Assim, o método poderá ter uma abordagem fundamentada em teorias da língua e em teorias da aprendizagem como passo a ser dado para o planejamento/organização das aulas de língua portuguesa de acordo com o conteúdo, os objetivos e os tipos de atividades a serem empregados. E de posse de tudo

⁹ Interprete-se aqui alfabetização no sentido de proporcionar a leitura e a escrita eficazes para saber ler interpretando o que lê e saber escrever de acordo com a finalidade pretendida. Não apenas saber decodificar as palavras e também representá-las na escrita (nota minha).

isto, o professor deve proceder selecionando as técnicas de uso das atividades e dos materiais didáticos mais adequados aos objetivos daquela aula, bem como avaliar a aprendizagem dos alunos.

Proporcionar ao educando o falar e o escrever com compreensão do modo de organização dos enunciados bem como dos procedimentos que levam a uma adequada obtenção de sentidos é o objetivo maior do ensino/aprendizagem abordado aqui. Portanto, para que o uso seja privilegiado, as atividades abordadas na escola não mais podem ser puramente mecânicas e sem motivo; atividades que simplificam e homogeneízam a linguagem desconsiderando toda a sua abrangência. “(...) É essencial o aluno perceber-se como autor: a posição de autoria ganha sustentação na luta para pôr no papel algo que tenha raízes fincadas nas experiências vividas” (Calkins. In Riolfi, 2008).

Desse modo, há que se trabalhar a partir de atividades epilinguísticas¹⁰ para que o aluno possa alcançar um maior domínio sobre a língua de que se serve diariamente. Iniciativa que deve ser tomada inclusive na abordagem da gramática, pois,

afinal, sabemos que, em ciência, uma simplificação a qualquer custo pode significar barateamento, mistificação, falsidade, e não é com a linguagem nossa de cada dia que vamos ter o direito de fazer isso, fingindo que ela está mumificada e que é assim que dela nos servimos. E nem é no espaço da escola, institucionalmente alocado para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, que, justamente no ensino da língua pátria, vamos contentar-nos com recortes facilitadores que, bloqueando o bom uso linguístico, mutilam o eficiente cumprimento de funções que a linguagem de todos e de cada um tem de atingir. (NEVES, 2003. p.126)

Neste ínterim, dá-se relevo à importância da análise textual para o ensino da língua materna. Os professores precisam atentar para a necessidade de incorporar ao ensino a reflexão sobre a língua em uso, isto para que se mude o foco na sala de aula, quer dizer, ao invés de se enfatizar a abordagem gramatical de maneira descontextualizada, enfatize-se o texto, destacando-se estratégias para a construção dos sentidos intencionados e para o êxito das interlocuções humanas.

O planejamento das aulas, portanto, deve levar o docente a certificar-se de que, com elas, estará oferecendo o suporte adequado para a necessidade linguística apresentada pelo aluno, *i.e.*, de que o estará ajudando a construir conhecimento suficiente para o

¹⁰ Segundo Riolfi (2008), as atividades epilinguísticas são as que exigem reflexão sobre o funcionamento da língua, por exemplo, refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos por uma palavra ou por uma expressão em um texto.

desenvolvimento da competência comunicativa. Por exemplo: se foi detectado que o aluno tem empregado marcas da fala informal (como os marcadores conversacionais “ái...”, “bom...”, “né...”) na escrita formal, o professor precisa perceber que é necessária uma abordagem que envolva a noção de que as modalidades oral e escrita da língua devem seguir alguns critérios de uso de acordo com o nível de formalidade/informalidade do contexto e, assim, instruí-los a selecionar as formas de expressão adequadas ao uso que façam da língua.

2.2 O alinhamento teoria e prática como uma nova perspectiva para o ensino-aprendizagem

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa há muito tempo é um desafio frente à realidade completamente arraigada no tradicionalismo em que paira a prática na sala de aula. Não que se esteja aqui tomando o método tradicional de tratamento da linguagem na escola com sentido pejorativo, incorreto, completamente falho ou desnecessário, mas ele não é suficiente como meio para o tratamento adequado e eficaz de todas as questões de uso da língua, ou seja, o tradicionalismo não torna o profissional de Letras hábil para lidar com cada situação específica que o dia a dia possa trazer. A prática de memorização de nomenclaturas não deve ser o resumo da prática do professor. Ele necessita ter a visão de que até o fracasso de ensinar a norma padrão como se idealiza é decorrente da falta de uma postura mais científica na maneira de ensinar em oposição à postura excessivamente tecnicista. Diante dessa falta de postura mais científica, acrescentemos que

há ainda um problema curioso: a incapacidade que muitos professores enfrentam na hora de distinguir o que procede e o que não procede nas gramáticas normativas tradicionalmente consultadas. Essa incapacidade precisa ser transmutada em capacidade de distinguir as incongruências e os equívocos apresentados pelas diversas gramáticas normativas à disposição do professor. (OLIVEIRA, 2010, p. 15)

Talvez isso seja reflexo de um despreparo teórico do professor e/ou de lacunas deixadas pela sua formação na graduação em licenciatura em Letras. Bem se sabe que teoria não é algo de boa popularidade entre professores de português, porque muitas vezes as disciplinas na graduação tendem a abordar diversas teorias sem fazer nenhuma relação com a prática pedagógica. Situação condenável, pois as licenciaturas se dão para formar professores. E como aceitar que elas não façam a ponte entre teoria e prática? Há que se entender, por isso, a falta de interesse por teorias apresentadas por alguns docentes do ensino fundamental e

médio. Não obstante, mesmo com a notória falta de interesse por teorias (conhecimento científico), o profissional de Letras que atua em sala de aula precisa ter em mente o indispensável domínio de certos conhecimentos teóricos para poder tomar decisões com fundamentos no que diz respeito a todo seu planejamento pedagógico, ou seja, no que tange às atividades, às aulas e à avaliação.

A busca pela aplicação de teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem pode levar o professor à reflexão, por exemplo, de que o problema não é ensinar o padrão das gramáticas escolares, mas, sim, focar somente nas variantes artificiais como a escola tem apresentado, sem levar em consideração o objetivo do ensino, como vimos no capítulo anterior. E de saber que isso não leva o aluno à desejável compreensão do funcionamento da língua, tampouco é um processo dinâmico que o capacite a produzir os mais variados textos orais e escritos. Essa capacitação implica compreender textos de gêneros variados, textos de épocas passadas, períodos recentes ou qualquer outro, visto que ela lhe será necessária diante do caráter mutável da língua. O aluno, como usuário que é da língua, sempre estará diante de mudanças naturais pelas quais ela passa com o decorrer do tempo.

No entanto, sabemos que textos antigos não poderiam ser facilmente compreendidos sem que o leitor tivesse conhecimento de norma¹¹, visto que a gramática tradicional¹² mantém o emprego da escrita num eixo de organização que sempre possibilitará o entendimento de um texto escrito em uma época diferente da que foi produzido. Se hoje é possível compreender um texto de uma geração passada, é também porque as regras gramaticais atuais que regem o funcionamento da língua são muito próximas às que o regeram à época de sua produção. Esse, afinal, é um dos motivos da necessidade de ensino da norma-padrão na escola: poder proporcionar aos alunos o acesso a textos dos mais diversos tempos de produção com compreensão, os quais tenham seguido a norma-padrão em vigor quando de sua elaboração. Assim, também os textos que são escritos na atualidade seguindo a forma modelar de uso da

¹¹ A “norma” a que nos referimos aqui é a variedade que BAGNO (2003, p. 65) denomina **norma-padrão**, “uma norma no sentido mais jurídico do termo: ‘lei’, ‘ditame’, ‘regra compulsória’ imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regrar, regular e regulamentar o uso da língua. (...) um modelo artificial (...)”

¹² Atualmente os bons gramáticos já não insistem na rigidez apresentada pela norma-padrão de origens europeias. As gramáticas, como também os dicionários contemporâneos, estão, então, num meio termo entre a norma-padrão (modelar) e a norma-culta (de prestígio). Faraco (2008, p. 83) diz que “muitos de nossos linguistas, com base no estudo empírico da linguagem urbana comum falada e escrita, costumam postular a necessidade de uma renovação da nossa norma-padrão com a incorporação a ela de todos os fenômenos característicos dessa variedade.”

língua poderão ser acessados compreensivamente na posteridade, isto se seus leitores tiverem conhecimento da norma-padrão.

Essa norma a que estamos nos referindo, a padrão, surgiu na Europa como uma tentativa política de desacelerar as mudanças que a língua vinha sofrendo (e sempre virá enquanto for usada por uma comunidade), com o passar do tempo, influenciadas pelos usuários. Esse surgimento se deu num movimento centrípeto em relação à língua – que tentava conter as mudanças ocorridas na língua sob influência do uso –, buscado pelas classes socialmente dominantes, em combate ao movimento centrífugo das classes sociais mais desfavorecidas – que denotava a fuga da contenção pretendida pelo movimento oposto –, que, porém, realizavam esse movimento com velocidade extremamente maior, uma vez que correspondiam à maioria da população, como no Brasil.

Já que se tocou em ensino da norma-padrão, abramos um parêntese para abordar outras “normas” que podem ser tomadas como ponto de encontro das considerações de vários autores que se dedicam aos estudos linguísticos no Brasil e que merecem destaque como suporte teórico nas aulas de língua portuguesa. Sobre a norma que Marcos Bagno denomina “padrão”, também conhecida como “modelar”, (Bordier, 1998, *apud*: FARACO, 2008, p. 12) diz que

(...) é uma língua semiartificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação de uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar¹³ tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção. (nota de rodapé acrescentada)

Outra norma a que podemos nos referir aqui é a “norma-culta”, que envolve as “variedades de prestígio”, as determinadas pelo uso linguístico por pessoas que pertencem a classes sociais elevadas (que assumiram o poder, mas em condições em que este poderia ter sido assumido por qualquer outra), que, no entanto, não denotam qualidades, lógica ou elegância. Apenas têm (se atribuíram) o prestígio e por isso querem que a sua variedade seja a prestigiada. Esse prestígio não decorre de propriedades intrínsecas, mas de propriedades

¹³ Bordier (1998, *apud* Faraco, 2008, p. 12) afirma que “as escolas são muito mais eficientes em ensinar que existe a língua legítima (seu *reconhecimento*) do que em ensinar a usar tal língua (seu *conhecimento*)” - grifos do autor. Este ensino do modelar não deixa de corresponder a um interesse político, o qual vai de encontro à heterogeneidade da língua, pois esta visão considera que a heterogeneidade compromete a ordem defendida pelo projeto político.

extrínsecas, sócio-históricas. Em outras palavras, são “as variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana.” (BAGNO, 2003, p. 65).

A última variedade a que faremos referência é a que comporta as variedades linguísticas que caracterizam a maioria da população brasileira, os grupos sociais desprestigiados do Brasil. Como na sociolinguística é comum relacionar, em oposição, prestígio e estigma, Bagno (*ibid.*) define tais variedades como “estigmatizadas”. Os falantes que empregam apenas estas variedades são igualmente estigmatizados por não dominarem as de prestígio, que são impostas como a língua legítima da escola.

Aonde se quer chegar com essa abordagem? A intenção é mostrar ao professor de língua materna que ele precisa ter conhecimento científico sobre norma, por exemplo, se quiser fazer um bom trabalho ao lidar com variações linguísticas na sala de aula, trabalho que, na verdade, “(...) é uma das grandes lacunas do ensino do português” (FARACO, 2008). Diz-se, assim, que o professor precisa de base científica para ter onde buscar as explicações adequadas e conseguir agir adequadamente quando, por exemplo, observar um aluno se posicionando preconceituosamente em relação ao modo de falar de outro, seja um modo formal ou informal. O professor não pode simplesmente repreender o estigmatizador dizendo apenas que não o faça porque aquilo não é educado. É importante ter argumentos fundamentados na teoria que mostrem como a língua funciona e buscar estratégias de ensino para levar essa teoria já convertida aos alunos e mostrar-lhes como se dá o uso da língua na realidade, diante das diversas variações que ela apresenta. Isso para que os alunos consigam ter autonomia para lidar com outras situações e ter condições de analisá-las e compreendê-las a partir do que lhes foi repassado.

Esse conhecimento também se encaixa nas abordagens a serem feitas pelo professor diante de marcas orais informais na escrita formal dos estudantes, como o que foi observado na escrita dos alunos colaboradores deste trabalho. Sintetizando, ensino-aprendizagem, como sobejamente já se frisou, deve, portanto, preparar o aluno para que consiga lidar sozinho, de maneira proficiente, com o uso que faz (e o que é feito pelo seu interlocutor) da língua em sociedade.

Nesta perspectiva buscamos mencionar, ainda, que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve considerar os saberes¹⁴ envolvidos na sala de aula, os trazidos por professores e alunos. Na abordagem acima, nos referíamos especificamente ao saber linguístico recebido nos cursos de graduação por ocasião do conhecimento de diferentes linhas de gramática descritivo-científicas e de abordagens interacionistas. Este não é um saber do aluno, mas do professor, que deve acessá-lo para gerir suas aulas sem precisar usar nomenclaturas científicas ao se deparar, por exemplo, com impasses descritivos para os quais não encontraria respostas na gramática tradicional. Como exemplo do que significa pôr em cena o saber linguístico docente, BARBOSA (*apud* BRANDÃO, 2007) assinala que, para o professor, explicar que os vocábulos formados por adjetivos + [-mente], como “sinceramente”, “geralmente”, são advérbios que indicam o modo que se expressa o conteúdo verbal (*Protestam eloquentemente*) é ficar sem respostas para explicação de casos como “Atualmente os valores estão invertidos”. O caso vai exigir que o docente faça uma descrição mais ampla para perceber que não se trata de advérbios em função morfosintática, mas de modalizadores oracionais, i. e., advérbios de toda a sentença, não apenas do verbo.

A gramática da escola não precisa detalhar toda a descrição dos fatos da língua¹⁵ (nem teria como fazê-lo; seria impossível). É o professor que precisa fazer a reflexão teórico-científica para buscar explicações e realizar o ensino da língua, fazendo a ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Isso não é uma tarefa fácil, mas é a nova perspectiva sob a qual deve ser pensado o ensino-aprendizagem com o alinhamento teoria e prática nas aulas de língua portuguesa. É usar habilidades para resolver questões que a gramática tradicional (que impõe limites) não explica, uma vez que ela é insuficiente e está longe de fornecer soluções prontas para os impasses enfrentados pelos docentes. Ainda conforme BARBOSA (*apud* BRANDÃO, 2007), o professor, em seu papel de pesquisador, tem que lidar com problemas que não foram previstos nos manuais, com a habilidade de percepção e reflexão sobre dados e suposições que ele cria no acompanhamento das descrições e hipóteses explicativas de cada escola linguística.

¹⁴ BARBOSA (in BRANDÃO, 2007) colabora que há diversos saberes em jogo no tratamento dos fatos da língua. “O primeiro é o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, aquilo que (...) é compartilhado por sua comunidade ou região. É o saber social da língua, recebido primeiro no âmbito familiar e, depois, ampliado no convívio social (...). O segundo é o saber linguístico descritivo-prescritivo partilhado por todo o Ocidente (...). É o saber da gramática tradicional.” E o terceiro é o recebido pelo professor nos cursos de graduação, que será abordado a seguir.

¹⁵ “Diante dessa impossibilidade de encontrar todas as respostas num único lugar, cabe ao ensino de língua criar condições para que os indivíduos possam *produzir* seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem.” (BAGNO, 2002, p. 61) – grifo do autor.

Se para ensinar matemática é preciso ter estudado seus fundamentos, por que seria diferente no ensino de língua? Como seria possível ensinar uma língua sem que se conhecesse seu funcionamento e os mecanismos que permitem sua aquisição? Os professores influenciados pelo ensino normativo geralmente têm uma falsa noção dos problemas da linguagem, ou seja, tomam os problemas sem considerar os estudos da linguística contemporânea. Porém, as informações fornecidas pela teoria linguística sobre a estrutura e o funcionamento de uma língua em geral poderiam ser (e são) muito úteis na definição dos objetivos que devem ser atingidos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (doravante LP). São informações incontestáveis e fundamentais, fornecidas para a utilização pelos profissionais de Letras, fazendo de sua aplicação o modo que mais pode influenciar a renovação do ensino de línguas.

A pesquisa linguística contribui para a autonomia do professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, de acordo com o uso que ele faça dela em sua prática pedagógica, ela contribuirá sobremaneira para que o aluno desenvolva sua capacidade de análise e de reflexão crítica tanto no tocante à língua quanto aos diversos tipos de conhecimento com os quais este possa ter contato. No entanto, o abandono da gramática tradicional e do material didático orientado por ela não seria de todo fácil, uma vez que há uma grande pressão das editoras de livros didáticos e do sistema educacional, que agradam à sociedade de um modo geral pregando uma metodologia capaz de dar segurança e tranquilidade sem provocar questionamentos. Diante desse impasse busque-se, então, uma alternativa como a que Bagno (2002, p. 69) sugere:

(...) usar, sim, esse material, já que está à disposição, mas usá-lo de maneira *crítica*, como ponto de partida para uma conscientização dos alunos de que língua e linguagem são coisas muito mais ricas e fascinantes do que a velha descrição mecânica de conceitos, a velha nomenclatura falha da gramática tradicional e, principalmente, a velha distribuição de rótulos de certo e errado para a produção linguística dos cidadãos (e de todos os demais comportamentos sociais). - grifos do autor.

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna não pode também centrar-se apenas na noção de que basta ao aluno saber a variedade comum no seu grupo de convívio social. A abordagem deve ser mais abrangente. Ela deve destacar, inclusive, que a norma culta não é a única forma correta de emprego da língua e que é o contexto que irá definir qual a variedade adequada ao uso. Afinal, não há como combater o preconceito linguístico em relação a determinados falares regionais (rurais e urbanos) sem ensinar a variedade culta. O problema, nesse caso, não é ensinar a língua padrão, mas ensinar exclusivamente as variantes

artificiais como a escola faz ou tomar a prática na sala de aula sem consciência dos objetivos do ensino de língua materna. Pode-se dizer, portanto, que o ensino realizado desta forma não busca embasamento nas teorias que poderiam orientá-lo e acaba por comprometer o alcance de suas metas, o que resulta numa recorrência de fracassos na aprendizagem do aluno passível de interpretação como reflexo do fracasso da prática do professor.

Como uma das formas de se tentar evitar ou amenizar esse fracasso, há que se tomar a didática da LP em defesa da variação linguística. Esta noção implica, precipuamente, uma abordagem que mostre aos alunos que a língua se apresenta em diversas variações, que são determinadas e influenciadas por fatores diretamente relacionados ao falante, como grau de escolaridade, origem geográfica, idade, sexo e outros. Daí torná-los conscientes de que as pessoas são tão valorizadas pela sociedade quanto cada uma dessas variedades, ou seja, lhes são atribuídos valores de acordo com a sua maneira de falar, uns de prestígio, outros preconceituosos. E outras vezes a variedade usada poderá ter maior ou menor aceitação dependendo da posição social, da cor da pele, da remuneração salarial e de (ou da falta de) outros atributos de quem a usa.

Então, será chegada a hora de repassar aos alunos informações adequadas com o intuito de combater o preconceito linguístico (que muitas vezes já existe neles por influência da sociedade), do tipo que explique que não existe “erro”, do ponto de vista científico, no modo como as pessoas se expressam por meio da língua. O docente mostrará que o que há é variação, sem deixar de destacar que a língua não varia nem muda para melhor ou para pior, ela apenas sofre transformações continuamente. Mostrará, ainda, que tudo que se costuma classificar como “erro” tem uma explicação científica¹⁶, mas que o uso de uma ou de outra variedade pode acarretar uma grande carga de discriminação sobre aquele que fala/escreve, isto é, a produção linguística oral ou escrita estará sempre sujeita a uma avaliação. Claro que o usuário tem o direito de optar por qual variedade usará, se uma padrão ou uma não padrão. *Ipsa facto*, os educadores têm “o dever de expor serenamente os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y”, como diz Bagno (2002, p. 77).

Diante da detecção de formas não padrão na produção escrita dos alunos, o mesmo autor sugere que lhes seja oferecida atividade com a opção de “traduzir” tais enunciados na norma padrão para que se conscientizem da existência das regras gramaticais que governam

¹⁶ Para exemplos de “erros” na língua e suas explicações científicas indica-se a leitura da novela sociolinguística “A língua de Eulália” de Marcos Bagno (2006).

as formas linguísticas não padrão. Ele diz que a consciência, pois, gera responsabilidade. Assim, espera-se contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, uma vez que, conscientes das opções oferecidas pelo idioma, caberá a eles fazer suas escolhas (as quais se espera que sejam adequadas ao contexto de uso).

O professor terá, dessa forma, lançado mão das pesquisas sociolinguísticas e das teorias linguísticas para desconstruir o problema da doutrina do “erro” ainda praticada no ensino de língua materna.

O princípio fundamental para o ensino-aprendizagem da língua é, então, o vínculo entre teoria e prática. É preciso mostrar aos professores que os estudos teóricos que tiveram/têm na graduação (ou que pelo menos deveriam ter, questão de qualidade na formação), e também depois dela, têm diversos motivos, sendo um deles o de conseguir identificar como a teoria pode auxiliar o trabalho docente diante das necessidades linguísticas apresentadas pelos alunos, ou seja, como buscar na teoria explicações para os fatos da língua com os quais se depara e pensar na maneira mais adequada de lidar com ele a partir da percepção dos saberes que estejam envolvidos para a sua abordagem. É crucial conseguir fazer a ponte teoria-prática, o que não é nada simples, mas há que se tentar, há que se começar a agir assim.

Além do mais, é fundamental ao docente o conhecimento e a aplicação das teorias subjacentes à prática pedagógica, porque sem isso o profissional pode acabar se tornando um mero usuário inconsciente de livros didáticos que tem seu trabalho reduzido a cumprir tarefas e aplicar o conteúdo sugerido nos programas de ensino. Mesmo que a linguística contribua quando da escolha da matéria a ensinar e também com uma técnica de análise, é ao professor que cabe acessá-las e definir o modo como conectá-las e aplicá-las. Isso implica dizer que

(...) a concepção de linguagem que a pragmática inaugura (...), como também as concepções referentes aos produtos e processos das atividades de linguagem, só poderão reverter para substanciais mudanças nas práticas de sala de aula quando os conceitos que remetem a essas concepções integrarem um **conjunto coerente de hipóteses. Tal conjunto deve permitir repensar, de modo inter-relacionado, situações de ensino-aprendizagem, objetos de aprendizagem e objetos de ensino condizentes com tais concepções.** (CUNHA, 2000, p. 24, grifos da autora)

Tomar o ensino-aprendizagem de língua materna num viés pragmático, na verdade não garante uma renovação imediata, como num passe de mágica, das práticas pedagógicas no Brasil. Esse é um processo que terá evolução gradativa, à proporção que, cada vez mais, os docentes tiverem acesso aos estudos linguísticos de que se ocupem, na didática das línguas,

do ensino-aprendizagem destas. Os docentes também precisam dispor de um conjunto de pressupostos teóricos que tenham relação entre si para auxiliá-los numa intervenção estruturada diante da complexidade dos fenômenos que a linguagem possa lhes apresentar no dia a dia da sala de aula.

2.2.1 A concepção sociointeracionista da linguagem e a sociolinguística no ensino de LP

Bem se sabe hoje que, para as análises orientadas pela concepção dialógica da linguagem, relacionar língua e ações sociais é imprescindível, uma vez que a língua é um sistema simbólico engajado na interação humana, na interlocução do indivíduo com o mundo. Língua e atividades realizadas na sociedade apresentam-se ligadas em uma estreita relação. O homem utiliza este código para comunicar-se com o outro com o intuito de estabelecer os mais variados tipos de relações, esperando receber do seu destinatário uma reação, ou seja, quando um indivíduo se comunica com o outro ele tem algum propósito, quer provocar no outro alguma resposta à sua iniciativa de contato verbal. Isto é interação (ação mútua), é interagir socialmente por meio do discurso.

A atividade comunicativa concebida do ponto de vista dos seus interlocutores é admitida enquanto prática eminentemente social. Assim também a concebe Bakhtin (2010) ao admitir a língua como um fato social cuja existência tem fundamento nas necessidades de comunicação, concordando, neste ponto com Saussure, do qual se afastou por considerar, diferentemente daquele linguista, a língua em sua manifestação individual também como objeto legítimo da linguística.

O homem precisa se comunicar para se relacionar. Quando a comunicação se dá (por meio do que é enunciado), ela proporciona uma ligação, uma interação dos participantes do ato comunicativo a partir da enunciação. Compreenda-se o exposto com as palavras de Bakhtin, quando ele diz que

qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação¹⁷ em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados (...). *A palavra dirige-se a um interlocutor*. (...) na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada

¹⁷ A teoria da enunciação tem como característica considerar o sujeito como centro de reflexão da linguagem, diferenciando enunciado (o já realizado) de enunciação (ato de produzir o enunciado). Ela é interessada, portanto, pelo **processo que se dá quando da organização do discurso, isto é, as marcas do sujeito nos textos que ele produz**. “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN, 2010, p. 118).

tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (...) Toda palavra é território comum do locutor e do interlocutor (*ibid.*, p. 116-117, grifos do autor; nota de rodapé acrescentada).

Nesse sentido, o professor de língua portuguesa precisa focalizar a linguagem num processo interlocutivo/interativo e, conseqüentemente, pensar seu trabalho em sala de aula. Essa focalização implica admitir:

a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico da palavra) não está pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói; b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo (...). Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, elas se tornam possíveis (...) no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. (...). (GERALDI, 2013, p. 6, grifos do autor)

Pensar nessas reflexões de Geraldí é chegar aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) ou textuais (BRONCKART, 1999), dispositivos comunicacionais que recebem influências de diversas instâncias sociais quando das seleções feitas por aquele que fala/escreve ao organizar seus textos. Essa visão ganhou bastante relevância no ensino de LP, o qual passou a sustentar-se com maior ênfase nessa concepção sociointeracionista da linguagem, fazendo com que os gêneros fossem selecionados pelos PCN (BRASIL, 1997/1998) como objeto de ensino da disciplina.

Assumindo a influência do entorno social nas formas de uso da língua para a interação discursiva, vale ressaltar que essa influência concorre para a variação dos fenômenos linguísticos conforme a variação dos fenômenos sociais.

A variação sistemática dos fenômenos linguísticos e dos fenômenos sociais é justamente o que a sociolinguística tenta mostrar, bem como a possível existência de uma relação causa e efeito entre eles. Dessa forma, é possível relacionar o interacionismo sociodiscursivo às abordagens desse ramo da linguística como mais uma contribuição para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Como é um ramo da linguística que estuda principalmente as diversidades verificadas nos repertórios linguísticos de diferentes comunidades, a sociolinguística verificou a

importância de se incluir nas análises das línguas os componentes funcional e social que presidem a atividade de linguagem (remetendo mais uma vez aos gêneros textuais).

Inicialmente, os estudos linguísticos não consideravam influências de fatores extralinguísticos na competência linguística dos falantes em suas análises, o que Hymes (1984) criticava, pois defendia que os fatores socioculturais condicionariam a produção verbal quando da interação apropriada às situações em que se realizam. Esse posicionamento retoma a questão de que o usuário da língua precisa mobilizar diversos saberes para se comunicar com eficácia – não só os gramaticais, mas também seus conhecimentos culturais e sociais, pois a própria gramática é moldada pelo social – e se mostrar competente ao empregá-los. Assim, chega-se à conclusão de que os componentes linguísticos tanto da fala quanto da escrita são condicionados pelas diferentes estruturas sociais, normas e valores culturais que caracterizam as diferentes comunidades linguísticas.

Com isso, pode-se confirmar a heterogeneidade e a diversidade da língua. Quer dizer, que qualquer língua está sujeita a variações que são determinadas por um conjunto de fatores socialmente definidos, relacionados à identidade social do emissor, à identidade social do receptor, ao contexto social, ao julgamento social feito pelos próprios falantes sobre si mesmos e sobre os outros.

Conforme tem sido demonstrado pela pesquisa sociolinguística, entre os determinantes da estrutura social intervenientes no modo de expressão dos falantes, identificam-se o sexo, a idade, o grau de escolaridade, a profissão, a classe social, a formalidade ou informalidade, o grau de intimidade entre os interlocutores, a presença ou ausência do interlocutor, entre outros. Todos esses fatores, comprovadamente, interferem nos usos falado e escrito da língua, determinando a existência de variantes linguísticas¹⁸, que cabe à sociolinguística descrever, como um fenômeno natural das línguas.

O que é mais admirável em toda essa variação é o fato de geralmente todos os falantes se entenderem mesmo quando empregam variantes diferentes, mesmo que um empregue uma variedade formal e o outro uma informal, por exemplo, ou um deles sendo da região Norte do Brasil e o outro do Sudeste, regiões com grandes diferenças culturais, inclusive as

¹⁸ Tarallo (1986, p. 08) afirma que "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*" (grifos do autor). Observando que a Teoria da Variação considera a língua em seu contexto sociocultural, Mollica (2003, p. 10) acrescenta que "ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível".

linguísticas. As diferenças são muito pequenas em termos de compreensão¹⁹ de enunciado, pois elas se apresentam de forma a conservar uma base comum entre si. No entanto, na sala de aula de língua portuguesa onde se tome o ensino numa perspectiva variacionista, não se pode deixar que o raciocínio pare neste ponto, no da existência de variação. É imprescindível que o professor destaque para os alunos a necessidade que eles têm de dominar as variedades informais e as formais, uma vez que empregam com maior frequência as informais sem se preocupar com o uso em situações que exijam deles formalidade na expressão verbal. Dessa forma, o ensino estará caminhando para o alcance do seu objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, e, para isso, naturalmente, se fazem necessários, por parte do aluno, a identificação e emprego da variante linguística mais adequada à situação de comunicação, pois é com base nisso que ele será considerado um usuário competente da língua.

A sociolinguística tem muito a contribuir com esta pesquisa, uma vez que ela é a base nas abordagens quando do tratamento das marcas da oralidade informal na escrita formal dos alunos cujos textos foram analisados.

O esclarecimento sobre as variantes, as variedades padrão e não padrão e sobre as peculiaridades das modalidades oral e escrita, deve ser buscado para que se proporcione o domínio destas pelos alunos que não o têm. Assim também é possível combater o preconceito linguístico que permeia a sociedade ainda nos dias de hoje, inclusive dentro da própria escola, que atua muito mais no sentido de reforçar as diferenças, acentuando a distância entre a variedade socialmente prestigiada, que ela usa e impõe como o único modelo aceitável, “correto”, e as variedades menos prestigiadas faladas pelos alunos provenientes das classes populares.

O que é evidente é a ideia de que as diferenças linguísticas são determinadas por diferenças sociais. Em decorrência disso, não existe um modo certo ou errado de falar, mas modos diferentes de dizer a mesma coisa. Isso é que deve ser frisado em sala de aula, uma vez

¹⁹ Salvo em casos em que a comunicação se dê, por exemplo, entre extremos muito distantes, numa situação tal como em uma palestra em um congresso de medicina, onde se usem termos técnicos próprios da profissão, e em que um pedreiro esteja sendo ouvinte, a comunicação pode ficar comprometida pela falta de compreensão deste último. O mesmo se daria se o mesmo pedreiro estivesse tentando explicar detalhes de uma obra para o médico usando palavras típicas do vocabulário da profissão. A compreensão sempre corre o risco de ser comprometida em casos como esses, mas a comunicação ainda ocorre em grades percentuais. Na verdade, ambos, uma vez usuários competentes da língua, deveriam adaptá-la para a compreensão por parte do seu interlocutor.

que um dos maiores desafios das aulas de língua portuguesa diz respeito ao tratamento da variação linguística. A esse respeito, Cagliari (1992, p. 82) afirma que

(...) certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posição de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não.

Como bem se sabe, o falante que domina a norma dita de prestígio tende a ser avaliado pela sociedade mais favoravelmente em todos os domínios (inteligência, seriedade, competência, honestidade, entre outros) do que aquele que usa uma variante menos prestigiada. Na verdade, isso é tudo convenção, pois a sociedade considera de prestígio as variantes usadas pelas pessoas com elevado nível social. As variantes que elas optarem por usar, estas serão as prestigiadas. Lembre-se, porém, que certos usos linguísticos são determinados também pela situação, o que pode ser comum em uma pode não ser em outra. Em outras palavras, um mesmo usuário, como um professor, por exemplo, se expressa de maneiras diferentes. A variante que ele usa em uma conferência é diferente da que ele usa na escola com os alunos, com os colegas igualmente professores ou em casa com a família. Trata-se de níveis da língua que, em uma escala hierárquica de uso, apresentam-se do mais elaborado ao familiar/popular.

O uso linguístico pelo professor na escola pode servir aqui, ainda, para exemplificar como a variação linguística se dá também dentro de um mesmo espaço. Na sala de aula o professor varia o uso da língua entre estilos mais monitorados e menos monitorados. Ao interagir com os alunos concentrado no conteúdo da aula, como em eventos de letramento (que se referem aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita), usa uma variante mais formal. Já quando interage espontaneamente pela oralidade, com o intuito de promover maior aproximação e afetividade com os discentes, o professor usa uma linguagem mais coloquial, menos monitorada. Essa variação dentro da própria sala de aula também é importante, pois expõe os alunos a situações reais de variação linguística na interação.

A hierarquização dos usos linguísticos, que faz com que os níveis de língua sejam índices de estratificação social, conduz a concepções errôneas do que sejam norma e “erros”. Entretanto, não se trata de sugerir que o professor deixe os alunos falarem²⁰ e escreverem²¹

²⁰ Orientações oficiais propõem como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” e “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais

como bem entenderem, isso seria ainda pior. A questão que precisa ser destacada nas aulas de língua portuguesa é simples: a da adequação²² – noção incluída por Hymes (1966) no âmbito da competência. **Usar a língua adequadamente é saber selecionar estratégias de produção textual da oralidade e da escrita para proporcionar aos textos a capacidade de atingir o objetivo da comunicação de modo eficaz, ou seja, selecionar o registro adequado em função das características da situação comunicativa**, pois, conforme estudos bakhtinianos, “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da enunciação” (HYMES, 1996. *apud* BRANDÃO, 2007, p. 9). Também Bortoni-Ricardo destaca que

é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de se dar sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. (...) O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar insegurança (...) ou até mesmo o desinteresse ou a revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Estudos mostram que há mais de duas décadas os profissionais que atuam na área da língua portuguesa no Brasil, em especial os linguistas, vêm se dedicando num grande esforço de constituir e apresentar novas pesquisas que enfatizem a língua falada e a língua escrita com a finalidade de promover uma renovação do ensino neste âmbito, de modo a interferir de forma positiva nas práticas educativas de sala de aula no trato da educação linguística, isto é, com o propósito de, por meio das pesquisas, contribuir com o trabalho docente oferecendo inovadoras metodologias para o ensino de língua.

Bortoni-Ricardo, sem dúvida, veio fortalecer o campo da ação denominada de sociolinguística educacional. Segundo suas considerações, a sociolinguística é uma ação educadora, que apresenta o ato de ensinar com um ato teórico e prático, o que se pode confirmar em suas próprias pesquisas, cujo centro de investigação é não só a documentação descritiva da língua portuguesa, mas também as redes sociais, a cultura específica dos migrantes de origem rural (forçados de certa forma a residirem nas periferias das grandes

da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam”. (BRASIL, 1997, p. 33)

²¹ São “objetos privilegiados do ensino-aprendizagem (...) a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão”. (BRASIL, 1998, p. 33)

²² “Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73)

idades) e também no enfretamento com que eles se deparam no contato com um grupo social mais letrado.

Os estudos feitos pela autora centralizam-se nos brasileiros falantes das variedades linguísticas estigmatizadas, que constituem a grande maioria da população brasileira – e, por que não dizer, daqueles que por muitos anos se encontravam esquecidos pelas ações políticas de nossos governantes, especialmente às ações voltadas à educação formal. Sua proposta visa a analisar as principais características das variedades linguísticas faladas pelos brasileiros que estão no espaço rural e urbano, ilustrando como cada uma dessas características constitui uma gramática perfeitamente explicável pela linguística moderna. Esse estudo merece a atenção do professor de língua, pois pode ajudar a identificar meios mais adequados de, em sala de aula, abordar variação linguística e ter um novo olhar sobre a noção de “erro”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), podemos considerar, por exemplo, que

do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabaiio* – e não “trabaco”, “trabavo”, “trabazo”, etc. – é porque a transformação de “lh” em “i” é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. (Bortoni-Ricardo, 2004. p.8)

Nesse prisma, a sociolinguística é um instrumento de luta contra toda e qualquer forma de discriminação e exclusão social pela linguagem, uma vez que se preocupa em analisar e investigar as relações entre língua e sociedade, ambas intimamente ligadas, completando-se. Trata-se, portanto, de um estudo imprescindível para as abordagens em sala de aula acerca do uso da língua portuguesa na e pela sociedade.

Portanto, o ensino, partindo da ótica sociolinguística, precisa acessar modos de expressão peculiares ao grupo social de que seus alunos fazem parte, considerando assim toda a riqueza cultural de seu povo, bem como modos de expressão diferentes dos que eles normalmente têm acesso. É preciso mostrar aos discentes que há diversas formas de se expressar por meio da língua, tanto na fala quanto na escrita, e que a variedade que um indivíduo ou grupo usa não é melhor nem pior que a usada por outros. Essa forma de ensinar requer, no mínimo, uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, bem como suas características e sua variação.

Assim sendo, a multifacetada realidade cultural brasileira, por meio de suas expressões socioculturais, reflete-se na produção dos saberes pelas experiências já vivenciadas e nas variedades linguísticas, sendo abordada na investigação dos estudos sociolinguistas brasileiros

com implicações para o ensino-aprendizagem da LP, como uma fonte para o enriquecimento da prática pedagógica que inclui a abordagem da linguagem em sua heterogeneidade.

A diversidade linguística no Brasil direciona esta pesquisa a entender que existem três espaços que influenciam as primeiras etapas de desenvolvimento da língua no indivíduo. São eles: o espaço da casa (família), onde se dá o primeiro contato do falante com a linguagem verbal; o espaço da rua (colegas e não colegas), onde a criança recebe influências linguísticas de outros indivíduos que não apenas os de seu convívio familiar; e o espaço da escola (ensino da gramática), onde é apresentada ao falante a língua escrita com peculiaridades novas diante do que o indivíduo conhecia sobre a língua. Alguns pesquisadores consideram esses espaços como sendo de domínios sociais da tradição sociológica. A esse respeito, Bortoni-Ricardo assinala que

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

A criança normalmente tem seu primeiro contato com a língua no espaço físico da casa e depois no da rua, ambos espaços de uso oral da língua, para, então, estabelecer esse contato na escola. Por isso a transição do domínio do lar para o domínio da escola denota também uma transição da modalidade predominantemente oral para a modalidade predominantemente escrita da língua – não que o modo de ocorrência desta última seja de todo o indicado, pois, apesar de a escola ainda insistir em focar apenas a escrita, a oralidade também merece espaço no ensino formal, uma vez que ela também se apresenta em níveis formais, os quais precisam ser conhecidos pelos alunos; do contrário concorre-se para o comprometimento da competência comunicativa destes.

A oralidade, portanto, tem grande influência na escrita do indivíduo, que, por vezes, permeia equivocadamente sua escrita formal com marcas da oralidade informal. Mesmo depois de anos estudando a língua portuguesa na escola, os alunos continuam apresentando o mesmo problema na escrita. Será que isso é decorrência de uma falha no trabalho do professor? Será que esses alunos receberam orientações quanto à seleção de estratégias de processamento de textos falados e escritos? Será que lhes foi esclarecido que a oralidade não é apenas informal, mas também formal, assim como existe escrita mais formal e escrita que

aceita informalidade? Será que essa abordagem, uma vez realizada, se deu com base em gêneros textuais²³ orais e escritos e suas peculiaridades?

Para concluir o exposto nesse tópico da pesquisa, serão usadas as palavras de Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78) que resumem as considerações acerca da relação entre a abordagem sociointeracionista, a sociolinguística e o que pode ajudar a orientar o ensino de língua portuguesa na escola. A autora enumera o seguinte:

- (1) Todo falante nativo de uma língua, por volta de 7, 8 anos, já internalizou as regras do sistema de sua língua, regras que lhe permitem produzir sentenças bem formadas naquela língua (...).
- (2) Como a língua é um fenômeno social, cujo uso é regido por normas culturais, além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala.
- (3) No desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolinguísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.
- (4) O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.
- (5) Grande parte dos recursos comunicativos que compõem o seu repertório é adquirido espontaneamente no convívio social; mas para o desempenho de certas tarefas especializadas, especialmente as relacionadas às práticas sociais de letramento, o falante necessita desenvolver recursos comunicativos de forma sistemática, por meio do aprendizado escolar.
- (6) A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

²³ Os gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista serão abordados mais a diante no tópico 2.2.3.

2.2.2 A concepção funcionalista da linguagem e a Linguística Textual no ensino de LP

Conforme o que já se expôs aqui acerca do tratamento da linguagem que deve orientar o ensino-aprendizagem de LP – um tratamento que aborde a linguagem numa concepção pragmática e interacionista –, há que se reforçar que a atividade de reflexão linguística desenvolvida em sala de aula inclua na análise toda a situação comunicativa, ou seja, a intenção de uso da língua, seus participantes e seu contexto de uso falado ou escrito. Nem a gramática nem a língua são autônomas. Elas estão intrinsecamente ligadas a processamento cognitivo, à interação social e cultural, à variação e às mudanças pelas quais passam com o tempo. Por isso, é impossível ter autonomia quando se depende desses e de outros fatores determinantes. Martinet (1978 *apud* NEVES, 1997, p. 2) aponta como objetivo da verdadeira linguística a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua e, mais a diante (*idem*), diz que o que deve guiar o linguista é a competência comunicativa. Isso, então, nos induz a confirmar que o ensino, baseado nos estudos linguísticos, precisa considerar sempre os contextos em que a comunicação se dá para instruir os usuários da língua (que é, pois, não autônoma) às escolhas adequadas ao uso, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa destes.

Essa não autonomia da língua e da gramática é o que postula a gramática funcional. Mesmo que haja diversos estudos acerca da concepção funcionalista da linguagem, há como encontrar pontos de sincronização entre eles, como a questão de que a abordagem funcionalista tem como ponto básico a verificação da forma pela qual os usuários da língua se comunicam com eficiência. É uma abordagem que verifica a competência comunicativa de que dispõem estes usuários. Na verdade, leva em consideração as estruturas que formam as expressões linguísticas de acordo com a função (ou funções) que seja atribuída à linguagem.

Antes da abordagem da variedade de funções da linguagem, faz-se necessário tecermos algumas considerações acerca da comunicação. Não se pense que esta existe apenas para transmitir informações de um indivíduo a outro. Ela vai além do velho esquema emissor → mensagem → receptor, já apontado por algumas gramáticas tradicionais, considerando apenas que a mensagem é transmitida usando um código através de um canal. Isso muitas vezes sem abordar a comunicação como uma atividade cooperativa. Por exemplo, deixa-se de destacar que é fundamental que remetente e destinatário conheçam o mesmo código e tenham acesso ao mesmo canal para que a comunicação aconteça. Esquece-se, principalmente, de considerar o contexto, tão importante para a compreensão da mensagem,

uma vez que esta nunca traz todas as informações necessárias para o entendimento adequado dela.

Em outras palavras, há informações linguísticas e extralinguísticas referentes às condições de produção da mensagem que complementam seu sentido e auxiliam o destinatário na compreensão dela. Compreende-se, portanto, **contexto**²⁴ como o que “remete ao próprio conteúdo referencial da mensagem, ou seja, às informações que fazem referência à realidade biossocial que circunda nossa vida e que estão em evidência na mensagem transmitida”, segundo assinala Martelotta (2010, p.32). O mesmo autor diz ainda (*idem*) que “as informações, na prática, nunca se limitam ao conteúdo da mensagem em si”. Conclui-se, com isso, que o contexto abrange desde os elementos envolvidos no momento da produção até conhecimentos extralinguísticos ligados ao assunto tratado no ato da comunicação.

Guimarães (2009, p. 77) destaca que os tipos de contexto podem ser classificados como públicos ou privados, formais ou informais, institucionais ou não institucionais, fechados ou abertos etc. Diz, ainda, que os diferentes contextos sociais, de forma global, são definidos por categorias como **posições** (ex.: papéis e *status* do falante), **propriedades** (ex.: sexo e idade), **relações** (ex.: dominação, autoridade) e **funções** (ex.: família, colega). Ela cita, por exemplo, que, conforme Coseriu (1963, p. 19), o contexto de fala inclui toda a realidade que rodeia um signo, um ato verbal ou um discurso, como presença física, como saber dos interlocutores e como atividade e que, segundo ele, “não podemos esperar compreender a linguagem se não compreendemos o discurso. Não podemos compreender o discurso se não temos em conta o objeto da comunicação e se não intentamos saber como o contexto de um enunciado afeta o que se diz.” (COSERIU in GUIMARÃES, 2009, p. 78)

A apropriação da noção de que para escrever e falar é necessário antes observar o contexto em que se dá a ação da linguagem, é mais uma informação que não se pode deixar de repassar em sala de aula. É uma noção diferencial no processo de desenvolvimento da

²⁴ “O contexto, da forma como é entendido hoje pela Linguística Textual, abrange não só o contexto, situação de interação imediata e mediata (entorno social, político e cultural), mas também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, o que, na verdade, subsume os demais. O contexto sociocognitivo engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, conhecimentos que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal” (KOCH, 2014, p. 176), como o conhecimento linguístico, o enciclopédico, o da situação comunicativa, o superestrutural, o estilístico, o relacionado aos variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o de outros textos (intertextualidade). Para conhecimento de tipos de contexto definidos por Coseriu, sugere-se a leitura de Leonor S. Cabral (1985).

competência comunicativa do aluno, pois pode proporcionar-lhe o direcionamento de que escolhas precisa fazer ao produzir seus textos.

Retomando as funções da linguagem que se mencionou no início deste tópico, é relevante frisar o que a escola ainda adota, ao abordá-las, as funções da linguagem conforme definiu Jakobson (*apud* MARTELOTTA, 2010). A partir dos elementos constitutivos do ato da comunicação (emissor, receptor, mensagem, canal, código, contexto), ele determinou que cada um destes é destacado em uma função da linguagem, ou seja, a linguagem tem funções centradas no remetente (emotiva), no destinatário (conativa), na mensagem (poética), no canal (fática), no código (metalinguística) e no contexto (referencial).

Hoje já deveria ser do conhecimento dos docentes que esta abordagem, que foi muito importante nos estudos da concepção funcionalista da linguagem, já cedeu lugar a outros modelos mais recentes da referida concepção, em que o foco não são mais os componentes da comunicação, mas sim a função social da linguagem: a **interação**. Portanto, o que deve ser posto em evidência nas aulas de LP, em lugar da referida abordagem de Jakobson, é que, pela linguagem, realizamos **intenções discursivas**: informar, elogiar, prometer, denunciar, ironizar, comover, instruir, agradecer, convidar, convencer, louvar etc.

Em uma visão funcionalista da linguagem, toma-se, portanto, como pressuposto, que o indivíduo organiza seu texto de acordo com a função social da linguagem que queira realizar e ainda pode optar por, em um mesmo texto, apresentar várias delas. De acordo com sua intenção comunicativa, o falante/escritor precisa se organizar mentalmente para que suas escolhas consigam provocar no ouvinte/leitor a modificação da informação pragmática que este já possui. Como se estivesse antecipando a interpretação do destinatário a partir de uma avaliação dos conhecimentos e expectativas deste. Isso implica tomar no ensino de língua portuguesa o termo “função” no sentido de relações entre formas e seu contexto, ou seja, como função social-comunicativa, uma vez que a visão funcionalista da linguagem considera, na maioria de suas obras, “função” no sentido de propósito e contexto, sem distingui-los. Halliday (1973, p. 104, *apud* NEVES, 1997, p. 8) afirma que

a noção de ‘função’ não se refere aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados.

A concepção de língua como instrumento de interação social apontada pelo funcionalismo corrobora com a abordagem sociointeracionista mencionada no tópico anterior, ou seja, ambas as abordagens definem como objetivo principal da língua o estabelecimento de relações comunicativas entre os usuários. São abordagens relevantes no ensino de LP, visto que podem ser mais uma forma de levar os alunos, enquanto usuários da língua (escrita ou falada) a refletirem sobre suas escolhas, que sempre devem ser feitas analisando o contexto de interação verbal e seu interlocutor. Isso reitera o quanto se justifica a mudança da abordagem formalista da gramática na sala de aula para a abordagem funcionalista.

Essa mudança de foco da abordagem da gramática pelos professores de LP no ensino fundamental e médio convoca uma abertura neste trabalho para relacionar melhor formalismo, funcionalismo e ensino. Destaque-se inicialmente o primeiro, que trata da estrutura sistemática das formas da língua. O formalismo orienta o estudo da língua desvinculada do contexto de uso, considerando apenas suas especificidades num âmbito interno, isto é, não leva em conta que ela possa ter influência de fatores externos e analisa apenas relações entre seus próprios constituintes, desvinculados do meio. Nele se orienta o trabalho docente que toma a descrição linguística como objetivo das aulas de gramática (além, é claro, de insistir nas noções de “certo” e “errado”), sem examinar o uso da língua, nas tarefas de análise linguística, que erroneamente ficam no âmbito da palavra ou, no máximo, da oração, e na abordagem do texto apenas para perguntar o que o autor quis dizer em um trecho específico. Também os livros didáticos, sob influência da concepção formalista da linguagem, mesmo que abordem as funções que esta apresenta, o fazem fora dos contextos de interação verbal, o que não é de todo eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que sem contextos reais de interação não há como torná-lo apto a lidar com possíveis interferências que comprometam a eficácia da comunicação.

A concepção funcionalista, por sua vez, analisa as formas da língua relacionando-as às funções desta. Considera a língua como instrumento de interação social que só existe em função do seu uso, para mediar as relações interpessoais na interação social. O ensino que se baseia numa concepção de linguagem sob as orientações de uma gramática funcional, é, então, aquele que busca relacionar as funções da língua com as diversas modalidades de uso, ou seja, que sai do restrito âmbito interno de análise linguística imanente e considera o contexto em que se dá o uso linguístico falado ou escrito. Pode-se dizer, assim, que “quando as aulas de português se voltam para a observação e análise de distintos e específicos usos

(...), assume-se uma forma específica de concepção funcional de linguagem”. (OLIVEIRA, 2010, p. 238). A mesma autora destaca ainda a existência de dois pressupostos da abordagem funcionalista que podem ser significativos para o ensino de língua:

a) os usos linguísticos são forjados e organizados nos contextos de interação, nas situações comunicativas e, a partir daí, se sistematizam para formar as rotinas ou padrões convencionais de expressão; b) as funções desempenhadas pela língua são motivadas por fatores externos, e é possível em alguns níveis de análise, como o textual e o morfossintático, se chegar à apreensão dessas funções. (*id. ibidem*, p. 239)

Fazendo uma síntese comparativa entre essas duas formas de abordagem da gramática, será destacado a seguir um quadro em que Simon Dik (1978) apresenta traços diferenciais entre o que ele denomina paradigma formal e paradigma funcional ou pragmático. Segue o quadro com adaptação de Neves (1994. *apud* NEVES, *ibid.*, p. 46-47):

QUADRO 1: TRAÇOS DIFERENCIAIS ENTRE O PARADIGMA FORMAL E O PARADIGMA FUNCIONAL

	Paradigma formal	Paradigma funcional
Como definir uma língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão de pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações de uma língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com o uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas, biológicas, contextuais.
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro da qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

O que se quer destacar aqui é que o ensino-aprendizagem de LP, assumindo um modelo renovador na didática do professor, se dê numa perspectiva funcionalista, ou seja, que as aulas orientem os alunos a partir do uso da língua para que eles vejam a utilidade do que estudam na escola, para que consigam entender que o que aprendem é para que consigam se posicionar em sociedade de maneira eficaz tanto falando quanto escrevendo, como uma forma também de conquista de cidadania. Também é importante fazê-los entender que o domínio do uso da sua língua concorre para inseri-los nos meios mais prestigiados socialmente, abrindo-lhes portas que não se abrem para aqueles que não tiveram desenvolvida sua competência comunicativa. Em outras palavras – e fazendo uma relação com a realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que buscam a escola principalmente pela oportunidade de ter mais acesso a um emprego, em especial os colaboradores deste trabalho –, mostrar-lhes que serão (na verdade, são) julgados e avaliados pela sociedade também a partir da maneira como se expressam por meio da língua. Adaptando as palavras, é como se fossem alvo do ditado “Diga-me como falas e escreves e te direi quem és”, pois língua é cultura. Não só por isso, mas para fazer entender seus textos e entender o texto do outro com eficácia.

A questão não é que a maneira de se expressar dos indivíduos precise seguir sempre o padrão culto da língua, mas que ele se expresse consciente das escolhas que sejam adequadas às diversas situações comunicativas, que podem ser formais ou informais, faladas ou escritas, que ele saiba diferir e tenha em seu arquivo cognitivo estratégias de uso da linguagem em ambas estas modalidades, dentre as quais possa selecionar quando da sua interação social. Isso é uma questão *sine qua non* para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A abordagem funcionalista da linguagem há que ser o norte deste ensino, visto que a linguagem natural humana não é um sistema autônomo, ela “(...) tem propriedades sensíveis a, e co-determinadas por, determinantes pragmáticos da interação verbal humana” (*ibid.* p. 46).

Portanto, tomar o ensino apenas numa perspectiva formalista é arriscar-se a perder argumentos que expliquem diversos fenômenos e usos da língua. Como o professor faria, por exemplo, depois de tanto argumentar que em um e-mail enviado por uma empresa de cobrança a um cliente deve ser usada a linguagem formal, se o aluno lhe questionar por que recebeu um e-mail (mesmo gênero textual) de um colega da escola cheio de gírias e de tratamento informal? A explicação iniciaria assumindo as duas possibilidades de expressão no gênero e-mail (a formal e a informal), sem deixar de ensinar que a intenção, o interlocutor daquele que escreve, bem como o contexto da comunicação direcionam as escolhas linguísticas do indivíduo, que, por sua vez, precisa conhecer as opções que estejam à

disposição de sua escolha e ser competente ao realizá-la, porque é assim que deverá agir ao se comunicar por meio da língua.

O aluno precisa ser orientado também no sentido de que, entre as opções de escolha de estratégias de produção textual quando do uso da língua escrita ou falada, mesmo em contextos escritos formais, ele pode optar por marcas informais orais, desde que o tome como um recurso intencional para atender a um propósito específico. Isso estará oferecendo ao discente mais um mecanismo ao seu dispor na sociointeração linguística, como também o ajudará a compreender o sentido de textos onde se tenha empregado tal recurso. Pode-se considerar este aspecto como um exemplo do que é enfático nas gramáticas funcionais, segundo Halliday (1985. In NEVES, 1997, p. 46-47): “a língua como uma rede de relações, entrando as estruturas como a realização das relações” e tendem a “ênfatizar variações entre línguas diferentes” no nível do texto – ao contrário das formais, que “interpretam a língua como uma lista de estruturas (...) entre as quais podem ser estabelecidas relações regulares” e tendem a “ênfatizar traços universais da língua” no nível frasal.

Conforme o exposto nas considerações desta pesquisa acerca do que se engloba na produção não só de textos falados, mas também escritos, depreende-se que texto e contexto são complementares²⁵, ou seja, um pressupõe o outro. Eles devem, portanto, ser privilegiados pelos que adotam uma perspectiva pragmática para o ensino de LP. Isso nos remete a um ramo dos estudos linguísticos cujo material de análise também é o adotado por outras abordagens: a Linguística Textual (doravante LT), que tem como objeto de estudo o texto.

Tendo surgido como uma reação contrária ao tratamento linguístico de lidar apenas com a palavra ou com a frase, a LT postula que as relações textuais vão muito além das combinações de palavras com que se formam as frases e também além da combinação de frases para formar períodos. Vão ao contexto, por exemplo, Koch (2014), uma das pioneiras nos estudos da Linguística do Texto no Brasil e merecidamente reconhecida pela participação na criação e consolidação de uma das áreas mais dinâmicas do estudo da linguagem, destaca que

(...) a L.T. não se propõe a ser ou ter por base uma ‘gramática do texto’, preocupação que se, na verdade, orientou alguns dos primeiros linguistas textuais,

²⁵ Na relação entre texto e contexto “há texto e há outro texto que o acompanha: o texto que está ‘com’, isto é, o contexto. Esta noção do que está ‘com o texto’, no entanto, vai além do que está dito e escrito: inclui outros fatos não verbais – a conjuntura total na qual o texto se desenvolve. Desse modo serve para fazer uma ponte entre o texto e a situação na qual o texto realmente ocorre”. (HALLIDAY, 1989, *apud* GUIMARÃES, 2009, p. 78).

está há muito abandonada. Seu objeto central é *o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos*. (KOCH, 2014, p. 12, grifos da autora)

Apesar da evolução das pesquisas da LT destacarem que as relações textuais vão além da frase, ainda se observa em salas de aula de LP que alguns professores não acompanharam essa evolução. Talvez porque não se atualizam ou porque não têm a intenção nem a metodologia adequada para fazê-lo. O fato é que na sala de aula não deve haver mais lugar para o trabalho com essa visão ultrapassada, mas, sim, haver a repercussão da teoria da LT com o que ela tem a contribuir para a abordagem adequada do texto no ensino-aprendizagem com a intenção de explicar fenômenos que não podem ser explicados por teorias da frase.

O professor pode lançar mão da noção de que a pesquisa em linguística do texto busca por conexões entre os textos e os contextos comunicativo-situacionais destes para que, ao instruir seus alunos no que tange à produção textual, possa torná-los cientes de que a intenção do falante e o planejamento textual estabelecido por ele estão diretamente relacionados aos elementos do texto. Na verdade, estão explícitos nestes elementos, os quais conduzem o interlocutor por operações cognitivas abrangentes (relacionando texto e contexto) que o levem à compreensão adequada do texto de acordo com o que foi direcionado a interpretar como intenção do falante, ou seja, qual a função do texto produzido.

Também necessita orientá-los de que a ação verbal definida pela função da linguagem abordada nos textos é que deve levá-los a selecionar estratégias de processamento textual e concluir, portanto, que o processamento textual é estratégico.

Toda essa abordagem está envolvida nos estudos da LT, à qual compete

(...) oferecer ao professor os subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela compete o estudo dos recursos linguísticos e das condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos. (KOCH, 2014, p. 176)

Então, os professores que, conscientes da necessidade de se mudar o foco do ensino da gramática normativa para o foco no texto – e, conseqüentemente, na textualidade, na condição que as línguas têm de ocorrer somente em forma de textos, nas propriedades que um conjunto de palavras tem de apresentar para assumir uma função comunicativa –, devem procurar subsídios teóricos também nas pesquisas da Linguística do Texto, que em parceria com a abordagem funcionalista, concorre para um maior êxito no ensino-aprendizagem de LP.

2.2.3 Os gêneros de texto e suas modalidades de expressão

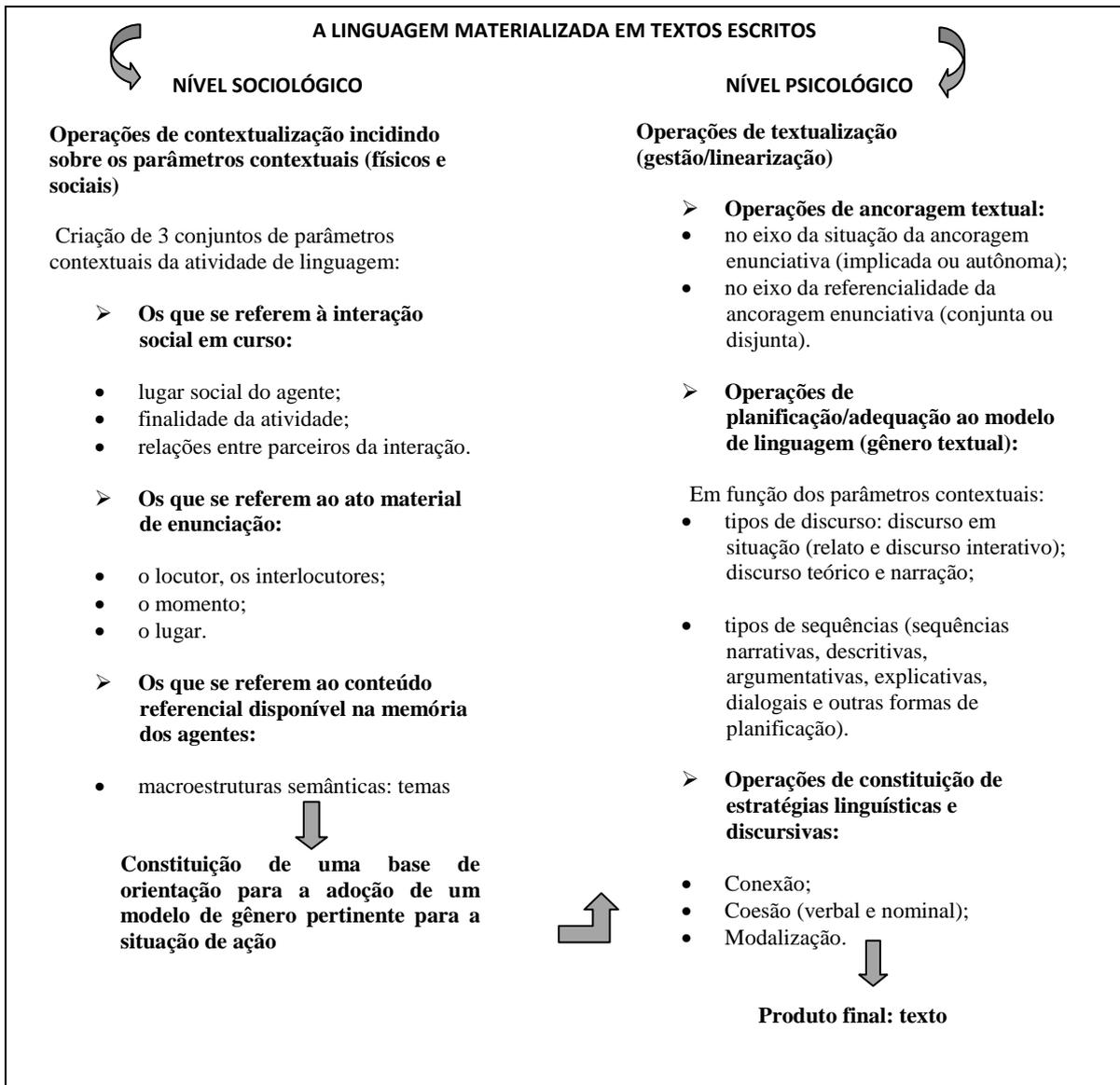
Assumindo que os estudos dos gêneros do discurso aproximam abordagens sociais e cognitivas da ação de produção de linguagem, é possível dizer que a visão interacionista sociodiscursiva baseia-se numa abordagem descendente dos fatos da linguagem, isto é, considera a dimensão prática da expressão verbal humana (visão praxiológica). Os modelos de abordagens das interações sociais resultam em diferentes modelos de uso da língua, que, por conseguinte, contribuem para a compreensão dos aspectos sociocognitivos implicados nas relações entre a ação individual e sua significação na atividade de interação por meio da enunciação.

Conceitualizando as formas de enunciação do interacionismo sociodiscursivo, Bakhtin (1978; 1984 *apud* BRONCKART, 2007) propôs a noção de gêneros do discurso ou gêneros de textos²⁶, os quais considerou serem dependentes dos tipos de atividade humana e cuja característica fundamental é seu teor interativo ou dialógico. Em outras palavras, segundo ele, os gêneros de textos são a tradução da prática social da atividade de linguagem. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos” (BAKHTIN, 2010, p. 265). São os processos sociais de funcionamento da língua que orientam os processos de textualização. Pode-se reiterar, com base nisso, que o texto recebe influências de ações de atividades verbais e não verbais quando de sua textualização, uma vez que o sujeito sempre vincula um contexto de situação a uma prática discursiva, que o orientam quando da seleção de mecanismos de produção textual oral ou escrita dentre seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos.

Bronckart (1999), teórico do mesmo grupo de Bakhtin, Schnewly e Dolz, propõe um modelo psicológico da aprendizagem das línguas que une esquemas representativos (na interação com o contexto social) e comunicativos (na interação verbal) que comandam as faculdades mentais e se transformam em pensamento. Segundo o propositor, “aquilo que os linguistas e psicólogos têm para observar (*corpus*) são as unidades linguísticas que funcionam em interação com o contexto extralinguístico” (BRONCKART. *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 36). Define, portanto, as ações de linguagem em dois níveis complementares entre si: o sociológico e o psicológico. Como segue no quadro esquemático a baixo:

²⁶“Muitos têm sido os esforços de categorizar tanto a noção de gênero quanto suas classificações. (...) não parece mais tão apropriado classificar e sim determinar os critérios da categoria *gênero textual* ou *gênero do discurso*. O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante”. (MARCUSCHI, 2011, p. 21, grifos do autor)

QUADRO 2: NÍVEIS DAS AÇÕES DE LINGUAGEM



(MARCUSCHI, 2008, p. 37)

Sinteticamente, o esquema mostra, a partir do nível sociológico, que a atividade de linguagem é definida pelo enfoque da situação de produção textual, o que orienta as ações de linguagem que se materializam nos textos falados e escritos, isto é, os parâmetros contextuais referentes à interação social, ao material da enunciação e ao conteúdo referencial disponível na memória dos agentes é que orientam as escolhas sintáticas e semânticas da língua, feitas pelo usuário desta, direcionando-o à adoção de um modelo de gênero adequado àquela situação comunicativa.

No segundo nível, por sua vez, o esquema aborda as operações psicológicas que, incidindo sobre os parâmetros contextuais, orientam como o texto será organizado (textualização). Nesse nível destacam-se as operações de ancoragem textual (que fundam a textualização no discurso teórico, no discurso em situação e na narração, segundo o autor), as de planejamento da macroestrutura semântica do texto (por uma estrutura adequada ao gênero textual da situação de interação comunicativa) e as de constituição de estratégias linguísticas e discursivas (para a organização das frases, para a coesão e para a modalização dos enunciados).

Resumindo, o esquema, que pode ter utilidade na didática do professor de LP na orientação e no acompanhamento da produção textual do aluno, pois se trata de um processo que envolve o contexto e as ações de linguagem do indivíduo de acordo com o gênero textual. A partir das características do gênero adequado à situação, é possível analisar o domínio que tem seu agente comunicativo. O texto, nessa abordagem, é o “mediador da ação” (BRONCKART, 1972, *apud* CRISTOVÃO, 2011). O esquema pode contribuir, também, orientando o próprio docente por descrever o percurso e as ações envolvidas no processo de textualização. Com base nele o professor terá mais um auxílio para organizar sua aula, analisar textos produzidos pelos alunos e, principalmente, orientá-los quando de suas produções estando a par do que está envolvido no processo de organização textual.

Retomando a proposição de Bakhtin, tem-se em Matencio (2007, p. 58), como uma síntese dela, que:

(...) a textualização – atividade pela qual se atualiza um gênero – é resultado do enquadramento dado pelos sujeitos em interação ao evento no qual atuam, pelo qual recuperam em sua memória esquemas de ação, construindo um modelo de representação da situação efetiva. Os gêneros seriam, assim, artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar.

Cabe à escola, por sua vez, refletir sobre as formas legitimadas de textualização por meio de procedimentos de ensino/aprendizagem que incluam textos em situações reais de produção como uma forma de, por intermédio das contribuições do sociointeracionismo, relacionar a linguagem às atividades de interação, que, conforme o que se defende aqui, é a melhor maneira de conseguir com que o aluno reflita o uso que faz e que outrem faz da língua e compreenda os motivos que levam os usuários dela a fazerem as escolhas que fazem nas práticas sociodiscursivas. Esses procedimentos envolverão, portanto, o contexto em que se dê

a comunicação, uma vez que o gênero discursivo é uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto do que da palavra em si.

Voltando à abordagem dos gêneros textuais para a dimensão da escrita – uma vez que esta pesquisa visa a contribuir para uma produção textual do aluno de modo a não apresentar marcas da oralidade inadequadas a alguns gêneros escritos – é possível destacar o quão o domínio destes é importante diante da atividade de construção do conhecimento na escola. A produção escrita precisa ser criativa e original, ou seja, ir além das velhas atividades de cópia ou resumos de textos. Uma vez que conhecimento se constrói na prática, na ação, é assim que deve se dar a abordagem da escrita em sala de aula, de maneira que o professor consiga realmente intervir nesse processo, proporcionando aos alunos condições para que dominem o funcionamento textual visando a “interação social” adequada.

Na sala de aula de língua materna, o ensino a partir dos gêneros textuais deve também ser pensado para desenvolver no educando a capacidade de transformação e adaptação dos modelos adquiridos, uma vez que estes representam, ao mesmo tempo, um tipo de referência e de restrição. Ou seja, os modelos que são tomados como referência para produção textual, também são uma forma de restringir alguns usos inadequados, inclusive reconhecer que algumas formas de uso oral nem sempre são aceitáveis na escrita, isto é, gêneros orais e gêneros escritos têm suas peculiaridades que ora se aproximam e ora se distanciam.

O confronto de diversos modos de uso da linguagem e dos respectivos gêneros textuais orais e escritos que os concretizam é fundamental para que o indivíduo desenvolva sua competência comunicativa quando da interação social, visto que a partir dessa confrontação o usuário da língua terá mais probabilidade de se expressar de maneira adequada à situação de comunicação (e com mais liberdade²⁷), bem como de compreender as formas da língua empregadas pelo seu interlocutor. Para que isso ocorra é necessário, portanto, contribuir com a construção das experiências vividas pelo aluno a fim de que ele possa conhecer esses diferentes gêneros e alcançar o reconhecimento das características destes, as quais lhe virão à tona diante das situações comunicativas em que esteja inserido. Pois “os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO. *In* BRAIT, 2010, p. 157).

²⁷ Quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas, maior a liberdade de uso dos gêneros: isso também é manifestação de uma postura ativa do usuário da língua para efeitos comunicativos e expressivos. (MACHADO, *ibidem*, p. 158)

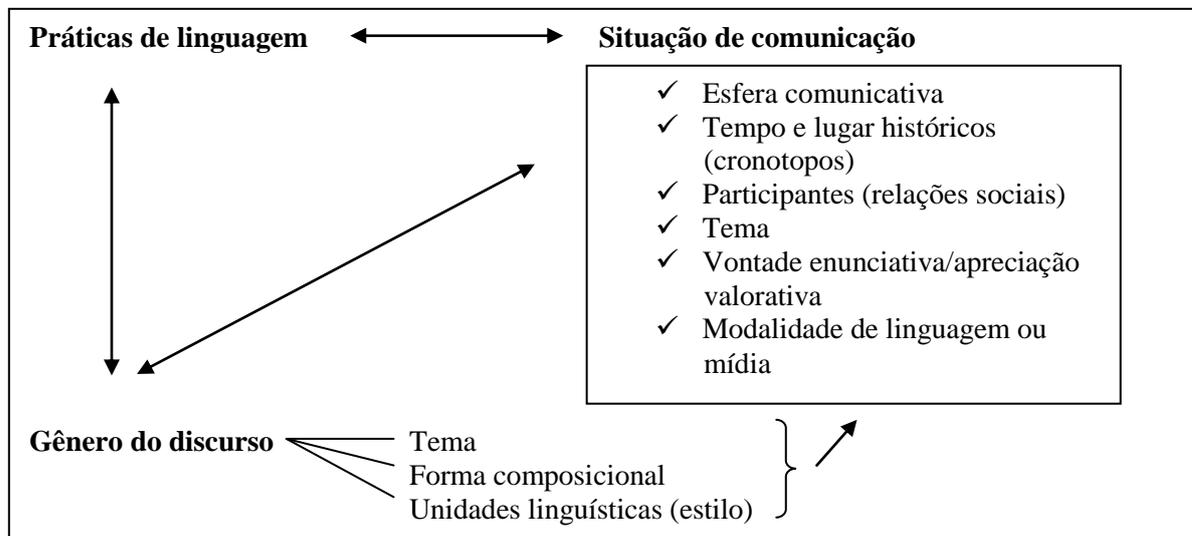
Analisar os gêneros significa analisar o texto, o discurso e fazer uma descrição da língua e seu uso em sociedade, porque lidar com gêneros textuais é abordar a língua em sua diversidade de formas do dia a dia, como ações que tomam estratégias convencionais para atender a um fim específico. Isso implica levar ao aluno esclarecimentos de que existem gêneros diversos²⁸ na modalidade oral e na modalidade escrita da língua – inclusive os gêneros orais que se aproximam da escrita e os escritos que se aproximam da oralidade – e que em ambas ocorrem não só aqueles que se apresentam com maior grau de monitoramento, como também os que apresentam menor grau de monitoramento da enunciação. Igualmente, é imprescindível levar ao conhecimento do aluno que nenhum dos gêneros (nem os orais nem os escritos, nem os mais monitorados nem os menos monitorados) é melhor ou merece mais prestígio que o outro. O que importa é o uso adequado da língua de acordo com as exigências de cada gênero, que, por sua vez, são selecionados de acordo com o contexto de comunicação.

Cada gênero tem, portanto, uma forma e uma função, porém o que o determina é basicamente sua **função**, não a forma. Os estudos dos gêneros textuais, assim, conferem atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, o que os distanciam de poder ser vistos como modelos estanques, e, *ipso facto*, serem considerados “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

O quadro a seguir sintetiza, então, as relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso:

²⁸Nos Anexos 1 e 2 deste trabalho é possível observar quadros em que MARCUSCHI (2008), em seu trabalho intitulado *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, correlaciona fala e escrita no contexto do contínuo em sobreposição aos gêneros textuais, ou seja, distribui os gêneros no *continuum* da relação fala-escrita. E destaca entre eles, através de um círculo intermediário, aqueles que são mistos ou híbridos do ponto de vista da modalidade. Bem como quadros que organizam gêneros do discurso por domínio discursivo e modalidades (MARCUSCHI, *idem*). Também, no Anexo 3, há quadro com agrupamento de gêneros por aspectos tipológicos (SCHNEUWLY & DOLZ. In ROJO 2005).

QUADRO 3: RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO, AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E OS GÊNEROS DO DISCURSO



(ROJO. In MEURER, *et al.* 2005, p. 198)

Como se pode observar, a perspectiva teórica de estudos dos gêneros abordada nesta pesquisa para nortear na prática o ensino-aprendizagem de LP é a que Marcuschi (2008, p. 153) define como:

(...) interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (...): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. (...) A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Para a produção textual e para a leitura de textos não se pode pensar apenas em elementos de coesão e coerência, como se tem feito na sala de aula de língua portuguesa. É importante levar o aluno a tomar consciência de para que e para quem se escreve, quando, onde e por quem um texto é escrito e lido, e as relações entre textos. Diz-se, então, que dominar os gêneros pode proporcionar aos alunos uma melhor relação com os textos, porque ao compreender como utilizar um texto de determinado gênero, o aprendiz provavelmente tomará a linguagem em interação com mais eficácia. Isso também contribuirá quando do uso de gêneros que ainda não conheça.

O trabalho com gêneros, portanto, é uma excelente alternativa para lidar com as peculiaridades da oral e da escrita em sala de aula, como o que se pretende neste estudo, uma vez que a partir deles é possível conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. É possível, então, com apoio em gêneros textuais específicos orientar os alunos quando empregam marcas orais informais na escrita

formal (como o marcador conversacional “aí”), quando reduzem o uso de conectivos (a “mas” e “porque”) ou quando fazem repetição descabida de termos (quando não recorrem a sinônimos ou pronomes relativos, por exemplo, para evitar a repetição exagerada).

Prosseguindo o raciocínio, cita-se novamente Bakhtin (*apud* OLIVEIRA, 2009), cuja perspectiva tem sido obrigatória para o reconhecimento dos gêneros, por exemplo, ao enquadrar gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal, “que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal e espontânea” – e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”.

Esses gêneros exemplificam a questão de que algumas formas de uso oral não são adequadas ao uso na escrita, pois o lado informal da oralidade expressa pela conversação espontânea não deve permear textos de gêneros escritos mais formais como o discurso científico ou o relatório, a não ser que haja uma mesclagem proposital entre gêneros – uma vez que alguns não são tão estáveis e, quanto mais circulam, mais são suscetíveis a mudanças por influência do seu uso pela sociedade. Ainda assim, diz-se que os gêneros são estáveis em sua maioria, mas não imutáveis.

No ensino com base em gêneros textuais é importante que se esclareça que gêneros e tipos textuais não são a mesma coisa, como se pensa na escola. Marcuschi (2005, p. 25) desfaz esse equívoco apontando que tipos textuais são sequências de base, ou seja, são traços, predominantemente linguísticos que denominam o tipo de sequência textual adotada na escritura do gênero, ou seja, descritiva, narrativa, argumentativa etc. Em contraponto, o autor salienta que os gêneros são espécies de armações comunicativas gerais preenchidas por sequências tipológicas. Então, ele diz que

para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os *critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que circulam. (MARCUSCHI, 2005, p. 25, grifos do autor)

Assim, entende-se que os tipos textuais são as diferentes formas de um texto configurar-se em termos de sequências linguísticas na organização das informações do texto. Diferentemente, os gêneros são construtos sociais erigidos historicamente, assim, não podendo ser definidos, somente, por suas peculiaridades organizacionais, mas reconhecidos, principalmente, pela sua funcionalidade.

Portanto, é importante desfazer o equívoco que há quando do conhecimento do conceito de gênero textual e tipo²⁹ textual em sala de aula. Essa diferenciação pode contribuir com o ensino de gêneros orais e escritos nas aulas de língua portuguesa, uma vez que irá desmistificar conceitos inadequados adquiridos não só pelos alunos, mas também por aqueles que assim os ensinaram: os professores. Os alunos precisam ser levados a observar que não se expressam apenas narrando, descrevendo ou dissertando, de maneira generalizada, como têm aprendido na escola. Eles podem ser levados à ampliação dessa noção a partir da observação dos usos da linguagem que os indivíduos fazem (inclusive eles mesmos) no dia a dia, no que veem ao seu redor, ou seja, analisando suas próprias experiências linguísticas.

Apoiado nisso o professor deve buscar mostrar ao seu aluno que há maneiras diferentes de expor, por exemplo. Além de frisar que a exposição pode se dar na modalidade oral e na modalidade escrita da língua. A existência de diferenças pode ser destacada ao se fazer uma comparação entre o modo de expor por intermédio da língua falada em um seminário (gênero oral, portanto), que o discente apresente como avaliação de alguma das disciplinas que estuda, e um debate político que este assista na televisão durante o período eleitoral. Também pode mostrar a diferença que há entre a maneira como a língua escrita é usada na exposição, em uma revista de fofoca, de uma entrevista com um galã de novela ídolo das moças e das senhoras que costumam levar esse tipo de revista para a sala de aula e a maneira como se dá a escrita de um artigo lido³⁰ recentemente na aula de português.

Esses exemplos devem ser tomados para que se destaque que, tanto por meio da fala como por meio da escrita, há maneiras diferentes de usar a língua ao expor; que textos desta ordem não têm todos as mesmas características, apesar de terem a mesma base de orientação,

²⁹ Recobre-se os cinco agrupamentos dos gêneros de acordo com sua tipologia geral: da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever destacadas no Anexo 3.

³⁰ Para decidir que gêneros deve abordar na sala de aula, o professor deve pensar “o que as pessoas leem”, para lidar com gêneros acessíveis ao público da aula dentro e fora da escola e, caso o aluno ainda não os conheça, possa estar preparado para se expressar e compreender a comunicação, que se dê por meio deles, com eficácia quando da confrontação com esses gêneros.

ou seja, apesar de serem do mesmo tipo, manifestam-se por diferentes mecanismos de textualização³¹ que concorrem para a manutenção da coesão do texto.

A coesão e a coerência – elementos linguístico-semânticos³² responsáveis por tornar um texto num texto (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997 [1981], *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 89) – normalmente são abordadas pelos professores na sala de aula, mas estes geralmente não dão a mesma importância aos elementos pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade)³³, os quais têm a mesma relevância que os linguístico-semânticos na produção textual.

Trabalhar com base em gêneros, então, é passar, inclusive, a dar importância a esses elementos que por diversas vezes não são considerados relevantes para o ensino-aprendizagem de LP. Sem eles os alunos terão sua competência comunicativa comprometida, pois é a partir do conhecimento destes elementos pragmáticos que o aluno poderá fazer uma análise crítica do seu texto e do texto do outro. Oliveira (2010, p. 94), ao usar as palavras de Barthes (2002 [1973]), destaca um conselho que sempre deve ser dado pelos professores aos alunos: “o texto que o senhor me escreve tem de me dar provas de que ele me deseja”. Em outras palavras, isso quer dizer que os alunos precisam saber que, ao escreverem um texto, ele obrigatoriamente deve ser escrito pensando no seu leitor, como uma forma de tentar garantir que sua produção seja adequada e aceita pelo seu interlocutor (uma vez que, ao mesmo tempo em que se tem textos aceitos e lidos prazerosamente, também se tem outros que são desprezados antes mesmo de serem lidos até o fim).

Relembre-se que as aulas de língua portuguesa devem destacar que a linguagem se dá para proporcionar a comunicação, a interação social. Deste modo, o trabalho com gêneros se torna relevante na medida em que eles vão tomando seu lugar na vida social do aluno a partir da conscientização deste de que, para cada contexto, sempre haverá um gênero mais adequado

³¹ “Qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos componentes da infraestrutura de um texto empírico, ele constitui um todo coerente, uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários. Essa coerência geral procede, de um lado, do funcionamento dos mecanismos de textualização e, de outro, dos mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 1999, p.259). Os mecanismos de textualização correspondem às regras de organização geral do texto que compreende a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão.

³² Koch (2004. *apud* Oliveira, 2010) não considera a coerência um critério de textualidade, mas como resultante de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante todos os fatores de textualidade.

³³ Para o entendimento daquilo em que consiste cada um desses elementos sugere-se a leitura de Oliveira (2010, p. 92-98)

para a comunicação; bem como de que o gênero orienta as ações em eventos comunicativos, os a quais, por sua vez, são norteados por diferentes propósitos. A apropriação do gênero é, assim, “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas” (MACHADO, *apud* OLIVEIRA, 2009). A esse respeito é possível acrescentar que

(...) o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (SCHNEUWLY & DOLZ, *In* ROJO & CORDEIRO, 2005, p. 51)

Para realizar um bom trabalho o professor precisa estar consciente das peculiaridades de gêneros orais e de gêneros escritos, bem como estar atualizado sobre as novidades e as mudanças na língua para se fazer apto a lidar com os questionamentos de seus alunos.

Antes os jornais televisivos (exemplo de uso formal da oralidade) priorizavam o uso exclusivamente formal da linguagem nas suas apresentações, o que lhes direcionava a selecionar formas de expressão mais formais. Contudo, atualmente já é possível assistir a um jornal e ver a apresentadora do boletim do tempo usando expressões coloquiais do tipo “(...) mas o céu fica **carrancudo**, fechado mesmo, no litoral (...)” ou “(...) amanhã, apesar de o sol voltar a **dar as caras**, ainda chove no fim do dia (...)” e ainda “(...) o sol vai continuar **firme e forte** na maior parte da região (...)”³⁴, que são mais comuns na fala espontânea, em nível informal, ao contrário do que normalmente se via no uso da língua no gênero em questão.

Sendo o gênero “notícia de telejornal” um gênero originalmente oral formal, o aluno terá aprendido que neste tipo de gênero não se deve usar palavras ou expressões informais, próximas da fala informal. O fato de o aluno se deparar com uma ocorrência como essa levaria por terra o que ele aprendeu sobre esse gênero? Como o professor deveria lidar com isso? Certamente não seria descartado o seu conhecimento, mas o professor deveria destacar (já que não o fizera antes) que a ocorrência verificada é justificada pela intencionalidade³⁵ do jornal em questão: a de usar uma linguagem que proporcione maior aproximação com o

³⁴ A ocorrência a que se refere pode ser conferida acessando o vídeo da apresentação do boletim do tempo no Jornal Nacional da Rede Globo disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/edicoes/2015/07/17.html#!v/4330056>

³⁵ Conforme o exposto em depoimento por vídeo de duas profissionais da Redação de jornal da emissora de televisão Rede Globo no IX Congresso Internacional da ABRALIN em Belém/PA em fevereiro de 2015.

telespectador (seu interlocutor na interação), que faça da apresentação quase que uma “conversa” entre seus apresentadores e quem o assiste, talvez para conseguir maior audiência e/ou para conseguir se fazer entender melhor por todas as classes sociais. Tomar esse posicionamento seria também uma forma de o docente abordar os gêneros numa perspectiva pragmática de ensino.

Sabe-se que o momento de luta pelo letramento é nacional. E o professor de língua portuguesa não pode excluir-se de todo esse processo que busca o funcionamento interativo da língua pelos brasileiros, que somente acontece com o domínio consciente dos recursos dela, assim como o professor deve inserir seus alunos no domínio dos gêneros da modalidade oral. Desenvolvidas essas duas competências no aluno quanto ao letramento e às práticas que envolvem a oralidade, a escola terá alcançado seu objetivo principal.

A esse respeito, Antunes (2003), em seu livro *Aula de português – encontro & interação*, dá orientações e sugere atividades para que o professor explore de maneira adequada a oralidade e a escrita. A autora nos remete, ainda, à noção de que não saber as regularidades do funcionamento da língua

concorre, significativamente, para deixar-nos limitados no acesso ao conhecimento e nas atividades de sua produção e de sua distribuição. (...) concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais ‘coincidentemente’ são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado (2003, p. 16).

Comunidades de baixo nível de letramento geralmente mais recebem do que produzem textos de gêneros que circulam em contexto familiar, por exemplo. Trata-se de indivíduos que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola e por isso ficaram limitados quanto ao domínio de uso (produção) de textos de alguns gêneros, mesmo os “minimalistas” – que segundo Marcuschi (2005, p. 29), são gêneros bastante ritualizados e sem variações notáveis. É possível exemplificar como gêneros do contexto familiar mais recebidos que produzidos, a receita médica, o convite, o anúncio, a conta de luz, entre outros. E como os mais produzidos, a lista de compra, o endereço, a carta pessoal, etc. Ainda que mesmo sem altos níveis de letramento, o indivíduo consegue lidar com alguns gêneros de texto, mas os mais padronizados. Gêneros que circulem principalmente em outras esferas sociais, como artigos científicos e resenhas, por sua vez, não são do domínio daqueles com baixo nível de letramento, deixando-os ainda mais excluídos socialmente e com pouco acesso a um emprego de boa remuneração.

O domínio do uso adequado de gêneros textuais se faz necessário porquanto estes são os organizadores da fala e da escrita, como uma gramática, mas social. Portanto, pode-se e deve-se tomar os gêneros como objetos de ensino nas aulas de LP (inicialmente com os mais usados no dia a dia do aluno, para depois, gradativamente, se chegar aos mais complexos), pois isso permite um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos.

2.2.4 A relação entre oralidade e escrita e algumas estratégias de processamento textual

Conforme já se expôs aqui, o ser humano é um ser social que interage por meio da linguagem, seja esta oral (falada) ou escrita. É pela linguagem que o homem organiza seus pensamentos, suas ideias. Também é válido lembrar que a linguagem humana tem uma razão de ser, existir, que só se justifica pela comunicação, ou seja, todas as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas. Isso nos leva ao fato de que a língua, seja ela em sua modalidade oral ou escrita, tem uma função social que é a de promoção da interação. Antunes (2003) afirma que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos.

Quando um aluno chega à escola, ele já sabe falar, mas precisa estudar para aprender a escrever, pois “a palavra falada é um fenômeno natural e a palavra escrita é um fenômeno cultural” (PESSOA, 1999, *apud* Oliveira, 2010), mesmo que seja impossível uma pessoa aprender a falar sem estar inserida no meio social. Entende-se, então, que uma das tarefas da escola, no que concerne ao ensino de LP, é ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento apresentadas pela sociedade. Porém, não se quer dizer que a oralidade não deva ser tratada com a mesma importância na escola. Entende-se que ela não será ensinada quando abordada na escola, mas, sim, incrementada.

Atualmente os estudos linguísticos, a respeito dessa relação oralidade/escrita, estão bastante desenvolvidos e incrementados. A visão dessa relação tomada antigamente, como a defendida por Saussure (1916), era a que segue:

Língua e escrita **são dois sistemas distintos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro**; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada, **da qual é imagem**, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. (*apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 163, grifos meus)

Hoje, apesar do avanço nas pesquisas sobre a língua, essa concepção ultrapassada acerca da relação entre a oralidade e a escrita ainda existe no meio escolar, pois facilmente se encontram professores que definem a língua escrita como um simples sistema de transposição da língua oral. Sabe-se que, conforme estudos mais recentes, a escrita não representa uma réplica exata da fala. Se assim o fosse, a escrita seria um sistema incompleto, uma vez que “a transcrição do oral, que anota o fluxo do oral por meio de unidades descontínuas, coloca uma série de problemas para aqueles que têm de dar conta de aspectos ligados às dimensões prosódicas (...)” (BLANCHE-BENVENISTE e JEANJEAN *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, *ibidem.*), por exemplo.

Também é muito comum encontrarmos no meio escolar a concepção equivocada de que a língua escrita é melhor e mais privilegiada que a língua falada; de que a escrita deve seguir a formalidade enquanto a fala é mais relaxada e descuidada, portanto, território dos “erros” de português.

O fato é que todo profissional precisa se atualizar em sua área de atuação e acompanhar a evolução das pesquisas, que podem ser significativas para o bom desenvolvimento do seu trabalho³⁶.

Importa, portanto, que o docente repasse aos estudantes de língua portuguesa que a escrita não pode ser tida como representação da fala. Aquela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos que a fala envolve (como a prosódia, a gestualidade e as expressões faciais, por exemplo). Igualmente, a escrita possui elementos que a fala não possui (como cores, formatos, tipos de letra, etc.). Escrita e oralidade são, pois, práticas de uso da língua com características próprias.

Problemas na escrita dos estudantes de português causados pela presença de marcas da oralidade são bastante recorrentes. É compreensível que isso ocorra, porém o professor não pode ter um posicionamento imparcial diante disso. Uma vez observada a ocorrência, ele precisa procurar ajudar a diminuir essa tendência.

³⁶ Se um médico o faz, por que um professor não o faria? Não é da escola que saem a maioria dos profissionais? Então, que o docente assuma a imensa responsabilidade que lhe traz o ofício. E, igualmente, o governo assuma o seu papel de dar condições para tornar possível a atualização profissional daqueles que são fundamentais na formação do cidadão: os professores.

Uma das maneiras de ajudar os discentes quanto a isso é levar ao conhecimento deles que não se escreve como se fala, tampouco se fala como se escreve; que há pontos em que essas modalidades se aproximam, bem como há pontos em que elas se distanciam, i. e., fala e escrita possuem características próprias e distintas, particulares a cada uma e, apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico e de haver formas usadas na escrita que são as mesmas usadas na fala, tais modalidades não podem ser vistas como dicotômicas. Para isso, ambas precisam ser estudadas a partir de aulas que, organizadas conscientemente pelo professor, considerem a oralidade e a escrita como duas modalidades discursivas em que diferenças e semelhanças se dão ao longo de um *continuum tipológico* das práticas sociais, em cujas extremidades se situam: de um lado, se encontra o grau máximo de naturalidade e, de outro, o grau máximo de formalidade (essa escala de graus de formalismo pode variar de um grupo para o outro).

O ensino-aprendizagem de LP não pode deixar de expor que a escrita é usada em diversos contextos básicos do dia a dia, em concomitância com a oralidade. Pode-se enumerar, entre esses contextos, o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática, entre outros, lembrando, nessa oportunidade, que cada um desses contextos envolve objetivos diferentes e variados de uso da língua, o que gera os gêneros textuais e suas formas comunicativas e expressões típicas.

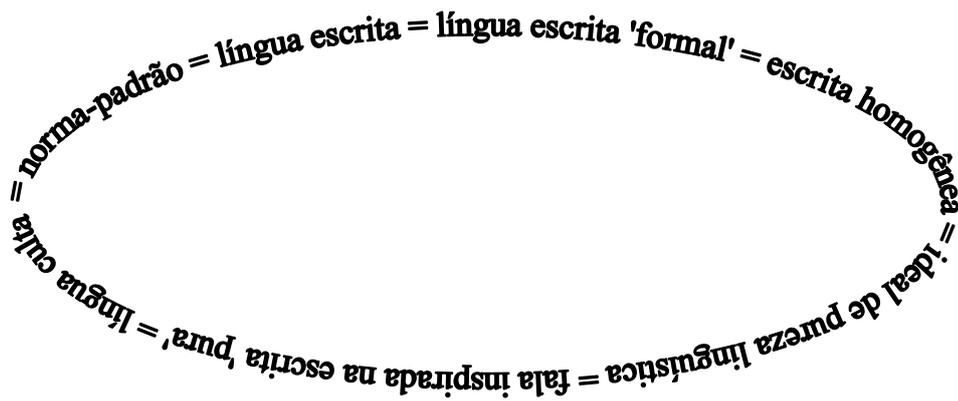
Observa-se a relevância dessa conscientização, por parte do professor e, conseqüentemente, por parte do aluno, nas considerações de Marcuschi (2005, p. 19), ao sugerir que “seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar”.

Uma abordagem desse tipo requer que o professor reconheça que, do ponto de vista linguístico, não existe uma única norma escrita ou uma única norma oral, nem uma escrita que deva ser tomada como referência para o uso da língua oral³⁷. Também é importante que o docente assuma, em sua metodologia de ensino, que o critério de correção gramatical tradicional (normativa) não é o mais decisivo ao orientar a produção escrita (nem a oral) do aluno. Como bem já se destacou, nesta pesquisa, o critério fundamental é o da **adequação**.

³⁷ “A depreciação da fala como lugar do erro e da falta de gramática leva à situação descrita por Geraldi (1996: 62): [...] a escrita passou a ser usada como forma de ‘normatizar’ a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam) é ‘falar como se escreve’ porque a escrita é que seria ‘a língua correta’”. (BAGNO, 2011, p. 354)

É preciso banir do meio escolar aquilo que se gerou com a “falácia clássica” (Lyons, 1968. *apud* BAGNO, 2011, p. 345) – de que “a língua falada era caótica e desregrada, não tinha organização gramatical e, por isso, para que alguém falasse de um modo minimamente ‘elegante’ e ‘correto’ era preciso se basear nas regras preconizadas para a escrita literária” (*ibidem*). Não se pode permitir nem difundir a falsa crença de superioridade da escrita sobre a fala, premissa conforme a qual qualquer texto escrito tem de ser sempre formal e jamais coloquial; que, quanto mais longe da fala diária, mais a forma linguística deve ser empregada na escrita. As consequências dessa falácia precisam ser desfeitas no e pelo ensino-aprendizagem de LP. Segundo representou Bagno (*ibidem*, p. 357), tais consequências foram vistas ao longo dos séculos como mostra o círculo:

FIGURA 3: VISÃO CLÁSSICA DE SUPERVALORIZAÇÃO DA ESCRITA EM DETRIMENTO DA ORALIDADE



Há que se mostrar ao aluno que oralidade e escrita funcionam de maneira específica, que o dialeto que ele aprendeu fora da escola, por exemplo, é funcional e, em algumas situações, adequado à comunicação, embora em outras possa não sê-lo. Uma abordagem desse tipo seria possível e necessária com a introdução de atividades que permitissem a observação das variações da linguagem oral, para que o aluno tivesse mais condições de adequar seu discurso aos seus objetivos comunicativos e à situação de fala. Este não se faz o objetivo do presente trabalho, porém a inclusão de atividades como essas, que abordassem o emprego do dialeto padrão em concomitância com as variedades que o aluno já domina, concorreria para facilitar o acesso deste ao domínio formal da escrita.

A escola já chegou a ensinar que o que importa no uso da língua é a realização da comunicação, ou seja, que o importante é conseguir se comunicar, se fazer entender e entender o que o outro diz, independentemente da forma como a comunicação verbal se realize. Essa noção ainda se encontra na sala de aula de LP e faz com que os alunos reajam às

orientações dos professores acerca da maneira como aqueles têm se expressado por meio da língua, com o argumento de que “Ah! Importa que a pessoa entendeu o que eu quis dizer”. Isso tem dificultado o trabalho do professor ao tentar instruir o aluno a usar a língua adequadamente, pois, por vezes, este se mostra resistente em aceitar as diversas formas em que a língua pode se apresentar e usar essas formas com competência. Ele considera que, de um jeito ou de outro (certo ou não), ele consegue se comunicar e se dá por satisfeito. Mas como fica sua competência comunicativa? Como ele vai agir em situações de comunicação que exijam dele o uso formal da linguagem? Porque certamente ele reconhece que tais situações existem. Enfim, somente a persistência do professor poderá ajudar a resolver esse embate.

De acordo com Marcuschi (2005), não se pode mais observar de forma satisfatória as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar as situações de uso na vida cotidiana – retoma-se aqui, como forma de lidar com a ocorrência acima, a importância de levar o aluno a considerar o contexto do ato comunicativo ao se pronunciar. Essa mudança lhes permitirá ver o texto, seja ele escrito ou falado, como objeto resultante de práticas sociais, já que, como acentuam Koch & Elias (2010), o texto é um evento sociocomunicativo que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores. O aluno entenda, portanto, que o que distingue o texto falado e o texto escrito é a forma como se realizam.

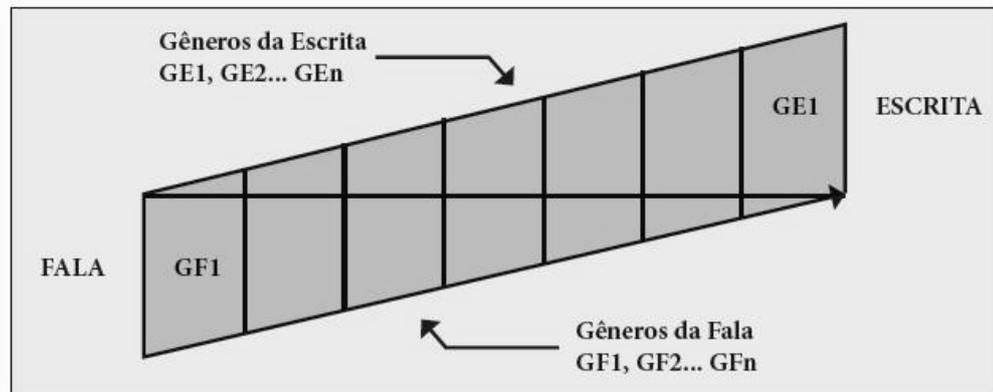
Portanto, fala e escrita, conforme as abordagens das pesquisas mais atuais sobre essas atividades – que merecem atenção dos professores de LP:

1. devem ser percebidas como atividades comunicativas e como ‘práticas sociais situadas’ (MARCUSCHI, 2001, p.21);
2. são altamente complexas, cada uma à sua maneira;
3. apresentam diferenças, mas também diversas semelhanças;
4. podem variar quanto ao grau de formalidade, num contínuo que vai do nível mais formal ao mais informal. (LIMA & BESERRA. *In* LEAL & GOIS, 2012)

Uma vez que o ensino-aprendizagem de LP defenda a hipótese de que fala e escrita apresentam diferenças dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção de texto, é salutar lembrar sempre que tais diferenças fazem surgir um conjunto de variações, os gêneros textuais. Marcuschi (2001, p. 21) lembra, a partir do seguinte gráfico³⁸, que tanto a fala quanto a escrita se dão em dois *contínuos*, e que em ambos os domínios linguísticos se encontram os gêneros textuais. Veja-se:

³⁸ Esse gráfico pode ser considerado uma síntese do quadro no Anexo 1.

GRÁFICO 1: FALA E ESCRITA NO CONTÍNUO DOS GÊNEROS TEXTUAIS



(MARCUSCHI, 2005, p.38)

Este gráfico pode ajudar o professor a observar que, na variação de gêneros orais e escritos, é possível encontrar os gêneros prototípicos em cada modalidade, representados por GF1 na fala e GE1 na escrita. Em outras palavras, GF1 seria, por exemplo, o gênero conversação espontânea (como tipicamente oral) e GE1 seria o gênero artigo acadêmico (como tipicamente escrito). O gráfico também mostra que no intervalo entre os gêneros prototípicos se encontram gêneros orais que se aproximam da escrita, bem como gêneros escritos que se aproximam da fala³⁹.

Saber que existem gêneros considerados protótipos em cada modalidade pode auxiliar o professor quando da escolha de que gêneros selecionar ao lidar com as aulas que tratem da relação fala/escrita, de maneira que poderá identificar quais os mais adequados para tratar da dificuldade apresentada pelos alunos no que tange à relação de comparações entre as duas modalidades de expressão verbal. Servem como bons exemplos as marcas da oralidade informal (de gêneros falados mais próximos da informalidade), no nível da textualização, identificadas nos textos escritos formais (de gêneros escritos mais próximos da formalidade) dos alunos colaboradores desta pesquisa.

Não seria aconselhável comparar esses gêneros de extremidades opostas, uma vez que se realizam a partir de mecanismos de textualização distintos, próprios de cada modalidade. Isso significa que para tratar da escrita de gêneros formais é mais apropriado relacioná-los a

³⁹ Em meio a esses gêneros também existem aqueles que constituem domínios mistos, como a notícia no jornal televisivo, que são escritos, inicialmente, e repassados por meio da fala. Encontra-se no Anexo 4 um gráfico (MARCUSCHI, 2005, p. 39) com a representação da oralidade e da escrita pelo meio de produção e concepção discursiva. Ao observá-lo, é tácito que “a fala é de concepção oral e meio sonoro, ao passo que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico”. (*idem.*)

gêneros orais também formais. Ou seja, gêneros da fala informal não ajudam a desenvolver a produção textual de gêneros da escrita formal. É necessário, para isso, comparar textos de gêneros com mesmo grau de formalidade nas referidas modalidades, pois assim se terá mais oportunidades de equiparar estratégias de produção textual na orientação da escrita dos alunos.

Na verdade, o professor precisa ter muita cautela e estar bastante atento ao lidar com gêneros da oralidade e da escrita. A questão não é tão simples quanto possa parecer. Este assunto merece atenção do docente para que não haja equívoco ao selecionar o(s) gênero(s) para o trato do problema identificado na aula de LP. Gêneros de modalidades diferentes podem ser distantes⁴⁰ uns dos outros, como já era de se imaginar (como a carta comercial e a narrativa oral espontânea) e também podem ser próximos (como a carta pessoal e a narrativa oral espontânea). Mas engana-se quem pensar que gêneros da mesma modalidade são mais próximos uns dos outros do que de gêneros de outra modalidade (como uma conferência universitária, que é oral, é muito mais próxima de um artigo científico, que é escrito, do que de uma conversa espontânea, cuja modalidade também é oral).

Isso equivale dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas. (MARCUSCHI, 2005. p. 42, grifos do autor)

Portanto, o professor precisa dominar conhecimentos suficientes sobre peculiaridades da fala e da escrita implicadas nos gêneros textuais para ter condições de assumir uma prática pedagógica responsável e orientar adequadamente seus alunos quanto ao (re)conhecimento e emprego das estratégias de textualização de diversos gêneros nas duas modalidades de expressão.

Tudo isso está imbricado na abordagem da língua em sala de aula sob a perspectiva funcionalista já tratada aqui, uma vez que esta perspectiva, acompanhada da noção de linguagem como provedora da interação social, assume a organização das relações comunicativas verbais por meio dos gêneros textuais, que são selecionados de acordo com os contextos⁴¹ de uso da língua. Isso também justifica a necessidade de orientar o ensino-

⁴⁰ Considerando o grau de formalidade/informalidade apresentado no uso da língua.

⁴¹ Que se elimine também do ensino a noção equivocada entre fala e escrita de que aquela é contextualizada e esta descontextualizada.

aprendizagem de LP na concepção linguística funcionalista e na abordagem pragmática ao analisar a relação entre fala e escrita, pois desta forma:

(...) surge, como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*. E, neste caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, neste caso, é a eliminação da dicotomia estrita e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar. (MARCUSCHI, 2005, p. 43, grifos do autor)

Continuando as reflexões da relação entre oralidade e escrita, é imprescindível observar, neste estudo, a natureza de cada modalidade – pois é essa natureza que revela as estratégias de produção textual envolvidas em ambas as formas de realização da língua. Advindas de pesquisas linguísticas com sustentação empírica, as observações⁴² seguintes podem contribuir sobremaneira com a reflexão e o tratamento da presença inadequada de marcas da fala informal na escrita formal dos alunos colaboradores deste trabalho.

No que se refera à modalidade oral, pode-se destacar, entre outras características, que ela:

- a) é de natureza essencialmente falada;
- b) é acompanhada de caracteres exclusivos que funcionam como complemento para o que se diz. Como a gesticulação, as expressões faciais e corporais. Um falante usa naturalmente esses recursos ao interagir por meio da fala. Eles são acionados ao passo que o texto é proferido, ou seja, ambos acontecem ao mesmo tempo, o que proporciona o efeito das palavras que são proferidas durante a interlocução;
- c) apresenta a particularidade da fluidez das ideias, cuja velocidade é possível devido à fala ser simultânea ao seu processo de produção textual, porém, ainda assim, essa velocidade depende do objetivo do falante, do grau de letramento, do tema, do grau de intimidade entre os interlocutores e também do contexto;
- d) disponibiliza ao falante a opção de corrigir ou reformular o que diz caso não seja compreendido pelo seu interlocutor (o que pode, inclusive, ser interpretado pela expressão facial deste), como uma tentativa de alcançar maior eficácia na comunicação. Isso denota uma cooperação imediata entre os falantes, que não há na escrita;

⁴² Com base nas abordagens de Botelho (2012).

- e) tem uma sintaxe simples⁴³, por conter muitos enunciados incompletos e se apresentar normalmente com pouca subordinação. Estruturada por períodos curtos, suas orações com frequência são ligadas quase que exclusivamente pelas conjunções simples “e”, “mas”, “porém” ou por marcadores discursivos como “aí”;
- f) é fragmentada, em decorrência da falta de termos subentendidos e pelo uso de marcadores conversacionais e também por apresentar unidades de entonação curtas emitindo uma oração de cada vez (Chafe, 1987 *apud* BOTELHO, 2012);
- g) emprega principalmente estruturas na voz ativa, o que contribui para a flagrante ocorrência de termos topicalizados como em “O menino, ele saiu correndo”;
- h) apresenta grande ocorrência de repetição de termos, causada também pelo pouco uso de pronomes relativos diante da falta de tempo para planejamento e pela falta de recorrência a sinônimos⁴⁴.

No que concerne à natureza da modalidade escrita, é relevante para este trabalho frisar que ela:

- a) é de natureza gráfica;
- b) atribui maior importância à correção gramatical, primando pela objetividade, clareza e concisão, uma vez que o receptor do texto escrito não está presente quando da produção textual escrita e, portanto, seu produtor não pode arriscar-se a não ser compreendido por este;
- c) apresenta um processo de produção lento (em virtude da correção gramatical), visto que não tem o apoio de artifícios paralinguísticos como a fala tem;
- d) possibilita ao seu produtor determinar o tempo de produção de seu texto, podendo, com isso, reorganizar o que escreve para se fazer compreender adequadamente pelo seu interlocutor;

⁴³ Essa simplicidade e fragmentação da sintaxe, aqui apontadas, se contrapõem à sintaxe mais elaborada que se apresenta em gêneros orais formais.

⁴⁴ Botelho (*ibidem.*, p. 88) diz que a repetição de termos pode ter a ver com a limitação do vocabulário empregado na fala e pela conveniência da unidade de entonação (relacionada à prosódia).

- e) dispõe de planejamento antecedente, que nem sempre é possível e aplicável na fala;
- f) apresenta estrutura sintática elegante, como quando encaixa orações com uso variado de conjunções e locuções conjuntivas (não fragmentada, portanto), substituindo termos já citados por orações subordinadas;
- g) apresenta vocabulário variado e pode recorrer à pesquisa de termos e expressões com o mesmo sentido do que queira dizer, como uma alternativa para evitar o excesso de repetições palavras (inclusive de pronomes pessoais do caso reto) e expressões;
- h) preocupa-se com a coesão referencial, motivo pelo qual recorre frequentemente a sinônimos, elipses, paráfrases, etc.;

Ressalte-se que as diferenças de natureza entre as modalidades oral e escrita da língua, expostas acima, são identificadas em seus processos de produção, mas que deixam de ser sentidas se tais modalidades forem dispostas no *continuum* tipológico de que já se tratou aqui. A observação dessas diferenças é de fundamental relevância para a análise linguística dos problemas que motivaram esta pesquisa, identificados na escrita de alunos da EJA. Elas podem ser e serão igualmente importantes quando do trabalho de professores de LP que aborde a relação entre oralidade e escrita no nível da textualização, como o que se realiza neste estudo.

A valorização da abordagem das peculiaridades concernentes à natureza da fala e da escrita se encontra principalmente em poder orientar as escolhas das estratégias de produção textual, de cada modalidade, adequadas ao uso que o aluno fará da língua.

3 OS PASSOS: DA PESQUISA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo abordará detalhes da metodologia aplicada nesta pesquisa desde sua natureza e seu contexto, perpassando pela motivação para sua realização, pela forma como se deu a composição do *corpus*, bem como explicando como foi organizado o caderno pedagógico proposto como apoio para professores no ensino-aprendizagem de LP ao se tratar da relação entre oralidade e escrita na EJA.

3.1 A natureza e o contexto da pesquisa

Este trabalho científico, no que se refere à pesquisa que precede a preparação da proposta de ensino, teve por objetivo observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos da linguagem abordados nele. Realizou, portanto, uma abordagem qualitativa de análise indutiva, tomando como objeto de estudo textos produzidos pelos alunos – colaboradores deste trabalho – em sala de aula de LP⁴⁵.

A presente pesquisa realizou-se em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Castanhal - Pará - Brasil, escola esta que atende a uma comunidade muito simples, mesmo que próxima ao centro da cidade. Mas nela se dispõe de muito boa e ampla estrutura física (uma das melhores entre as escolas municipais, estaduais e particulares da região), composta por ginásio esportivo coberto, laboratório de informática espaçoso e bem equipado, inclusive com uma lousa interativa digital, sala de leitura ampla que comporta toda uma turma de uma só vez (o que não é possível em muitas escolas da região), doze salas de aula, áreas arborizadas e gramadas, entre outros.

Nesta escola, durante os turnos matutino e vespertino, todas as salas de aula têm turmas ativas, que são distribuídas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Em todas há um professor titular e um professor auxiliar, sendo que este último tem seu trabalho dedicado à educação dos alunos “especiais” de cada classe (entre os quais deficientes auditivos, autistas, alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas, deficiência física de alto grau, baixa visão etc.). Esses alunos têm a assistência adequada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como há reforço escolar em contraturno para surdos e para aqueles que têm muita dificuldade de aprendizagem. A partir disso já se vê parte do compromisso e relevância do trabalho desenvolvido com as crianças enquanto escola

⁴⁵ Sala de aula cuja professora de LP é a autora desta pesquisa.

inclusiva. O público infantil conta, ainda, com o desenvolvimento de projetos como aulas de violão, letramento, matemática, capoeira, rádio escola e outros que propiciam inclusive a participação dos pais.

No turno da noite apenas oito das doze salas de aula têm turmas ativas, que vão do 1º ciclo (2º e 3º ano) ao 4º ciclo (8º e 9º ano) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo com algumas assistências especiais (como intérprete diariamente para cada turma com alunos surdos e professor auxiliar para alunos com deficiência no 1º e 2º ciclos apenas), este público, de minoria na escola, recebe menor atenção dos setores e órgãos responsáveis no que se refere ao desenvolvimento de eventos e projetos que os priorize tanto quanto têm priorizado as crianças. Portanto, tem necessitado ainda mais da atenção dos professores, se não com eventos e projetos diferenciados, mas minimamente com mais dedicação e atenção prestadas às suas necessidades de aprendizagem dentro da sala de aula. Também por esse motivo deu-se a organização deste trabalho para ser desenvolvido especificamente com estes alunos.

A pesquisa foi realizada com uma turma de quarto ciclo⁴⁶ (ou 4ª etapa, correspondente aos 8º e 9º anos do ensino fundamental) da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos cujo público é bastante heterogêneo. Tratava-se de uma turma composta por 38 (trinta e oito) alunos de faixa etária variada (de quinze anos até idosos) que, em sua maioria, estava em idade defasada para a série que cursam (68,66% em 2013 de acordo com dados do PPP da escola). Alguns se encontravam nessa condição por não ter havido oportunidades para estudarem anteriormente ou pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família; outros por terem perdido o interesse pelos estudos diante de suas dificuldades de aprendizagem e do trato sem atrativos que recebiam/recebem da escola. Havia, ainda, o entrave da falta de tempo e do desgaste físico e mental para realizar algumas tarefas escolares, tanto dentro quanto fora do espaço da escola (o que se reflete na diferença do número de textos produzidos de uma atividade para outra).

O fato é que, assim como ocorre normalmente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, o que mais incentivava o retorno da maioria desses alunos aos estudos, bem como a permanência deles na escola (indiretamente forçada e, frequentemente, relegada a segundo

⁴⁶ A série em que se deu realização da pesquisa teve como critério de seleção (uma vez que se percebia a mesma ocorrência nos textos de alunos do terceiro ciclo) ser a última série do ensino fundamental, após a qual, provavelmente, os alunos passariam a cursar no ano seguinte o ensino médio, o que, tomando por este ângulo, fazia suas necessidades serem mais urgentes que as da série anterior. Ainda assim, acredita-se que as abordagens realizadas aqui podem perfeitamente ser tomadas para o trabalho, diante do mesmo problema, com alunos de do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

plano diante da difícil realidade em que se encontra esse público), eram as exigências do mercado de trabalho.

Nessa realidade, havia nessa turma, alunos em ritmos muito distintos de aprendizagem, ou seja, havia os que tinham mais facilidade de assimilar a proposta da aula e aprender rapidamente, como também havia aqueles que precisavam de muito mais atenção do professor e tempo de dedicação aos estudos, o que ocorria, por sua vez, em alguns casos, também por terem ficado muitos e muitos anos fora da escola.

Consideradas essas condições, entende-se que a realização desta pesquisa foi de fundamental relevância por intentar tornar a aprendizagem mais acessível a esse público e fomentar o interesse e a curiosidade dele, visto que a falta desse investimento contribuía significativamente para acarretar a evasão nessa escola, a qual não ocorria somente com os alunos que tinham mais dificuldades de assimilação do conteúdo. Desse modo, pensou-se em colaborar com o desenvolvimento da competência textual de alunos com a mesma dificuldade, como uma forma de fazê-los encontrar mais sentido em frequentar a escola, a partir do que poderiam dar um passo importante no sentido da sua inclusão social e formação crítica enquanto público humilde que se esforça para estudar (a maioria pais de família em contraturno do seu trabalho).

3.2 A composição dos dados

Para alcançar os objetivos elencados no esquema arbóreo identificado como “Árvore dos objetivos”, apresentado na Introdução deste trabalho, foi realizada pesquisa descritiva a partir de textos⁴⁷ escritos do gênero “relato”, da tipologia do relatar, e do gênero “artigo de opinião” da tipologia do argumentar, – o primeiro gênero encaixa-se no domínio interpessoal (MARCUSCHI, 2008) e o segundo gênero no domínio instrucional (MARCUSCHI, 2005) –, produzidos pelos alunos do 4º ciclo da EJA em atividades de sala de aula. Textos estes que tiveram sua produção solicitada sem especificar o verdadeiro intuito: a verificação de problemas quanto a estratégias de produção escrita em comparação a textos de gêneros da oralidade. Esse procedimento foi adotado com a intenção de evitar uma escrita “postiça”, não natural, uma vez que os alunos poderiam se sentir tolhidos de escrever, o que comprometeria

⁴⁷ A tipologia desses textos foi definida de acordo com as considerações de Seneuwly & Dolz (2004) e o gênero foi identificado de acordo com as considerações de Marcuschi (2005). A pesquisa precisou partir da produção textual, porque essa produção é o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. (...) é porque no texto que a língua se revela em sua totalidade (...)” (GERALDI, 2013, p. 135).

a observação e o estudo da presença dos traços da oralidade pertinentes nos seus textos escritos.

Na verdade a ocorrência acima, relacionada a problemas com a escolha de estratégias de textualização da escrita, já era perceptível na escrita dos alunos em várias atividades do dia a dia na sala de aula, por isso houve a necessidade de se buscar mais produções escritas desses alunos para que se compusesse o *corpus* da pesquisa e se pudesse engendrar um material didático na forma de um caderno pedagógico com a finalidade de confrontar o problema.

Para a produção dos textos do gênero “relato”, de base do narrar, após participarem de aula em que foram dadas orientações sobre as características básicas desse tipo de texto a partir de outros da mesma tipologia textual, a turma foi instruída a escrever conforme o seguinte comando, inspirado em uma prova de vestibular da UNICAMP do ano de 2002:

Ser ou não ser, eis a questão.

Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come.

Situações-limite são uma constante, tendo sido retomadas tanto pela literatura como pela sabedoria popular. Pensando nisso, escreva uma narrativa em primeira pessoa, na qual o narrador não seja o protagonista da ação. Considere os aspectos baixo, que constituirão um roteiro para sua narrativa, a qual pode corresponder a diferentes situações, como um drama familiar, uma questão de ordem psicológica, uma aventura etc.:

- 1. Uma situação problemática, de cuja solução depende algo muito importante;*
- 2. Uma tentativa de solução do problema, pela escolha de um dos caminhos possíveis, todos arriscados: ultrapassar ou não ultrapassar uma fronteira;*
- 3. Uma solução para o problema, mesmo que origine uma nova situação problemática.*

(retirado do site <https://www.comvest.unicamp.br>)

Para a produção textual inicial do gênero “artigo de opinião”, os alunos foram expostos a um mote de textos igualmente da base do argumentar acerca de temática sobre o comportamento dos jovens na atualidade e possíveis resultados (bons e ruins) que estes podem obter a partir das escolhas que fazem. Em seguida, como já haviam sido orientados em aulas anteriores sobre as características básicas desse gênero de texto, foram solicitados a discorrer, conforme o estudado, respondendo à seguinte pergunta: “**que consequências a**

falta de compromisso e de responsabilidade dos jovens pode trazer a eles na idade adulta?”.

Os gêneros selecionados para a produção nesta primeira etapa da pesquisa tiveram sua escolha justificada por características de que ambos dispõem, como a de serem gêneros escritos formais que, por poderem expressar subjetividade, talvez causassem conflitos quanto ao uso de estratégias de produção textual, nessa modalidade, devido à aproximação com a textualização de gêneros orais. Em outras palavras, o gênero escrito “relato”, sendo um gênero de domínio interpessoal, arrisca-se a ser confundido com relatos orais informais, mais próximos da conversação espontânea. E o gênero escrito “artigo de opinião”, por permitir o posicionamento pessoal do escritor, também se arrisca a ter suas estratégias de textualização confundidas com as estratégias da oralidade informal.

Gêneros textuais, como os selecionados para a verificação das estratégias de textualização empregadas pelos alunos na escrita formal, tiveram sua relevância diante da possível necessidade de confrontação de gêneros orais e escritos, conforme se suspeitava a partir da observação, em atividades do dia a dia, da escrita dos alunos do quarto ciclo da EJA.

A produção textual de ambos os gêneros foi solicitada apenas como uma produção inicial para verificação da ocorrência ou não de traços orais na escrita desses alunos. Com isso, pretende-se justificar a falta de motivação para a escrita nesse primeiro momento, ou seja, os alunos não receberam um motivo real de uso da escrita (uma situação de comunicação ou a simulação de uma) quando foram orientados a produzir. Essa escrita não tinha finalidade para eles, como, por exemplo, escrever sobre determinado tema direcionando a escrita a um público específico, com finalidade específica.

Os gêneros textuais produzidos pela turma, para a composição do *corpus* da pesquisa, são considerados gêneros escritos em que deve predominar o uso formal da língua, uma vez que, se tiverem seus enquadres observados na distribuição de gêneros textuais de Marcuschi (2005), serão encontrados entre os gêneros mais próximos dos textos prototípicos da escrita. Isso possibilita concluir que eles devem primar pelo emprego de linguagem formal, mais monitorada, pois se trata de gêneros usados em situações de comunicação mais formais nas quais, portanto, deve-se evitar o emprego de estratégias de produção textual típicas da oralidade espontânea.

3.3 A proposição do material didático

A partir da composição do *corpus* foi feita uma reflexão e um estudo acerca dos problemas encontrados nas produções escritas dos alunos envolvidos na pesquisa. Os estudos abordaram teorias linguísticas envolvendo os objetivos do ensino de língua e os meios de que se deve lançar mão para alcançá-los; bem como se procurou relacionar essas teorias e a prática docente, galgando perspectivas mais atuais para o ensino-aprendizagem. Por isso foram abordadas as concepções sociointeracionista e funcionalista da linguagem, gêneros textuais e suas modalidades de expressão e a relação oralidade/escrita.

A partir dessas abordagens, elaborou-se o caderno pedagógico composto de atividades de compreensão de texto e de atividades epilinguísticas sequenciais, com evolução gradativa, direcionadas a tratar especificamente das dificuldades observadas, além de uma proposta de produção de textos. A intenção foi a de produzir um caderno pedagógico que contemplasse a seleção de textos de gêneros da modalidade oral e escrita para confrontar estratégias de textualização quanto a:

- presença de marcadores conversacionais;
- introdução de tópicos discursivos;
- formas de referência textual;
- seleção de conectores.

A metodologia usada no caderno pedagógico elaborado a partir deste estudo foi baseada no procedimento sequência didática⁴⁸, que se deu desde a produção inicial dos textos escritos – realizada em dois momentos: um para a produção escrita de texto, da ordem do argumentar, do gênero “artigo de opinião” e outro para a escrita de texto, da ordem do relatar, do gênero “relato” – que compuseram o *corpus* para a verificação dos problemas pertinentes quanto às marcas da oralidade na escrita e do conhecimento que os alunos do quarto ciclo da EJA já possuíam a esse respeito. Os resultados da análise desses textos indicaram o caminho a

⁴⁸ “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Têm, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) Servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). No mesmo trabalho estes autores apresentam um quadro com uma sequência didática para exposição oral na escola secundária, que pode ajudar o leitor a esclarecer melhor o procedimento em questão. A sequência consta nos anexos deste Projeto.

ser seguido quando da elaboração do material didático em atividades de evolução gradativa – do simples ao complexo – por meio de módulos de ensino, até a sugestão da produção final para verificação, pelo professor, do aprendizado realizado pela classe (produção que, por sua vez, deverá perpassar pela reescrita).

A organização de sequências didáticas se faz bastante relevante no trabalho com gêneros, uma vez que é um procedimento que visa a transformar o modo de escrever (e de falar) dos alunos e ampliar sua consciência de uso da linguagem em virtude dos diferentes instrumentos que lhes são propostos, pelos quais se reflete sobre esse uso.

Nos próprios PCN, é sugerida a relação entre a organização didática e o material pedagógico por meio de sequências didáticas, ou seja, um material pensado para um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

O caderno pedagógico intitulado **“Proposta para abordagem da relação oralidade/escrita”**, em seu início, traz uma orientação aos professores para realizarem a leitura da pesquisa que levou à elaboração dele, a fim de que tenham todos os conceitos implicitamente envolvidos nas atividades bem esclarecidos e possam ter mais segurança e preparo para a realização das atividades propostas.

A proposição foi organizada com momentos em que se falou diretamente ao professor orientando-o sobre a forma como proceder ao aplicar as atividades e, ao mesmo tempo, dando dicas de capítulos da pesquisa aos quais poderia recorrer para seu embasamento ou, ainda, para sanar dúvidas.

Inicialmente a proposta destaca informações para o professor sobre o procedimento “sequência didática” com o intuito de esclarecer suas características, o que concorre para que ele incorpore o procedimento em sua prática pedagógica. Há também outro momento dedicado a esclarecimentos para o professor, desta vez voltados à “atividade de retextualização”, segundo Marcuschi (2005). Organizado para o acesso do professor, o material sugere atividades em uma sequência que pode ser realizada ao pé da letra ou adaptada às necessidades do docente e dos discentes, bem como pode ser adaptada, quanto ao número de atividade, à realidade destes.

O material apresenta observações para informação do professor e também observações para orientação do aluno pelo professor. Para evitar que o docente tenha dúvidas quanto ao que deve esperar como resposta do aluno, algumas vezes, nas quais fosse possível essa ocorrência por alguma necessidade de informação do próprio professor, descreveu-se a que resposta o aluno deveria chegar (o que contribui também com a direção que se deve dar às discussões das atividades).

As atividades foram apoiadas em recursos como vídeos, imagens e textos de gêneros como bilhete, tirinha, carta pessoal, carta reivindicatória, conversa telefônica, anúncio publicitário, causo, conto e memórias literárias, este último, abordado na produção textual final, pois é muito próximo da fala espontânea e considerado bem adequado à verificação da competência adquirida pelo aluno quanto à seleção de estratégias de textualização próprias de gêneros escritos formais como o “memória literárias”, em comparação às da oralidade informal que empregaram nos textos de gêneros formais do *corpus*. A variedade de gêneros confrontados nas atividades do caderno pedagógico encontra explicação na intenção de levar o aluno a observar o uso da língua em diversas formas de apresentação do texto falado/escrito, formal/informal e suas estratégias de textualização específicas. Tudo isso para contribuir com o aumento da competência comunicativa dos alunos.

O caderno pedagógico foi organizado em duas unidades. A primeira, com quatro módulos de atividades que buscam a conscientização e a reflexão dos alunos sobre o uso da língua, a saber:

UNIDADE I

- Módulo 1: A importância do domínio da língua (três atividades)
- Módulo 2: Língua falada e língua escrita (duas atividades)
- Módulo 3: Variação linguística (duas atividades)
- Módulo 4: Gêneros textuais e adequação (uma atividade)

A segunda, com cinco módulos, cujas atividades foram elaboradas para tratar diretamente das estratégias de textualização da fala espontânea que os alunos têm empregado equivocadamente na escrita formal, as quais já foram detalhadas aqui. Assim estão dispostas as atividades dessa unidade:

UNIDADE II

- Módulo 1: Comparando um texto oral com sua forma escrita (duas atividades)
- Módulo 2: Os marcadores conversacionais (uma atividade)
- Módulo 3: A referenciação (uma atividade)
- Módulo 4: Os conectores textuais (uma atividade)
- Atividade complementar 1 (uma atividade com excertos de textos do *corpus* da pesquisa)
- Atividade complementar 2
- Atividade complementar 3
- Módulo 5: A produção textual (proposta de produção de texto)

As atividades do caderno pedagógico produzido nesta pesquisa foram pensadas com a intenção de “ajudar os estudantes a tomarem a consciência do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar. O objetivo não é a busca de erros e sua subsequente correção” (OLIVEIRA, 2010, p.166), mas contribuir com a ampliação de sua competência linguística.

O erro foi tomado como ponto de partida para o processo de tomada de decisões pedagógicas. Foi visto de uma maneira construtivista, portanto. Assim, a partir da motivação pelos erros encontrados na escrita dos alunos por influência da fala, foi possível preparar atividades para serem realizadas nas aulas de LP, voltadas para conscientizar os alunos da causa desses erros (observáveis por meio da confrontação de estratégias de textualização da oralidade e da escrita). Essa forma construtivista de lidar com os erros cometidos pelos alunos serve, também, para mostrar aos docentes que não adianta apenas riscar o “erro” no texto do aluno para destacar o que precisa ser corrigido, pois isso não contribui para conscientizá-lo dos fatores envolvidos naquele “erro”, o que igualmente não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

O quadro das necessidades de aprendizagem dos alunos colaboradores deste estudo exigiu o desenvolvimento de atividades epilinguísticas, que pudessem levá-los a refletir o uso que fazem e o que devem fazer da língua. Foi desenvolvido, portanto, o aspecto funcional nas

atividades propostas para que os discentes, ao analisarem e refletirem sobre o emprego das formas linguísticas trabalhadas, consigam ver utilidade prática para o que aprendam. O propósito a alcançar está, pois, longe de querer que eles se preocupem em aprender apenas para tirar boas médias na escola.

Portanto, além de centralizar-se na abordagem comunicativa, a elaboração do caderno pedagógico centralizou-se no aprendiz e nas suas necessidades linguísticas ao selecionar conteúdos funcionais que pudessem prepará-lo para o exercício efetivo da comunicação na vida real. Isso foi uma tentativa de fazê-lo sentir-se diretamente engajado na sua aprendizagem, pois se entende que a língua escrita não pode mais ser vista como algo que o aluno deve adquirir, mas como um instrumento que ele deve aprender a dominar, conforme suas necessidades e motivações, nas diferentes situações em que precisar utilizá-la.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS: RELATO DA PESQUISA

Este capítulo tratará da produção textual escrita dos alunos colaboradores deste trabalho, mais especificamente das estratégias de textualização empregadas por eles na escrita e da ocorrência de marcas da fala espontânea nos textos escritos formais.

A análise está organizada em quatro tópicos que envolvem os textos de ambos os gêneros ora produzidos. No primeiro tópico, consta a análise com foco na observação do emprego de marcadores conversacionais. No segundo, procurou-se identificar como se dá a topicalização (e introdução tópica) nos textos. No terceiro, encontra-se a observação quanto a problemas de referenciação textual, e no quarto e último tópico foi verificada a ocorrência do uso inadequado de conectores.

Destaque-se, de antemão, que o emprego inadequado, na escrita formal, de estratégias de textualização da fala ocorreu em ambos os tipos de texto produzidos na pesquisa. No entanto, nos textos pertencentes à ordem do relatar, as ocorrências foram significativamente mais evidentes quando comparados aos textos da ordem do argumentar. 100% (cem por cento) dos textos do gênero “relato” apresentaram marcas da oralidade informal. Enquanto, aproximadamente, apenas 41% (quarenta e um por cento) dos textos do gênero “artigo de opinião” apresentaram a referida ocorrência⁴⁹.

Embora os tópicos seguintes não apresentem uma análise exaustiva dos segmentos, considera-se ser a exemplificação suficiente para que os professores de LP também possam observar a produção escrita dos seus alunos do ponto de vista das estratégias de textualização empregadas por estes.

Por uma questão de facilitar a fruição da leitura dos próximos tópicos recorreu-se ao uso de siglas para se referir à tipologia e aos gêneros textuais citados. Para indicar a tipologia/ordem do relatar usou-se “O.R.” e para tipologia/ordem do argumentar usou-se “O.A.”, enquanto para indicar o gênero Relato, foi empregado “R.” e para o gênero Artigo de Opinião, “A.O.”.

Para a identificação dos textos⁵⁰ dos alunos de onde foram retirados os excertos usados na análise, além da numeração arábica, os textos foram identificados com a letra inicial da sua

⁴⁹ Os percentuais indicados na análise foram calculados apenas sobre os textos com marcas da oralidade.

⁵⁰ Constam nos anexos apenas os textos de onde foram feitos os recortes citados nesta análise.

tipologia (A – para textos da ordem do Argumentar / R – para textos da ordem do Relatar). De onde se obteve: A-1(texto 1 da ordem do argumentar), A-2 (texto 2 da ordem do argumentar) e assim por diante com os demais textos dessa ordem; bem como R-1 (texto 1 da ordem do relatar), R-2 (texto 2 da ordem do relatar) e assim por diante com os outros textos dessa mesma ordem.

4.1 A presença de Marcadores Conversacionais (MCs)

Conforme se mencionou nos aportes teóricos deste trabalho, reitera-se aqui a noção de que a expressão por meio da linguagem é constituída de duas fases: uma de planejamento e uma de execução. Na língua falada, essas fases ocorrem simultaneamente, em tempo real. “Elas se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários em presença, o que interfere diretamente na organização e na execução dos atos de fala. Já na língua escrita, a ‘audiência’ tem uma atuação muito discreta, com pouca probabilidade de interferir nessa organização” (CASTILHO, 2014, p. 19).

Essa noção parece não ser do conhecimento dos alunos da EJA colaboradores desta pesquisa, ou, pelo menos, não a levam em consideração ao produzir textos escritos, uma vez que suas produções textuais do gênero R. apresentam-se eivadas de marcas da oralidade (bem mais que as produções escritas do gênero A.O.). Mais especificamente, de acordo com o interesse deste tópico, de palavras e expressões que são tipicamente usadas na fala como reflexo da falta de tempo para planejamento de uso da língua nessa modalidade. Uso que deveria ser evitado em textos de gêneros escritos formais como os executados por esses alunos quando da composição do *corpus* analisado aqui.

Antecipa-se, ainda, a informação de que foram usados nos textos alguns elementos que funcionam como articuladores da conversação (língua falada), chamados de “marcadores conversacionais” (doravante MCs) – ou marcadores discursivos –, os quais não são adequados à articulação em textos escritos que exigem o uso modelar da linguagem.

Entre os textos do gênero A.O. que apresentaram marcas da oralidade informal, em aproximadamente 21% deles foram encontradas estruturas com MCs, enquanto entre os textos do gênero R. com marcas da fala informal, aproximadamente 73% deles apresentaram uso de MCs.

Para exemplificar o exposto, quanto ao que foi observado nos textos da O.A, seguem:

(A-5) “*Os jovens acham legal sair, beber, ficar com garotas. Mas **ai** que está o problema, porque os jovens estão se envolvendo rápido demais (...)*”.

(A-8) “*Aqueles jovens que conseguem chegar na idade adulta **ai** vem as consequências são arrependimentos de não terem estudado, (...)*”.

Os excertos acima, contidos em A-5 e A-8 (todos retirados dos textos de gênero da O.A., portanto), demonstram casos em que os alunos utilizaram uma estratégia de textualização bastante característica da fala, os MCs, que parecem ser os articuladores coesivos fundamentais dessa modalidade, entre os quais “ai” é o mais comum. A recorrência, em geral, do MC “ai” na língua falada informal usada pelos falantes do português, entre os quais se encaixam os alunos autores dos excertos destacados, refletiu na presença do mesmo elemento na escrita destes discentes, conforme se nota.

Nos textos de gênero R. também foi identificada articulação textual com o mesmo elemento:

(R-5) “*(...) más com o tempo ele foi mudando muito já maduro com os seus 20 anos já achou que era dono da sua própria vida, más **ai** ele acabou se envolvendo com pessoas erradas (...). Más depois com o tempo ele passou a ir atrás dela e atormentala **ai** que ela tomou uma decisão de entrega-lo para a policia resolver o seu problema. **ai** nunca mais ela viu ele*”.

(R-6) “*(...) ele se apavorou e comesou amem [a me] chamar na ou tra rede do ele olhou maso [mas só] eu sentir **ai** ele pegou o corpo do compadre perdo [Pedro] no braço e comesou acorre (...)*”.

(R-11) “*(...) me chamou para ir no banheiro com ela, **ai** chegando lá ela começa a chorar (...). **Ai** se passou alguns dias e a Jackeline não estava indo pro curso e todos que eram amigos dela já estavam preocupados, **ai** depois de uns dias sem ter ido pro curso, Jackeline apareceu (...) perguntei se ela estava passando mal **ai** foi que ela pediu pra mim ir na farmácia (...), **ai** foi que a outra amiga dela saiu para comprar um copo de leite (...)*”.

Em R-5, o aluno empregou “ai” que, conforme já se destacou, é inadequado ao gênero de texto em que foi usado. A impressão que se tem é de que ele escreveu como se estivesse contando oralmente o que havia acontecido. Como se não tivesse atentado nem à modalidade nem ao gênero da situação de comunicação em que se encontrava ao escrever, ou, até mesmo, por não dispor de outra forma de textualização da sua escrita.

Para que o texto assumisse uma forma mais adequada de representação da língua por meio da escrita (considerando, aqui, somente o problema do uso de marcador discursivo), ele

poderia, no primeiro trecho, simplesmente não ter empregado o MC “aí”. Também no segundo trecho, seria alternativa à eliminação desse marcador recorrer aos conectores “foi quando” e “então”, respectivamente, com alguns ajustes. Assim:

(R-5) (...) *mas com o tempo ele foi mudando muito. Já maduro, com os seus 20 anos, achou que era dono da sua própria vida, mas \emptyset acabou se envolvendo com pessoas erradas (...).*
*Mas depois, com o tempo, ele passou a ir atrás dela e atormentá-la. **Foi quando** ela tomou a decisão de entregá-lo para a polícia resolver o seu problema. **Então**, nunca mais ela o viu.*

Em R-6, estrutura comparável à do segundo trecho de R-5, o aluno empregou “aí” para proporcionar uma relação de tempo entre as orações da sequência. Portanto, lhe bastaria substituir o MC pela expressão “naquele momento” (para não repetir “foi quando” sugerida como alternativa para a falha no primeiro trecho). Desta forma:

(R-6) (...) *ele se apavorou e começou a me chamar na outra rede. Ele olhou, mas só eu senti. **Naquele momento**, ele pegou o corpo do compadre Pedro no braço e começou a correr (...).*

No texto R-11, houve bem mais ocorrências do MC “aí” que nos outros textos do *corpus*. A considerar pelo extenso tamanho do texto (duas laudas) pormenorizado como se tivesse sido produzido pela língua falada, supõe-se que a aluna trouxe a maneira de relatar típica da fala para a escrita. Essa suposição pode ser respaldada pela comprovação adquirida nos estudos linguísticos da realização da fala, de que o alongamento do texto é característica da oralidade, ou seja, uma mesma história falada, quando contada na modalidade escrita, pode reduzir de tamanho consideravelmente, uma vez que a tendência (e o indicado) ao escrever formalmente é a eliminação de diversos elementos que se empregam na fala informal, desnecessariamente. Conforme se verifica nas considerações de Fávero (2012, p. 93):

Há diferenças na sequenciação tópica de uma modalidade para outra, que se revelam nas distintas formas de encadeamento sintático. Na fala, essa sequenciação se dá através de marcas linguísticas de continuidade (“*daí, então, aí, depois*” etc.), possibilitando a produção de um texto mais extenso e pormenorizado. Na escrita, tal sequenciação se estabelece visando a uma concisão, marcada por construções sintáticas em que o período é produzido para resgatar as ideias sucintamente.

Ao se deparar com ocorrências como as de R-11, o professor de LP precisa perceber que seu aluno necessita urgentemente ser levado a confrontar gêneros de ambas as modalidades de uso da língua para conhecer e empregar estratégias de textualização características de cada modalidade e, assim, saber que nem sempre é possível empregar

estratégias de uma na outra. Como é o caso do MC “aí”, que ocorreu diversas vezes, inadequadamente, quando poderia ser substituído por elipse e por conectivos como:

(R-11) (...) me chamou para ir ao banheiro com ela. \emptyset Chegando lá ela começa a chorar (...).
Passaram-se alguns dias e a Jackeline não estava indo ao curso e todos que eram amigos dela já estavam preocupados. Porém, depois de uns dias sem ter ido ao curso, Jackeline apareceu (...) perguntei se ela estava passando mal e ela pediu pra eu ir à farmácia (...), enquanto a outra amiga dela saiu para comprar um copo de leite (...).

Os marcadores conversacionais, como sugere o próprio nome, são os articuladores da conversação. Na verdade, um texto oral tem sua organização permeada esses elementos. Até agora, nesta análise, foram mostradas estruturas nas quais há presença de marcadores lexicais⁵¹. No entanto, os textos do *corpus* apresentaram, também, estruturas com emprego de marcadores da classe dos não lexicais (CASTILHO, 2014). Como, por exemplo, a expressão “Ah”, observada em:

(R-8) “A [Ah] eu nem falei que Rodrigo não falou pra Mia que ele tinha namorada.”

Nesse excerto, o que se pode concluir com o emprego do MC “Ah”, é que o aluno o empregou como se dialogasse com o interlocutor do seu texto escrito, denotando um maior grau de envolvimento dos parceiros, como se estivessem próximos. Porém, essa estratégia de textualização é característica de gêneros prototípicos da fala (RISSO. In NEVES, 1999), que apresenta em sua natureza essa proximidade entre os interlocutores, e não da escrita, cujos interlocutores se encontram distantes.

Logo, essa é mais uma marca da modalidade oral da língua cuja caracterização é de fundamental importância para o conhecimento dos alunos ao se trabalhar com a relação entre oralidade e escrita em sala de aula. Pois, assim como ocorreu o emprego inadequado do MC “Ah” na escrita, também é possível ocorrerem outros, devido a essa mesma confusão (ou falta

⁵¹ Para que um item lexical se candidate a MC ele precisa apresentar certa multifuncionalidade. Não há uma classe gramatical específica. Por vezes “olha”, “agora”, “então”, “aí”, “mas”, etc. funcionam como MCs. Para mais esclarecimentos sobre os estudos dos MCs, sugere-se a leitura da obra de Castilho (2014) “A língua falada no ensino de português”.

de conhecimento sobre o assunto) com relação à distância entre os interlocutores no contexto da situação de comunicação, o que se pode observar nos MCs encontrados em⁵²:

(R-4) “**Sendo que** eu mesmo estou aqui para que você saiba de algo que aconteceu.”

(R-10) Não é longe mas quem sabe um dia esse sonho se torne realidade.

Só pra lembrar a cidade de Cameté há onde tem o melhor carnaval do Pará, (...).”

Nesses trechos com MCs também se interpreta que a intenção dos alunos ao usarem essa estratégia de textualização era a de interagir com o interlocutor do seu texto de forma subjetiva, como se estivessem próximos, o que não é próprio da escrita formal.

Há também de se considerar outro aspecto da oralidade em alguns textos do *corpus*. Além da ocorrência de “aí”, eles apresentaram vários outros usos típicos da oralidade informal:

(R-1) “(...) a mãe descobriu o namoro da filha e soube que o **carinha** não era **boa peça**”.

(R-8) “Ela era bonita e muunta **gostosa** o nome dela era Mia a **galera** da sala ficaram **ligado** nela.

Mas o Rodrigo comesou **ada** [a dar] **uns pega** nela (...)”.

(R-6) “(...) eles **não tão nem ai não querem sabe di nada** (...)”.

Nos três excertos acima, verifica-se a ocorrência de expressões típicas da fala informal (destacadas), que, portanto, não deveriam ser usadas na textualização da escrita formal, por não serem adequadas a essa variedade. As estruturas talvez tenham sido assim organizadas em virtude da proximidade dos gêneros nos quais compunham seu texto com a conversação espontânea, um gênero tipicamente marcado pela informalidade.

A partir dessas marcas da oralidade que os alunos empregaram inadequadamente, entende-se que eles têm necessidade de, além de conhecer as especificidades da fala e da escrita nas variedades formal e informal, aprender a buscar em seu vocabulário expressões sinônimas para substituir aquelas que não sejam adequadas à situação de comunicação. Para

⁵² O aluno não compreendeu a proposta de produção textual. No lugar do gênero da O.R., ele produziu um texto de gênero da O.A., mas ainda assim ele empregou a expressão em destaque com o mesmo problema de ser empregado no gênero R.

isso, considerando-se os exemplos do corpus, o professor poderia mostrar, por meio dos textos dos próprios alunos, que há a necessidade de o uso da língua estar em conformidade com o contexto sociocomunicativo e deveria alertar que, de acordo com o gênero textual que foram solicitados a produzir nas atividades que geraram a escrita em questão, eles usaram indevidamente as expressões destacadas. E frisar, também, que precisam substituir tais expressões (para o que o docente deve dar sugestões).

Desse modo, atendo-nos aqui apenas ao tratamento de tais expressões, seriam algumas das possíveis sugestões as seguintes substituições:

(R-1) “(...) a mãe descobriu o namoro da filha e soube que o **rapaz** não era **boa pessoa**”.

(R-8) “Ela era bonita e muito **atraente**. Se chamava Mia e **os meninos da turma** ficaram muito **interessados** nela.

Mas Rodrigo começou a **namorar com ela** (...)”.

(R-6) “(...) eles **não se importam, não se interessam por nada** (...)”.

A partir da análise do *corpus*, é possível, ainda, concluir que o número de ocorrências de MCs é expressivo nos textos da O.R. (encontradas em aproximadamente 70% dos textos com ocorrências de marcas da oralidade) e pouco verificável nos textos O.A. (verificados apenas em aproximadamente 22% dos textos com ocorrências de marcas da oralidade). Essa constatação pode ser útil para os professores de LP como orientação para o trabalho com o problema da presença inadequada de MCs na escrita, ou seja, ela indica que eles ocorrem com maior frequência nas produções textuais da O.R., e que, portanto, a escrita de textos dessa tipologia merece maior atenção na consideração desse aspecto em sala de aula.

4.2 A estratégia de introdução tópica

Para a realização da análise dos textos do *corpus* desta pesquisa, no que se refere à inserção de tópico, se faz necessária uma breve consideração acerca do pronome de terceira pessoa (ele/ela), uma vez que o emprego desse item da gramática é que será observado nesta seção do trabalho.

Como bem se sabe, a noção de pessoa remete à enunciação, à interação verbal, o que, por sua vez, pressupõe duas pessoas: o locutor (primeira pessoa / eu) e o interlocutor (segunda

pessoa / tu). A terceira pessoa, ao contrário do que tradicionalmente se ensina na escola, não é uma das pessoas do discurso propriamente dita, pois, de fato, caracteriza-se como “não-pessoa” (LOPES, 2011), está fora do eixo dialógico. Ela é o próprio objeto da enunciação. As formas de primeira e de segunda pessoas estão mais para dêiticos situacionais, enquanto as formas de terceira pessoa – as únicas que variam em gênero e número – são mais textuais, i. é, anafóricas⁵³.

No português do Brasil é muito comum a ocorrência de estruturas com termo topicalizado. O tópico é o dado velho, que sempre é acompanhado pelo dado novo (também chamado de comentário). Nos textos analisados aqui foram encontradas estruturas com o que Perini (2010) denomina “tópico discursivo”⁵⁴, tópico que fica fora da estrutura sintática da frase (é um constituinte extrafrase), que é retomado normalmente pelo pronome de terceira pessoa, conforme se pode exemplificar com textos do *corpus*:

(A-2) “**Os jovens de hoje** [,] eles preferem as amigas do que ficar com sua própria família.”

Observa-se que o tópico discursivo “os jovens de hoje” foi introduzido no enunciado e, logo em seguida, retomado pelo anafórico “eles”, o que é uma estratégia muito comum na oralidade informal, mas não se recomenda no domínio da escrita em contextos mais formais. Esse pronome pessoal de terceira pessoa, portanto, foi empregado de forma inadequada por se tratar de um texto do qual se espera mais monitoração estilística. Observe-se, ainda, o equívoco do aluno ao organizar a estrutura com a ausência da vírgula, o que mostra um problema no uso da pontuação quanto ao assinalamento do ritmo com pausa. O aluno quis usar o pronome pessoal para retomar o item “**os jovens de hoje**” (dado velho), porém ocasionou uma repetição que, embora atenda a uma motivação semântico-pragmática, se afasta dos padrões da escrita da norma culta. Por essa escolha, construiu-se uma estrutura topicalizada, separada sintaticamente da sentença “**eles preferem as amigas do que ficar com sua própria família**”, que assumiu, então, o papel de comentário (dado novo).

⁵³ O termo **anafóricas** denomina as palavras ou expressões que se referem a entidades anteriormente introduzidas no texto (retomando-as) e que servem para assegurar a continuidade referencial. Os pronomes são as expressões referenciais anafóricas mais usadas.

⁵⁴ “O tópico discursivo pode ser definido como ‘aquilo sobre o que se está falando’” (BROWN & YULE, 1983, p.73. *apud* FÁVERO *et al.*, 2012), mas que está fora da estrutura da frase. Difere do “tópico sintático”, que pode ser constituído por qualquer componente da estrutura frasal que esteja colocado na primeira posição desta.

Nesse caso, verifica-se a retomada do elemento inicial na sentença comentário ocasionando o, tradicionalmente chamado, pleonasma, por meio do sujeito pleonástico “eles”. Houve, segundo Pontes (1987), um **deslocamento à esquerda** (D.E.) – tipo de tópico – do sujeito da oração com retomada do componente inicial “os jovens de hoje” na sentença comentário na forma do pronome “eles”, denominado em ocorrências como essa, como pronome-cópia.

Para a escrita do gênero textual da O.A. a que os alunos foram expostos, seria necessário o uso da variedade culta da língua. A escrita observada no excerto acima vai de encontro a essa variedade exigida por gêneros mais formais como o A.O. Para que a produção textual obedecesse a tal exigência, considerando aqui apenas o tópico, bastaria que o aluno desfizesse a anáfora com a supressão do pronome pessoal, conforme se mostra em:

(A-2) *Os jovens de hoje preferem as amizades a ficar com sua própria família.*

Ainda no mesmo texto foi identificada outra estrutura com tópico discursivo. Ela segue abaixo:

(A-2) *“Os jovens de hoje [,] muitos não querem trabalhar e estudar (...).”*

Ainda com o mesmo referente inicial da sentença, o tópico “os jovens de hoje”, o aluno realizou a anáfora por meio da proforma⁵⁵ “muitos”, que, igualmente na estrutura do excerto anterior, corresponde a um D.E. Esse tipo de estrutura frasal tende a chamar a atenção do interlocutor para o tópico destacado (posicionado no início do excerto) e reitera-o logo a diante. Essa estratégia de referenciação da textualização usada pelo aluno para inserção do tópico no enunciado é, insi-se, própria da oralidade, mas não é uma escolha adequada à escrita em gêneros que primam pela formalidade. É, pois, inapropriada tanto para o gênero R. quanto para o gênero A.O., uma vez que ambos pedem uso de linguagem formal. O mais apropriado na produção textual escrita do aluno, nesse contexto sociodiscursivo, seria a escolha de uma estrutura gramatical com tópico sintático, a saber:

⁵⁵ De acordo com BAGNO (2013) em sua “Gramática de bolso do português brasileiro”, **proforma** é a palavra que realiza, em um texto, a retomada anafórica, ou seja, substitui no texto alguma palavra, sintagma ou sentença. Normalmente, são utilizadas para evitar repetição de termos no texto. Trata-se da generalização da noção de pronome.

(A-2) *Muitos dos jovens de hoje não querem trabalhar e estudar (...).*

Ocorrências com problema de introdução tópica não foram identificadas apenas nos textos da O.A. A reiteração do sujeito, vista como inadequada na modalidade escrita da variedade formal da língua, e mais comum na fala, ocorreu também, e em maior número, nos textos da O.R. do gênero R., conforme o excerto a baixo:

(R-1) “(...) assim [,] **as filhas** ficavam só elas em casa, (...)”

Pode-se dizer que na estrutura acima, além da introdução do tópico discursivo “as filhas” na sentença, ocorreu o pronome cópia [elas], fato que vai configurar a denominada topicalização⁵⁶ (PONTES, *idem*) – na qual se tem um deslocamento do sujeito pleonástico “elas” com relação ao predicado. Diz-se, portanto, que, em R-1, o sujeito pleonástico “elas” foi deslocado para a posição de objeto. A forma tradicional da estrutura frasal do comentário seria “**elas** ficavam sós em casa” – ou melhor, “**as meninas** ficavam sós em casa”, uma vez que o uso do pronome “elas” poderia causar ambiguidade se observado o contexto de onde se retirou o excerto acima, contexto que também não permitiria “**as filhas** ficavam sós em casa”, porque seria a terceira ocorrência (repetição) da expressão destacada. Desse modo, para a reformulação do enunciado R-1 e enfatizando aqui apenas a topicalização, a ocorrência do tópico poderia ser sanada se o escritor optasse pela forma:

(R-1) (...) assim, **as filhas** ficavam sós em casa, (...).

E para tratar tanto a topicalização quanto a repetição inadequada, uma alternativa seria, portanto:

(R-1) (...) assim, **as meninas** ficavam sós em casa, (...).

No excerto seguinte há mais um exemplo de D.E. com pronome-cópia:

(R-2) “**O meu pai** [,] ele era álcolatra.”

⁵⁶ Topicalização é o uso de estruturas com termos deslocados para a posição de sujeito com o objetivo de enfatizar o referido termo. Também se dá quando ocorre deslocamento de termos para outras posições e inversões de termos. (BOTELHO, 2012)

No deslocamento à esquerda conforme o identificado aqui, houve, portanto, um movimento de um termo da oração-comentário para a posição de tópico (o meu pai). As construções com “deslocamento à esquerda de sujeito” apresentam correferência do tópico com o sujeito da oração-comentário, ou seja, é o pronome cópia “ele” que faz as vezes de sujeito da oração-comentário e, ao mesmo tempo, retoma o item “o meu pai”. Para reescrever o texto adequadamente, o aluno deveria recorrer novamente à supressão do pronome-cópia, o que solucionaria, inclusive, o problema de pontuação. Assim:

(R-2) **O meu pai** era alcoólatra.

Se esse excerto constasse como a primeira vez em que o aluno citasse o sujeito, essa alteração seria suficiente. Porém, se o texto for observado com um pouco mais de amplitude, o problema ainda não estaria sanado. O trecho que acompanha o excerto tratado acima é:

(R-2) “A minha mãe apanhava muito do papai. Eles brigavam tudo dia [.] **o meu pai** [.] ele era álcólatra.”

Nesse caso, o sujeito expresso na última frase já foi citado na primeira, da qual está bem próxima. Portanto, se o aluno recorrer simplesmente à supressão do pronome pessoal “ele”, o sujeito continuará repetitivo – “A minha mãe apanhava muito do papai. Eles brigavam tudo dia [.] **o meu pai** era álcólatra”. Dessa forma, o professor deve lançar mão de todo o período (ou, melhor ainda, de todo o texto) e trabalhar com o aluno o processo de referenciação anafórica de modo a orientá-lo quanto à construção do tópico na escrita e mostrar a ele como empregar corretamente o pronome com o intuito de realizar a anáfora. Assim, espera-se que o aluno possa chegar à seguinte estrutura:

(R-2) *Minha mãe apanhava muito do meu pai. Eles brigavam todo dia, pois **ele** era alcoólatra.*

O problema causado pela construção do tópico discursivo (realizada por D.E. com pronome-cópia) pede que o professor de LP procure maneiras eficientes de levar os alunos a entenderem que tal realização é inapropriada para o gênero em que escreveram. É necessário,

então, levá-los a observar o contexto de produção textual, se escrito ou falado, se formal ou informal, por exemplo.

Observando a estrutura a seguir, é possível concluir que nas sentenças em que se tenha o sujeito próximo ao predicado (como em R-1 e R-2), bem como nas sentenças em que o sujeito se encontra distante do predicado (N-5), ocorre tópico discursivo.

(R-5) “*Eunice* [,] *uma senhora já de idade de 53 anos* [,] *ela* tem 12 filhos (...).”

Analisando a estrutura imediatamente acima, observa-se a possibilidade de o aluno ter inserido o tópico discursivo em virtude da distância entre sujeito e predicado. Alguns autores, como Pontes (1987) e Givón (1979, *apud* Pontes, 1987, p. 26), consideram que essa inserção tópica pode ser explicada pela distância entre o tópico-sujeito e o verbo ao qual este se refere. Nos gêneros textuais prototípicos da fala, a necessidade de deixar claro o referente faz com que o falante use esse pronome. Tal relação contribui para a consideração de que esse tipo de inserção tópica inadequada à textualização de gêneros mais próximos dos textos prototípicos da escrita recebe influência da oralidade informal.

Entende-se que o aluno não tem esclarecimento sobre a adequação de sua escolha. No entanto, é notável que ele tenha conhecimento, consciente ou não, de que se usa esse tipo de pronome para retomar um dado velho. Portanto, o professor precisa proceder de forma a esclarecer para o aluno a maneira e o momento adequados de se recorrer a essa estratégia de referenciação quando da produção textual. Nas aulas com este fim, ele poderia, inclusive, lançar mão do próprio texto do aluno, onde, em alguns momentos, ele empregou o pronome realizando a anáfora adequadamente, como em:

(R-5) “(...) *Joebe era um rapaz obediente aos pais* mas com o passar do tempo *ele* foi mudando muito (...).”

A partir da realização da referenciação adequada empregada pelo próprio aluno o professor poderia mostrar-lhe como fazer uso mais apropriado do pronome de terceira pessoa, i. é, sem causar pleonasmos. Também poderia frisar que, em alguns casos, a elipse deste componente fórico pode ser o mais adequado, como o que já foi exemplificado nesta pesquisa. Seria relevante, inclusive, mencionar que estruturas com tópico discursivo são informais, características da fala espontânea e que, portanto, não são adequadas a textos

escritos que primam por formalidade, como o que escreveram. Espera-se, com isso, que o discente consiga reformular seu texto em que empregou um termo topicalizado, de forma a obter o seguinte enunciado:

(R-5) *Eunice, uma senhora já de idade, 53 anos, tem 12 filhos (...).*

Seguindo orientação de Pontes (*ibid.*), Botelho (2012, p. 97), em análise de textos orais e escritos para observação do tópico na língua portuguesa, conclui:

Fica evidente que, no português falado, a incidência de construções de tópico é quase tão grande quanto à de construções sem tópico. Já no português escrito o fenômeno é pouco evidente. Quando ocorre, é normalmente um recurso estilístico ou influência da oralidade.

Nos textos escritos que compunham o *corpus* aqui analisado a diferença no número de termos topicalizados entre os gêneros trabalhados é notável: nos textos do gênero da O.R. (os relatos) foram encontradas estruturas desse tipo em 20% dos textos com ocorrências de marcas orais informais, enquanto nos textos da O.A. (os artigos de opinião) foi identificado o mesmo tipo de ocorrência em aproximadamente 7% dos textos.

Isso possibilita concluir que os alunos colaboradores deste estudo recorrem à topicalização mais em textos da O.R. do que em textos da O.A. Essa observação deve ser considerada pelo professor de LP ao lidar em sala de aula com o problema da presença de marcas da oralidade informal na escrita formal, mais especificamente quanto à introdução tópica feita por seus alunos. A partir desse reconhecimento, ele poderá engendrar materiais didáticos direcionados a um fim muito bem especificado.

4.3 Os problemas de referenciação textual

Sendo a questão referencial central tanto na produção textual quanto na compreensão, sua verificação nos textos escritos produzidos pelos alunos de LP se faz relevante, uma vez que se constatou a necessidade de levar os alunos a corrigir o uso que fazem da língua na escrita, no que tange à referenciação em seus textos.

A tendência dos estudos semântico-discursivos no tratamento da referência que se abordou aqui foi a que postula uma noção de linguagem como atividade sociocognitiva em

que a interação, a cultura, a experiência e aspectos situacionais interferem na determinação referencial; i.e., a que toma a língua como atividade e postula o texto como evento (MARCUSCHI, 2008).

Os **dêiticos anafóricos**⁵⁷ (pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, adverbiais e indefinidos) são os principais artifícios de referência do que se deseja recuperar na escrita. Porém, se comparado seu uso nas duas modalidades, verifica-se que eles ocorrem muito mais na fala, uma vez que auxiliam elementos extralinguísticos como um olhar ou um gesto de apontar.

Foram encontradas estruturas com problemas de referenciação textual provocados pelo emprego inadequado de dêiticos anafóricos em textos do gênero R., conforme o exemplo:

(R-8) “– Qual é adesizão que tu vai toma?

– Eu vou me separa da nara e fica com a mia!

***Ela** falou para ele que não ia fica assim ela foi para **sua** casa falou para **sua** família o irmão dela era es da Mia.”*

Nesse trecho não se tem como saber de quem o aluno está falando quando usa o pronome “Ela”: se está se referindo à Nara ou à Mía. Da mesma forma como ocorre com o uso de “sua casa” e de “sua família”, nos quais fica ambígua a interpretação sobre a quem pertencem a casa e também a família: se a “Ela” do início do terceiro parágrafo (já não identificada) ou ao rapaz a quem se referiu usando “ele”.

O uso inadequado da estratégia de referenciação anafórica na escrita também é um fator que pode comprometer a compreensão do texto deixando-o ambíguo, confuso, se os interlocutores em questão não possuírem um histórico interacional compartilhado que dispense a necessidade de explicação de informações, o que é mais comum de se ter na fala. Tal ocorrência foi verificada em textos da O.R. dos alunos colaboradores da pesquisa. Como exemplos, pode-se ter o seguinte:

⁵⁷ Os **dêiticos** localizam no espaço (e no tempo) os participantes do discurso; os **anafóricos** retomam outra palavra (CASTILHO, 2012).

(R-1) “A **vizinha** tem três filhas, duas casadas e a mais nova solteira.”

(R-8) “O pai da nara falou que ela ia estudar **na outra** escola.”

(R-7) “**No amanhecer de domingo** Emily estava inquieta demais, então, André à chamou para passear.”

Em R-1, tem-se uma frase que foi usada para iniciar o texto em questão. Quando o leitor se depara com a expressão “A vizinha”, provavelmente se pergunta “vizinha de quem?” ou “que vizinha?”. Isso porque o autor não havia mencionado nada a respeito de alguma vizinha. Se ele queria se referir à sua própria vizinha, deveria, antes, tê-la mencionado de alguma forma para, então, referir-se a ela dessa maneira. A referência empregada não está buscando um referente, pois este ainda não foi citado. Isso pode ter influência do uso na fala, na qual seria possível ter o auxílio de um gesto apontando em direção à casa da referida vizinha ou questionar-se diretamente o falante a respeito de quem ele está falando, caso a informação não se encontrasse disponível na memória do interlocutor.

Em R-8, o aluno usou a forma “na outra escola” sem ter falado antes nada sobre uma escola diferente da que a personagem estudava. Ainda que outra escola estivesse na mente dele (enquanto narrador onisciente) e realmente existisse no enredo, seria necessário apresentá-la como antecedente necessário na construção da cadeia anafórica em que consta a expressão “na outra escola”. Na fala, essa estrutura seria compreensível com o apoio, por exemplo, de um gesto indicando que essa outra escola é localizada na mesma direção da atual, fazendo ter sentido o enunciado que empregou “na outra escola”. Ou seria compreensível, também, na condição de o locutor estar diante de um interlocutor com o qual tivesse um histórico de experiências comuns. E caso não o tivesse, teria disponível o locutor diante de si para indagá-lo.

O aluno precisava ter levado em consideração o contexto ao organizar seu texto. Ele precisava ter consciência de que estava produzindo um gênero escrito e que, na escrita, os interlocutores não se encontram próximos uns dos outros, ou seja, a interação é à distância, diferentemente da fala, em que a interação se dá face a face e se podem acessar os componentes extralinguísticos na situação de comunicação; assim como nem sempre se tem à disposição o compartilhamento de informações. Esse é o caso do texto citado, em que o aluno-autor deixa seus interlocutores sem saber a que vizinha ou a que escola ele estava se

reportando, informação que era necessária para que a compreensão do texto, na forma como ele apresentou, não fosse comprometida.

Já em R-7, a estrutura do texto escrito apresentou um problema de referenciação pelo uso da locução adverbial indicativa de tempo “No amanhecer de domingo” sem antes ter sido dada uma referência de tempo que indicasse o dia da semana em que havia se passado o fato relatado. Afinal, a referenciação anafórica, como a que se tentou realizar nesse trecho, se dá recuperando o que já foi citado. Não há como recuperar o que não foi mencionado ainda.

As observações realizadas nos textos do *corpus* deste trabalho possibilitam destacar que os problemas de referenciação anafórica, na escrita, por influência da oralidade, só ocorreram em textos do gênero R.

Os elementos anafóricos seriam uma alternativa para evitar a **repetição**, sem funcionalidade discursiva, de palavras e expressões. Muito frequente nas produções orais, a repetição não é comum nas produções escritas que dispõem de formalidade. E quando ocorre, deve ser de forma conveniente, por alguma motivação discursiva. Na escrita, até porque esta conta com mais tempo para processamento cognitivo, pode-se recorrer a artifícios de coesão referencial como a sinonímia, a elipse ou a paráfrase para que os índices de incidência da repetição não sejam tão altos quanto na fala informal.

No entanto, essa repetição meramente informal foi encontrada em vários textos⁵⁸ do *corpus* analisado, tanto nos da O.R. quanto nos da O.A.

Entre as estruturas de textos do gênero R. com essa ocorrência, tem-se:

(R-11) “*Ai se passou alguns dias e a Jackeline não estava indo pro **curso** e todos que eram amigos dela já estavam preocupados, ai depois de uns dias sem ter ido pro **curso**, Jackeline apareceu no **curso**, e eu perguntei porque ela não estava indo pro **curso**.*”

(R-1) “*A vizinha foi mãe solteira muito nova, quando **as filhas** eram bem pequenas, teve que trabalhar para criar **as filhas**, assim **as filhas** ficaram só elas em casa.*”

⁵⁸ 33% dos textos da ordem do relatar apresentaram repetição de termos e expressões como estratégia primária de referenciação. E da ordem do argumentar, 43% dos textos apresentaram o mesmo tipo de ocorrência.

Em R-11, a repetição excessiva da palavra “curso” – o que é inadequado para o texto escrito que foi solicitado ao aluno – não é um traço de formalidade no uso da língua como deveria ter ocorrido na produção textual. Ao aluno caberia ter usado sinônimos, recorrido à elipse ou ter organizado alguns trechos de forma que não precisasse repetir tanto a palavra em questão.

Para ilustrar uma das formas como ele poderia escrever o que consta em R-11 (atendo-se neste momento apenas à repetição do nome “curso”), recorrendo à sinonímia e à elipse, segue o texto reformulado:

*(R-11) Então, se passaram alguns dias e Jackeline não estava indo ao **curso** e todos que eram amigos dela já estavam preocupados. Depois de uns dias sem ter ido à **aula**, Jackeline apareceu \emptyset e eu perguntei por que ela não estava **comparecendo lá**.*

Em R-1, a repetição da expressão “as filhas”, que se deu indevidamente na produção do aluno, poderia ter sido evitada com o uso de pronomes e sinônimos, por exemplo, para se referir às filhas. Como se fez a seguir (corrigindo apenas a repetição da palavra em questão):

*(R-1) A vizinha foi mãe solteira muito nova. Quando **as filhas** eram bem pequenas, teve que trabalhar para criá-las, assim **as meninas** ficavam sozinhas em casa.*

Nos textos do gênero A.O. foram encontradas ocorrências com falhas de referenciação textual como nos exemplos a seguir:

*(A-1) “Màs amigas podem levar os **jovens** as drogas.(...) Por falta de responsabilidade os **jovens** podem ter uma gravidez precoce.*

***Os jovens** de hoje comessa a fazer amizade com pessoas que usam drogas e bebidas alcolicas.(...) isso faz com que **os jovens** se envolve no mundo do crime e da violência. **Os jovens** são influenciados pelas màs conduta do mundo. Com essa atitude **dos jovens**, como vão formar uma família. Assim cada **jovens** tornam-se cada vez mais no mundo do crime.”*

*(A-2) “**Os jovens** de hoje muitos não querem trabalhar e estudar. (...) isso pode trazer muitas coisas ruim para **os jovens** mais antigamente **os jovens** era muito mais responsável (...)”*

*(A-3) “Muitos **querem** só curtidão. Porem muitos não **querem** responsabilidade nessa faze, **querem** somente ir pra baladas (...). Tudo o que **querem** é diversão, não se preocupam com seus estudos. Não **querem** saber de nada, não pensam no futuro (...), não ouvem os conselhos dos pais.”*

Em A-1 e A-2, trechos de textos diferentes, os alunos podem ter sido influenciados pela temática do texto, a qual envolvia os jovens, e repetiram ambos a mesma palavra. Como também aconteceu em outros textos. No entanto, isso não justifica o uso repetitivo da expressão “(os) jovens”. Apresentada em número elevado, essa repetição deveria ter sido evitada, pois “a ocorrência descontrolada de termos repetidos é considerada um elemento empobrecedor” (BOTELHO, 2012, p. 61). E a escrita de textos de gêneros formais requer maior monitoração e “beleza estética”.

Os alunos colaboradores desta pesquisa sinalizaram necessidades de apoio em sua competência comunicativa, pois seus textos escritos formais estão eivados de repetições, as quais não foram realizadas como elemento de efeito ou estilístico. Em outras palavras, o que se quer destacar é que os alunos não empregaram repetições conscientemente, ou seja, não se orientaram por uma motivação discursiva, o que comprometeu o estilo característico da escrita formal.

Para que sejam conscientizados de suas necessidades, os alunos precisam ser informados de que a ocorrência demasiada da repetição na fala (mais ainda quando se trata de gêneros de texto mais próximos de seu protótipo) pode ser explicada por características como a velocidade da interação nessa modalidade e, conseqüentemente, pelo pouco tempo para planejamento e produção textual, como também pelo fato de o produtor ter um vocabulário limitado em vista da situação de comunicação. Mas também lhes deve ser dito que na escrita, ao contrário da fala, eles dispõem de tempo de planejamento e de produção textual, e, assim, não podem escrever como se não planejassem o que escrevem, trazendo para a escrita as estratégias próprias da conversação espontânea, como é o caso da repetição não discursivamente motivada.

A partir do exposto, depreende-se que os alunos da EJA apresentam problemas de referenciação com relação à repetição de palavras e expressões por influência da oralidade, tanto ao produzir textos escritos de gêneros da O.R. quanto da O.A.

Entre os elementos aos quais os alunos podem recorrer para evitar a repetição, destacam-se também os **pronomes relativos**, que, segundo Castilho (2012), retomam o referente e inserem a sentença que eles encabeçam no substantivo ou no pronome que os antecede.

Especialistas no assunto afirmam que é baixa a ocorrência de estruturas com pronomes relativos na linguagem oral. O uso da relativização, quando ocorre na fala espontânea, é geralmente inadequado. A escrita dos alunos apresentou essa mesma inadequação, bem como a baixa ocorrência de uso de pronomes relativos, que é pertinente na fala informal. Isso contribuiu para a repetição de termos no processo de composição da coesão de seus textos. Os alunos poderiam ter nos pronomes relativos uma estratégia para evitar as repetições na escrita, desde que empregados de forma adequada.

Observem-se os trechos:

- (A-8) “(...) provavelmente não terão muitas dificuldades na adolescência pois muitas desenvolvem habilidades e capacidades **onde** virão a por em prática tornando-se uma pessoa de sucesso.”
- (A-9) “Por outro lado existem aqueles **na qual** suas responsabilidades giram em torno de suas próprias vontades e desejos, (...)”
- (R-1) “A mãe não sabia mais como proteger sua filha, se sujeitou a mudar a filha da escola **que** estudava, tomou o celular dela, tudo para tirar sua filha dos braços de um bandido.”
- (R-4) “Foi quando eles começaram olhar para trás para saber se eu iria dobrar em uma das esquinas (...). Foi o momento **que** eles aceleraram a motocicleta e eu também para que o pior não viesse acontecer.”

O número de estruturas em que se recorreu ao uso do pronome relativo como estratégia de produção textual na escrita foi muito pequeno no *corpus*. Quando ocorrido em textos do gênero da O.A. e da O.R., foi de forma inadequada. Esses dados comprovam as considerações de Botelho (2012, p. 69) a respeito do uso de pronomes relativos, quando destaca que, “como as frases com pronome relativo apresentam uma certa complexidade, o usuário as evita inconscientemente, e quando se habilita a usá-las, normalmente comete falhas”.

Talvez a falta do uso frequente de pronomes relativos na fala pelos alunos, que denota pouca prática no emprego deles, seja um dos motivos que justificam o uso igualmente escasso desses pronomes na escrita, em que as frases são curtas e de baixa complexidade.

Em A-8, onde se tem um trecho retirado do gênero A.O., mesmo identificando corretamente a posição em que se encaixaria um pronome relativo, o aluno-autor não empregou o pronome relativo adequado ao contexto, comprometendo o sentido do que queria

dizer. Em vez de “onde”, que dá ideia de lugar (inadequada ao contexto), ele poderia ter empregado a forma pronominal “as quais” (antecedida pela vírgula) para garantir o sentido pretendido na sua escrita. Reescrevendo o trecho com atenção especificamente ao pronome relativo, obtém-se:

(A-8) (...) *provavelmente não terão muitas dificuldades na adolescência, pois muitos desenvolvem habilidades e capacidades, as quais virão a por em prática tornando-se uma pessoa de sucesso.*

Em A-9, outro trecho de produção textual do gênero A.O., a posição em que deveria ser colocado o pronome relativo também foi identificada corretamente. O problema foi a escolha inadequada da forma pronominal “na qual”, que não se encaixou ao sentido pretendido pelo autor ao empregar esse elemento de referenciação. Para que o aluno atribuisse ao texto o sentido conforme intencionado, deveria ter usado o pronome relativo “cujas”, bem como realizado adaptações para o encaixe dele, conforme se mostra em:

(A-9) *Por outro lado, existem aqueles **cujas** responsabilidades giram em torno de suas próprias vontades e desejos, (...).*

Quanto ao emprego do pronome “que” em R-1 e R-4, trechos retirados de textos do gênero R., seria possível dizer que também não está adequado, recomendando-se a substituição dele em cada ocorrência, respectivamente, por “onde” e “no qual”, por exemplo. Porém, a forma como foram empregados não pode ser considerada de todo irregular, uma vez que, segundo pesquisas recentes, o quadro dos pronomes relativos está mudando rapidamente no português brasileiro. Alguns desapareceram. *Qual* e *quem* andam balançando. Com isso, *que* se transforma numa espécie de pronome relativo universal, ocupando o lugar dos outros⁵⁹ (CASTILHO, 2012, p. 126, nota de rodapé acrescentada).

Com base na interpretação do *corpus*, pode-se afirmar que os alunos da EJA precisam de auxílio também quanto ao emprego de pronomes relativos (em gêneros da O.R. e da O.A.) enquanto estratégia de textualização que concorre para a boa organização do texto escrito formal, os quais os discentes têm empregado inadequadamente na escrita, ou não empregado, devido à influência da fala prototípica destes.

⁵⁹ Isso pode ter gerado maior ocorrência de uso do pronome relativo “que” na escrita, porém é preciso levar ao conhecimento do aluno que a repetição deste elemento só aceitável quando se pretende causar um efeito com o seu uso repetitivo, do contrário, é tido como má composição de referenciação em textos formais.

Todos os problemas de referenciação textual identificados nos textos escritos dos alunos podem ser interpretados como marcas da modalidade oral da língua. Conclui-se, portanto, que esses escritores precisam do apoio do professor de LP para lidar com essa dificuldade, sempre relacionando a fala e a escrita para que eles possam confrontar as estratégias que são mais adequadas de acordo com os gêneros de cada modalidade.

4.4 O uso de conectores

A instanciação de significados entre segmentos do texto depende, em parte, de recursos linguísticos (léxico e gramática) pelos quais se faz a tessitura do texto em sua linearidade. É a partir da conexão do que será dito com o que já foi dito que vai se processando a composição do significado do texto; em outras palavras, há na superfície do texto marcas das relações semânticas que vão se constituindo. Neves (2011, p. 223), ao tratar dessas relações, afirma que o texto se constitui por

um conjunto de relações semânticas entre orações, entre complexos oracionais, entre trechos de textos, explicitados por um sem número de expedientes, não apenas pelos elementos ditos ‘conjuntivos’, como as conjunções. Elementos conjuntivos que ocorram não são, segundo Halliday e Hasan (1976), coesivos por si mesmos, mas apenas de forma indireta, em virtude de o seu significado pressupor a presença de outros elementos no discurso.

A partir da análise do *corpus* desta pesquisa verificou-se que, para que os alunos em questão possam construir um texto escrito formal adequadamente, é necessário o desenvolvimento da competência de empregar recursos da língua na construção do texto, adequando-os às condições de sua produção. Estudos realizados por Rocco (1981) e Lemos (1977), entre outros, apontaram que um dos maiores problemas De fato, há conectores (conjunções e organizadores textuais) que são típicos da fala de registro informal e que, uma vez identificados como marcas da oralidade inadequadas para a escrita, devem ser evitados. Esse é caso de conjunções⁶⁰ como “e” e “mas”, por exemplo – empregadas pelos alunos na escrita repetidamente como na fala espontânea e de maneira inconsciente, o que compromete a qualidade do texto. Também a falta de conectores e seu emprego inadequado ao sentido que se pretende estabelecer entre as partes conectadas são um problema na construção do texto.

⁶⁰ Na visão de Cunha e Cintra (2001) definidas como vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.

Tais inadequações, no corpus desta pesquisa, apresentam-se tanto em textos da ordem do argumentar quanto da ordem do relatar.

A repetição de conectivos foi bastante recorrente em textos da O.R. (em 54% deles) e da O.A. (em 57% deles), conforme demonstram abaixo os excertos:

(R-2) “(...) veio passar as férias conosco e ele viu a nossa situação, e quando ele foi embora ele falou pra sua mãe e nos estávamos sofrendo na mão do nosso pai.”

(R-9) “Em seu regresso ela contou pra ele que tinha traído ele com seu ex-namorado. Mas não acreditou e até brincou que tinha traído ela também. (...) falou de novo que o tinha traído, e não ficou muito triste e disse. Eu tava brincando com você!”

(A-2) “Os jovens de hoje muitos não querem trabalhar e estudar muitos preferem roubar e ficar só na brincadeira e outros preferem ficar sem fazer nada (...)”

(A-5) “E vem as consequências: o moço engravida as jovens e não tem como sustenta a criança e acabam se separando por um simples erro do casal e tudo se tornou muito difícil.”

(R-11) “(...) ela me contou que estava namorando com um garoto que mexia com drogas e roubo, e ela estava completamente apaixonada por ele, só que a mãe dela descobriu e estava entrando em estado de depressão por saber que esse garoto só fazia coisas erradas, e Jackeline me pediu um conselho sobre essa situação e eu dei, mas primeiro falei que o melhor conselho era o da mãe dela, mas como eu era amiga dela eu tinha que tentar ajudar, (...)”

Em R-2, R-9, A-2 e A-5 tentou-se realizar a conexão de sentenças simples de modo a estabelecer entre elas uma relação de adição de sentidos. No entanto, o uso de “e” repetidamente (neste e em vários outros textos) não tem valor discursivo e não está apropriado ao texto escrito do gênero relato, que deve ter um estilo mais cuidado. Essa incidência, que caracteriza a oralidade por esta apresentar muitos períodos estruturados assim, não é adequada a esses textos, pois, uma vez apresentados na modalidade escrita comprometida com graus de formalidade, necessitam de maior variação de conectores para se adequar a parâmetros da escrita mais cuidada.

É muito comum, na fala cotidiana, o uso da conjunção “e” para ligar orações, as quais são geralmente curtas por expressarem conteúdo da “memória de curto prazo” (BOTELHO, 2012) do falante, que não mantém a atenção em enunciados extensos e tende a produzir seqüências simples de orações coordenadas. Como produzir uma linguagem mais elaborada requer muito esforço, a fala, informal e até mesmo a formal, realiza a coordenação entre orações com maior frequência que a escrita. Assim, a grande ocorrência de “e” ligando

orações de curta extensão nas produções textuais que compõem o *corpus* desta pesquisa leva este estudo a interpretar tal ocorrência como uma marca da oralidade na escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos aqui em questão.

Em R-11 a intenção do discente era a de conectar orações com uma ideia de adição entre elas, bem como a de expressar a noção de adversidade na relação entre as orações marcada pela contrajuntiva (CASTILHO & ELIAS, 2012) “mas”. Entretanto, o emprego repetido da referida conjunção produziu o mesmo resultado ocorrido com o da aditiva “e” nos outros três excertos imediatamente acima.

Uma alternativa para a repetição seria o aluno chegar à seguinte adequação de emprego de conectivos optando por maior variedade deles:

(R-2) (...) veio passar as férias conosco e viu a nossa situação. **Quando** foi embora, ele falou para mãe dele **que** nós estávamos sofrendo na mão do nosso pai.

(R-9) Em seu regresso ela contou a ele que o tinha traído com o ex-namorado. Mas Nil não acreditou e até brincou que tinha traído ela também. (...) falou denovo que o tinha traído. \emptyset Ele, muito triste, disse:
- Eu tava brincando com você!

(A-2) Os jovens de hoje não querem trabalhar **nem** estudar. Muitos preferem roubar e ficar só na brincadeira, **enquanto** outros preferem ficar sem fazer nada (...)

(A-5) **Então** vêm as consequências: o moço engravida a jovem **sem** ter como sustentar a criança e o casal acaba se separando por um simples erro **que** tornou tudo muito difícil.

(R-11) (...) ela me contou que estava namorando um garoto que mexia com drogas e roubo, **mas, ainda assim,** ela estava completamente apaixonada por ele. A mãe dela, **porém,** descobriu e estava entrando em

Foram destacados outros trechos de textos do gênero Relato com problema de repetição de conectivos:

(R-4) “A rua completamente deserta. **Quando** percebi bem distante uma senhorita que estaria voltando para casa (...). **Quando** ouço outra moto em movimento **quando** percebo a mesma passar por mim. **Foi quando** tomei uma decisão acelerei a motocicleta e os segui. **Foi quando** eles começaram olhar para trás (...).”

(R-5) “(...) ela tem 12 filhos 6 mulheres e 6 filhos homens, **Mas** apenas um deles deu o pior desgosto da vida dela.(...) era um rapaz obediente aus pais **más** com o tempo ele foi mudando muito (...), achou que era

*dono da sua própria vida, **más** aí ele acabou se envolvendo com pessoas erradas (...). Ele batia nela sem pena **más** como eunice já estava ficando muito idosa (...).*”

Em R-4 ocorreu a repetição de conectivos ao expressar a progressão temporal do relato. Imagina-se que isso se deu devido à escrita do aluno ter sido influenciada pela típica repetição de conectivos que se nota na fala espontânea ao relatar um acontecimento, como introdutores de tópico, organizadores textuais ou marcadores conversacionais. Diante disso, entende-se, portanto, que ao lidar em sala de aula com a relação entre oralidade e escrita, o professor de LP precisa ensinar ao aluno que tal repetição não é adequada a esse e a outros gêneros textuais comprometidos, em maior ou menor grau, com a formalidade de expressão da escrita, bem como destacar, como opção para escapar dessa falha, a substituição de conectivos demasiadamente repetidos por outros de mesmo valor semântico.

R-5 destaca a repetição da contrajuntiva “mas”. Castilho e Elias (2012) observam que, entre os conectivos adversativos **contudo**, **todavia**, **entretanto** e **mas**, este último é o mais frequente. Explicam isso a partir da gramaticalização⁶¹ que a palavra sofreu (do advérbio latino de inclusão *magis* > mais > mas). Essa conjunção é considerada a única prototípica, pois seu posicionamento é sempre fixo no início da oração, ao contrário das demais⁶², que podem deslocar-se dentro de sua oração como os advérbios (com valor adversativo, segundo alguns gramáticos). O aluno empregou “mas” com alguns dos diferentes valores que ela pode assumir (CASTILHO, 2014) – a) na primeira ocorrência com valor não contrajuntivo (não adversativo) em sentenças afirmativas, b) na segunda, como contrajuntivo em sentenças afirmativas, c) na terceira, como marcador conversacional, d) na quarta como conectivo (introdutor de tópico textual). Todos esses valores podem ter sido influências da fala na escrita, modalidade aquela onde a pesquisa de Castilho (*idem*) identificou os valores de “mas” enumerados. É necessário também frisar que, mesmo que o conectivo tenha sido empregado com toda essa distinção de valores, a repetição dele foi uma estratégia inadequada ao gênero Relato, que, com isso ficou marcado pela informalidade.

⁶¹ “Processo pelo qual entidades da língua sofrem acomodação para obter uma organização de enunciados que reflita o complexo de relações existente na base.” (NEVES, 2003, p. 257)

⁶² Bechara (2009) considera que esses elementos nem são conjunções, pertencem à outra classe, e se aproximam das conjunções mais por contingência que por essência.

Seguem alternativas para que a escrita tanto de R-4 quanto de R-5 estejam mais condizentes com a formalidade que se espera da escrita de gêneros formais realizada pelos alunos usuários da LP:

(R-4) *A rua estava completamente deserta **quando** percebi bem distante uma senhorita que estaria voltando para casa (...). **Naquele momento**, ouvi outra moto em movimento **e**, **ao me dar conta**, o veículo já passava por mim. **Então**, tomei a decisão de acelerar a motocicleta e os segui. **Foi quando** eles começaram a olhar para trás (...).*

(R-5) *(...) ela tem doze filhos, seis mulheres e seis homens, **dos quais bastou** um para dar o pior desgosto da vida dela. (...) era um rapaz obediente aos pais, **que** com o tempo foi mudando muito (...), achou que era dono da sua própria vida **e** acabou se envolvendo com pessoas erradas (...). Ele batia nela sem pena. **Mas** como Eunice já estava ficando muito idosa, (...).*

Então, nas aulas de LP não se pode deixar de destacar a variedade de palavras e expressões ordenadoras do texto, como as conjunções (mecanismo de coesão⁶³ textual que recebe foco nesta análise), que o usuário tem a seu dispor quando da conexão de sentenças ou segmentos do texto, estabelecendo sentido entre eles.

Para que a escrita de um texto, do gênero em questão, feita pelos alunos apresente o emprego satisfatório de conectores ao expressar relações entre ideias do texto, o professor de língua portuguesa precisa mostrar a eles que, além das variadas palavras e expressões de que dispõem para esse encadeamento (por “conexão”, denominadas conectores interfrásticos, KOCH, 2005), também é possível encadeá-las sem partículas, mas com auxílio da pontuação (conectores intrafrásticos). Quando, nesse tipo de conexão, as orações ou frases são expressas como se formassem uma única estrutura, sem pontuação ou com pontuação inadequada, ocorre uma forma de manifestação do fenômeno estrutural denominado “justaposição” (BOTELHO, 2012), muito comum na oralidade.

Tal organização estrutural típica da fala foi detectada na escrita quando da análise do *corpus* do presente trabalho de pesquisa. Sendo que, nos textos da O.A correu em 43% deles, enquanto que nos da O.R., foi verificada em 43% deles, aproximadamente. Nos excertos que seguem foram sublinhados os trechos entre os quais ficaram as lacunas da ausência de

⁶³ Halliday e Hasan (1976, *apud* Koch, 2005) distinguem cinco mecanismos de coesão: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

conexão, não se assinalando graficamente as pausas que existem quando se articulam segmentos justapostos. São eles:

(R-3) “(...) *ela tinha sido abusada sexualmente por um homem que tinha apresentado a ela por um primo nós conversamos sobre o que aconteceu (...).*”

(R-8) “(...) *nos três iamos juntos para a escola todos os dias um serto dia no comeso de março de 2014, entrou uma aluna nova na nossa sala.*”

(A-4) “(...) *ao longo do tempo o casamento não dá certo começam logo os conflitos (...).*”

(A-6) “(...) *não querem nada com a vida só querem arrumar mau amizade não querem trabalha alguns deles são diferentes. Muitos estudos outros trabalham para ajuda as familia outro não só quer saber te ta robano as coisa que não pertenci a eles (...).*”

Em R-3 sentiu-se a necessidade de conexão por meio de pontuação (seguida ou não de uma conjunção) para marcar também a pausa que a ordenação das sentenças pedia. R-8 apresentou uma estrutura com necessidade de uma pequena reformulação para facilitar o ajuste das orações que estavam mal combinadas. Seria alternativa empregar a pontuação, pois o aluno-escritor quis incluir uma pausa (com “um serto dia”), mas não foi competente ao representá-la na escrita. Em A-4 faltou um conectivo para esclarecer o sentido que se pretendia estabelecer entre as orações. O uso de um ou de outro faria contribuir para a sintaxe e para a semântica do texto. Finalmente, em A-6 também foi verificado que as sentenças, desta vez mais curtas que as anteriores, foram justapostas. Não apresentaram conexão nem por meio de conjunção nem por meio de pontuação. Neste último excerto, recortado de um texto da O.A., o problema foi bastante frequente, conforme se pode observar, ordenando-se seguidamente inúmeras sentenças curtas nem nenhuma marca de conexão explícita⁶⁴.

Pensando nessas observações, os problemas de conexão constantes nos recortes destacados poderiam ser sanados com as seguintes propostas:

⁶⁴ Esse é um problema de estruturação da escrita que tem ganhado força com a influência das redes sociais, ambiente em que os usuários escrevem, com demasiada frequência, sem usar pontuação nem conjunção por influência da fala. É um ambiente de uso da escrita permeado pela informalidade devido à aproximação com a oralidade e velocidade da interação. Fator que exige que o professor de LP interfira com máxima urgência em sala de aula orientando os alunos sobre a relação entre oralidade e escrita.

(R-3) (...) *ela tinha sido abusada sexualmente por um homem que foi apresentado a ela por um primo. **(Então)** Conversamos sobre o que aconteceu (...).*

(R-8) (...) *nós três íamos juntos para a escola diariamente. Num certo dia, no começo de março de 2014, entrou uma aluna nova na nossa sala.*

(A-4) (...) *ao longo do tempo o casamento não dá certo **porque** começam logo os conflitos (...).*

ou

*(...) ao longo do tempo o casamento não dá certo. **Então** começam logo os conflitos (...).*

(A-6) (...) *não querem nada com a vida. Só arrumam más amizades e não querem trabalhar. **No entanto**, alguns deles são diferentes. Muitos estudam, uns trabalham para ajudar a família, outros não. Só querem saber de roubar as coisas que não lhes pertencem.*

Conclui-se que esses alunos necessitam da interferência do professor ao escreverem, uma vez que esses discentes, embora jovens e adultos, ainda se encontram na fase de representar a fala na escrita. Reitera-se, com isso, que eles precisam conhecer as características particulares de cada modalidade e deixar de escrever como se fala. Isso só será possível a partir do conhecimento de normas que particularizam a escrita formal, o que permitirá que os alunos deixem de submetê-la às características e normas da fala informal. O intuito é orientá-los, por exemplo, a não articular frases – unidades principais da escrita que poderiam ser aperfeiçoadas, uma vez que os escritores têm tempo para fazê-lo –, da mesma forma que articulam unidades de entonação⁶⁵ (unidades naturais da fala).

Outra observação relevante quanto à articulação de frases nos textos dos alunos da EJA é a ocorrência em grande número de conectores inadequados ao sentido pretendido na escrita de um artigo de opinião⁶⁶. Esse não é, contudo, um problema restrito à escrita de textos desse gênero, pois diz respeito a uma dificuldade mais geral de marcação das relações semânticas do texto, o que significa dizer que é uma questão que foge ao escopo desta

⁶⁵ Segundo Botelho (*idem*), unidade de entonação tem as seguintes propriedades: a) é proferida com um simples e coerente contorno entonacional; b) é seguida de pausa; e c) é apropriada para ser uma frase simples, podendo ocorrer como uma expressão fragmentada. Ela expressa o que está na memória de curto prazo do falante ou focos de consciência no momento da produção.

⁶⁶ Identificado em aproximadamente 50% dos textos deste gênero. Em contraste com nenhuma ocorrência nos textos do gênero Relato.

pesquisa. Abaixo, para fins de registro desse problema, que deve ser enfrentado pelo professor, constam alguns trechos em que foi detectada a inadequação do conector:

(A-3) “(...) o que vemos é muitos adolescentes nas drogas, muitos querem só curtidão. **Porém** muitos não querem responsabilidade nessa faze, (...)”

(A-4) “(...) muitas vezes a adolescênte aborta, **porém** não tem condições e principalmente responsabilidade para criar o filho.”

(A-6) “(...) o que eles pode fazer e se ajunta **que** nem sabe si vai dá certo (...)”

(A-7) “Portanto, assim os jovens precisam ser cuidar tanto os meninos como as meninas por que isso vai prevenir uma gravidez precoser **como** doenças sexualmente transmisivel.”

(A-8) “(...) são arrependimentos de não terem estudado, nem fazer alguns cursos não conseguem emprego **porêm** não são qualificados e não tem responsabilidade nenhuma **porêm** não aprenderam quando eram jovens.”

Nos excertos A-3, A-4 e A-8 o conectivo “porém”, que tem valor contrajuntivo, foi empregado incorretamente, uma vez que em nenhuma das conexões caberia o estabelecimento de sentido adversativo entre as sentenças. No primeiro caso, a oração que iniciou com o conectivo funcionou como um resumo das informações anteriormente enumeradas, mas sem nenhuma relação de contraste. Portanto, um conector contrajuntivo não caberia ali. No segundo caso, a oração iniciada, inadequadamente, por “porém” está explicando/justificando o significado da sentença anterior, o que não foi indicado pelo uso do conectivo (que também não expressou sentido algum entre as orações). O mesmo se deu em A-8 com o emprego indevido do mesmo conector do caso anterior. Nos dois últimos, então, seria preciso que se empregasse uma conjunção que estabelecesse ideia de explicação entre as orações, pois assim não se comprometeriam a coesão e evolução do texto.

Em A-6 a tentativa de conexão por meio de “que” não teve êxito. O texto ficou confuso, uma vez que não houve estabelecimento de sentido algum entre as orações que o aluno queria relacionar. Já em A-7, a forma como o aluno usou o conectivo “como” deixa claro que a intenção não era a de fazer comparação nem de exprimir causa ao relacionar as orações. Ele pretendia usar a estrutura correlativa aditiva “não só... como também” ou “como também”, mas não conseguiu, pela escolha feita, expressar a informação de forma adequada; bem como não fez a substituição por outra de mesmo valor semântico, ou por não ter pensado nessa hipótese ou por outras não fazerem parte de seus conhecimentos gramaticais.

Uma forma de os textos não terem sua coesão comprometida devido ao uso inadequado de conectores, seria a realização de conexões entre as orações conforme o que segue:

(A-3) (...) *o que vemos são muitos adolescentes nas drogas e querendo só curtidão. Ø Eles não querem responsabilidade nessa fase, (...).*

(A-4) (...) *muitas vezes a adolescente aborta **porque** não tem condições **nem**, principalmente, responsabilidade para criar o filho.*

(A-6) (...) *o que eles podem fazer é se juntar, **sem nem** saber se vai dar certo.*

(A-7) *Portanto, os jovens precisam se cuidar, tanto os meninos como as meninas, porque isso vai prevenir (não só) uma gravidez precoce, **como também** doenças sexualmente transmissíveis.*

(A-8) (...) *são arrependimentos por não terem estudado nem terem feito alguns cursos. **Assim**, não conseguem emprego, **pois** não são qualificados e não têm responsabilidade nenhuma, **já que** não aprenderam quando eram jovens.*

Em face dessas dificuldades, é extremamente relevante ensinar ao aluno que os conectivos (articuladores textuais) são multifuncionais, isto é, além de serem os principais responsáveis pela coesão textual, também servem à orientação argumentativa do texto. Também deve mostrar-lhes que, conforme alguns estudos apontam, conjunções como “e” e “mas”, apesar de tradicionalmente classificadas como aditiva e adversativa, respectivamente, podem assumir características diferentes destas, dependendo do contexto ou da forma como forem usadas.

Pesquisas indicam que na fala prevalece o emprego de frases sintaticamente simples, o que é comprovado pela preferência por orações curtas, ligadas por conjunções coordenativas “e” ou “mas”, bem como por marcadores discursivos do tipo “aí” na formação de períodos curtos. E, ao contrário do que se imaginava, pelo fato de o gênero Relato ser mais próximo da oralidade espontânea que o gênero Artigo de opinião, os problemas quanto ao uso de conectores se deu em maior número nos textos da O.A., mas em ambos os gêneros foi possível observar problemas sintáticos decorrentes do emprego do conectivo, que dificultaram a compreensão, ou seja, a conectividade conceitual (ou coerência) foi comprometida pela conectividade sequencial (ou coesão).

Conclusão

A análise dos textos escritos revela que os alunos da Educação de Jovens e Adultos colaboradores desta pesquisa conhecem as características básicas dos gêneros que produziram – como, por exemplo, que um relato é um texto de base narrativa (que apresenta obrigatoriamente narrador, personagem, indicação de espaço e de tempo) escrito em primeira pessoa quando se tratar de relato pessoal e que conta um acontecimento do cotidiano; e, no caso do artigo de opinião, sabem que se trata de um gênero textual de base argumentativa, organizado obrigatoriamente em defesa de um ponto de vista apoiando-se em argumentos para convencimento do leitor sobre a opinião que se defende.

O que se observou, no entanto, é que apresentam dificuldades na escrita quando da seleção de estratégias de textualização adequadas aos textos de gêneros formais. Detalhando, empregam inadequadamente estratégias de textualização de gêneros orais informais na escrita que pede maior grau de formalidade. Isto ocorre ou por mera influência da fala ou por não saberem que não se escreve como se fala. Essas observações direcionam esta pesquisa a concluir que esses alunos não diferenciam aquilo que é característico da oralidade, daquilo que é característico da escrita.

Os alunos em questão ainda não são preparados linguisticamente o suficiente para escrever um texto formal de maneira satisfatória. Entendemos, em vista do resultado, que os alunos ainda não adquiriram essa competência comunicativa, visto que foram identificadas diversas marcas da oralidade informal na escrita de ambos os textos de gêneros formais – o artigo de opinião e o relato, gêneros da ordem do argumentar e do narrar, respectivamente –, cuja produção lhes foi solicitada em sala de aula.

É possível concluir, assim, que os alunos não têm noção de que as regras de organização da fala e da escrita são diferentes, especialmente quando se trata de graus de formalidade também distintos. Conclusão justificada pela observação da presença, na escrita, de marcadores conversacionais da fala espontânea (“(...) me chamou para ir no banheiro com ela, **aí** chegando lá ela começa a chorar (...)”), pela introdução tópica em forma peculiar à fala cotidiana (“**Os jovens de hoje** [,] eles preferem as amigas do que ficar com sua própria família”), pela referenciação inadequada (“**Ela** falou para ele que não ia ficar assim ela foi para **sua** casa falou para **sua** família o irmão dela era es da Mia”) e pelo uso não satisfatório de conectores (“**E** vem as consequências: o moço engravida as jovens e não tem como sustenta a criança e acabam se separando por um simples erro do casal e tudo se tornou muito difícil”).

É importante ressaltar que esses estão longe de serem os únicos problemas nas produções textuais desses alunos. Um dos que mais chamaram atenção foi relativo aos “erros” ortográficos; no entanto, trata-se de deficiências que não fazem parte do foco do presente trabalho, mas que merecem atenção do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que também comprometem a qualidade da escrita.

A necessidade da intervenção do professor de língua portuguesa diante dos problemas com o uso da língua materna pelos discentes é notável. E, neste caso, especificamente, no que tange a relacionar a língua falada com a língua escrita em suas aulas. O docente deve tratar das características típicas de cada uma, destacar que existem formalidade e informalidade em ambas as modalidades, orientar o falante a realizar a reflexão acerca do contexto de uso da língua em que esteja envolvido (onde se enquadra o confronto entre gêneros textuais orais e escritos) e mostrar que essa reflexão indicará as escolhas que ele deve fazer ao se comunicar. Desta forma estará contribuindo para o alcance da competência comunicativa de seus alunos para que, finalmente, usem a língua de forma adequada e consciente.

É interessante ressaltar que, apesar de não se ter realizada aqui uma análise exaustiva dos segmentos, há que se considerar que este trabalho servirá de exemplificação para que os professores de LP possam observar as produções de seus alunos, especialmente no tocante aos problemas relacionados à presença de marcas da fala informal na escrita formal, sobre o que se fez um recorte nesta pesquisa.

A partir da análise que identificou os problemas nas produções textuais dos alunos, pensou-se na necessidade de organizar um material didático que pudesse auxiliar o trabalho do professor diante desses problemas em sala de aula. Um material que aborde atividades de reflexão linguística que considerem a língua em função, isto é, um material focado na interação social, no uso da língua.

Como bem se sabe, esta pesquisa pode também contribuir sobremaneira com a realização da coesão na escrita dos alunos, visto que o encadeamento adequado dos segmentos textuais é fundamental na sintaxe da escrita e concorre para o alcance da coerência. Assim sendo, fazem parte do ensino da textualização os mecanismos de que o falante pode lançar mão para evitar os problemas elencados aqui, conforme já se frisou.

5 O MATERIAL DIDÁTICO

Este material inicialmente fala ao professor de língua portuguesa (mas também pode auxiliar professores alfabetizadores e estudantes de Letras) de forma a orientá-lo a ler (caso pense em acessar apenas esta parte didática) toda a pesquisa que possibilitou sua elaboração. É uma forma de tentar embasar o professor sobre o assunto tratado nele, uma vez que a pesquisa poderá proporcionar-lhe mais segurança e preparo para a realização das atividades propostas.

A proposição foi organizada com momentos em que se falou diretamente ao professor no início de cada um dos módulos. As atividades direcionadas ao aluno foram inspiradas nos moldes de uma “sequência didática” segundo a visão de Joaquim Dolz (*et al.* 2004).

Inicialmente a proposta destaca informações sobre o procedimento “sequência didática” com o intuito de deixar bem claro para o professor de que se trata, como se desenvolve, como deve ser pensada e qual a sua finalidade. E, em outro momento, volta a prestar esclarecimentos: desta vez acerca da “atividade de retextualização”, segundo proposta de Marcuschi (2005).

O material foi organizado para acesso do professor, que organizará suas aulas a partir das sugestões encontradas em duas unidades. A primeira (que inicia com o esclarecimento do procedimento “sequência didática”), com quatro módulos de atividades que buscam a conscientização e a reflexão dos alunos sobre o uso da língua. A segunda (que inicia com o esclarecimento da atividade de retextualização), com cinco módulos, cujas atividades foram elaboradas para tratar diretamente de algumas estratégias de textualização da fala espontânea que os alunos têm empregado inapropriadamente na escrita formal.

5.1 Proposta para abordagem da relação oralidade/escrita

Este material didático está organizado como segue abaixo:

Falando ao professor

Esclarecendo o procedimento “sequência didática”

UNIDADE I

Módulo 1: A importância do domínio da língua

Módulo 2: Língua falada e língua escrita

Módulo 3: Variação linguística

Módulo 4: Gêneros textuais e adequação

UNIDADE II

Esclarecendo a atividade de “retextualização”

Módulo 1: Comparando um texto oral com sua forma escrita

Módulo 2: Os marcadores conversacionais

Módulo 3: A referenciação

Módulo 4: Os conectores textuais

Atividade complementar 1

Atividade complementar 2

Atividade complementar 3

Módulo 5: A produção textual

Falando ao professor

Este material foi organizado com o intuito de auxiliá-lo em sua prática pedagógica ao relacionar a oralidade e a escrita em sala de aula. Ele surgiu a partir de resultados de uma pesquisa acerca dessa abordagem, a qual verificou que os alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental (Castanhal- PA), colaboradores do referido trabalho, imprimiam marcas da fala informal em seus textos escritos formais. Os problemas destacados foram referentes à presença de marcadores conversacionais; a estratégias de referenciação textual; à introdução tópica; e ao uso de conectores, tão comuns na sala de aula de língua materna em diversas séries do ensino fundamental e do médio.

Também se pensou em contribuir com o trabalho docente trazendo ao seu conhecimento subsídios das teorias que serviram à elaboração deste material. Por isso, é de extrema relevância a leitura da pesquisa “Uma proposta para a abordagem da relação entre oralidade e escrita na Educação de Jovens e Adultos”, pois ela fará um grande diferencial, proporcionando embasamento para sua prática no tocante ao ensino de língua portuguesa e, especialmente, ao trato da relação entre a fala e a escrita em sala de aula.

Portanto, foram elencados na pesquisa objetivos também quanto ao seu trabalho, apresentando-lhe orientação profissional teórica com a intenção de auxiliá-lo na formulação de material didático apropriado aos objetivos de cada aula. No caso específico da necessidade de relacionar oralidade e escrita, o material o orientará a confrontar estratégias de produção textual oral e escrita com um trabalho apoiado em gêneros. Para isso, o material elaborado para uso nas aulas de língua portuguesa foi organizado em formato de Sequência Didática (SD).

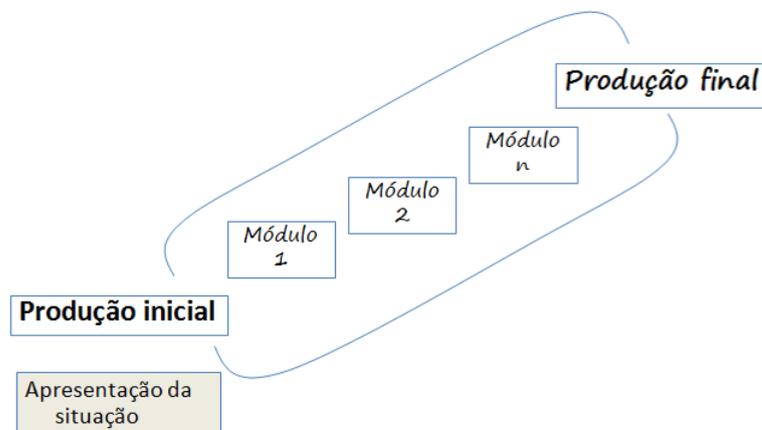
Esclarecendo o procedimento “sequência didática”

Conforme Dolz (*et al.* 2004. p. 97) “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Serve, portanto, para ajudar o aluno a ter domínio sobre um gênero de texto, que lhe seja de difícil domínio ou desconhecido.

Antes de continuar com a descrição do procedimento, é relevante informar que a análise dos textos dos alunos colaboradores da pesquisa direcionou a elaboração do presente material didático a um trabalho que leve o usuário da língua a eliminar as marcas de textos de gêneros orais informais que foram identificadas no *corpus* composto por textos de gêneros escritos formais. Este será o foco das atividades propostas para o trabalho com gêneros textuais. Ressalve-se que os alunos demonstraram ter algum conhecimento, mesmo que mínimo, sobre os gêneros que escreveram. Sabem, por exemplo, que um relato é caracterizado por contar um acontecimento real ou fictício do qual participaram. Como também sabem que um artigo de opinião é um gênero de ordem argumentativa no qual eles devem se posicionar criticamente diante de uma situação.

O modelo de SD apresentado pelos autores em questão pode ser representado por:

ESQUEMA 1: MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Conforme o modelo expõe, em um primeiro momento da aula deve-se descrever que tarefa os alunos irão realizar e daí será efetuada uma primeira produção⁶⁷ textual. Por ser a primeira tentativa de produção, este é um momento muito importante, no qual se pode proporcionar a leitura – ou escuta no caso de gêneros orais – de textos do gênero abordado.

Após analisar a produção inicial dos alunos e verificar o que já dominam, se conseguiram ou não atender a proposta dada e o que (ou se) será preciso reforçar, o professor deverá ajustar as atividades previstas de modo a atender as reais necessidades deles. Essa é a melhor maneira de lidar com o ensino, definindo de forma precisa em que intervir e o quanto a turma ainda precisa progredir quando da produção textual em questão.

Tendo evidenciados os pontos fortes e os fracos, as estratégias de escrita devem ser abordadas e discutidas com os escritores. E, então, passa-se aos módulos, que deverão ser constituídos por diversas atividades de maneira sistemática e em sequência lógica, trabalhando um a um os problemas encontrados na primeira produção, visando a contribuir para o melhor domínio do estilo apropriado ao gênero, uma vez que a classe estará recebendo capacitação para evitar a repetição dos referidos problemas. Ressalte-se que o número de módulos será definido pela necessidade⁶⁸ apresentada no desenrolar das aulas. Na proposição

⁶⁷ As atividades aplicadas para a produção inicial nos primeiros passos da pesquisa, cujos textos compuseram o *corpus* analisado para que se chegasse a este material, constam no item 3.2 da dissertação.

⁶⁸ A adaptação das sequências às necessidades dos alunos exige, da parte do professor: analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (Dolz, *et al.* 2004, p. 111)

apresentada adiante, as atividades não foram aplicadas, mas foram elaboradas com base na necessidade observada a partir da análise dos textos dos alunos.

Por fim, com uma produção final o aluno terá a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu com as atividades dos módulos; de verificar o que aprendeu e o que fazer com isso; de regular e controlar seu comportamento de produtor de texto revisando e reescrevendo. E o professor poderá fazer uma avaliação somativa, verificando se o aluno fez uso do que foi ensinado.

O procedimento de SD pode ser bastante promissor na prática das aulas de língua portuguesa, pois engloba princípios teóricos que vão ao encontro do objetivo principal do ensino/aprendizagem da linguagem já citado: proporcionar ao educando o falar e o escrever com compreensão do modo de organização dos enunciados bem como dos procedimentos que levam a uma adequada obtenção de sentidos. Os princípios que são destacados aqui (alguns deles sinteticamente) são os citados por Dolz (2004), a saber:

Escolhas pedagógicas: o procedimento maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos.

Escolhas psicológicas: o procedimento visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis; essa transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos.

Escolhas linguísticas: o procedimento não aborda a língua como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica; por meio do uso de gêneros ele define que estruturas textuais e que meios linguísticos usar em determinadas situações de comunicação.

UNIDADE I

Objetivo

Proporcionar ao aluno conhecimentos sobre o uso da língua como meio de interação social e levá-lo a refletir sobre a importância de ser competente ao se comunicar por meio da

fala ou da escrita, ou seja, de ter **competência comunicativa**. Também levá-lo ao conhecimento de que existem diversas formas de uso da língua na fala e na escrita.

Recursos da aula

Data show	Xerox de textos
Computador	Slides
Quadro branco	Vídeos
Dicionário da língua portuguesa	

Módulo 1: A importância do domínio da língua⁶⁹

Atividade 1

- Por meio de slides o professor deve apresentar aos alunos a imagem da tira abaixo e pedir que respondam oralmente às seguintes perguntas:



(imagem encontrada em <http://2.bp.blogspot.com> – acesso em 17/01/16)

- 1) O que Níquel Náusea está fazendo no primeiro quadrinho?
- 2) Qual a mensagem que ele quer passar e a quem ela se dirige?
- 3) Qual a intenção dele ao fazer isso?
- 4) O garoto entendeu a mensagem transmitida? Por quê?

⁶⁹ Como apoio para essa aula, é interessante consultar a sessão 2.1 da pesquisa. E também assistir aos vídeos **Fala e escrita – parte 2** (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6y9xK-9bbcw>) e **Fala e escrita - parte 3** (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UqSfGyR1ERA>).

- 5) Houve comunicação entre as personagens?
- 6) Se no lugar de um rato houvesse uma pessoa analfabeta a comunicação se realizaria pela escrita?

Obs.: O professor precisa discutir sobre a imagem com o intuito de levar o aluno a observar que não houve comunicação porque a mensagem não foi compreendida, isso por não ter sido transmitida adequadamente (sem entrar na questão de que um dos personagens é um animal e que, portanto, não sabe escrever nem falar, o que não é o foco da atividade).

Atividade 2

- Em seguida apresentar uma situação simulada contando que...

Certo dia, um garoto pré-adolescente havia sido muito desobediente e mal criado com o pai. E o avô com quem morava, indignado com aquele comportamento, deixou um bilhete por baixo da porta do quarto do garoto (mostrar aos alunos a mensagem):

Neto,
Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais, e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não deviam também se esquecer de lavar os pés, sem tugar nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levavam tunda.

Vô Izaque.

(ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983 –fragmento adaptado)

O menino leu o bilhete, escreveu outro e logo o passou para o avô pelo mesmo lugar. O bilhete dizia: (mostrar aos alunos o novo bilhete)

Vô,
Num saquei nada do que você disse, veio. Mas fica de boa. Vô ralá pra casa dum chegado e deixar você em paz.

Neto.

O avô também não conseguiu se ler o bilhete do garoto.

➤ Após a leitura, perguntar aos alunos:

- 1) Por que o garoto não conseguiu entender o bilhete?
- 2) Por que o avô não entendeu o bilhete que recebeu como resposta?
- 3) Que construções, palavras e expressões prejudicaram a compreensão por parte de Izaque e de Neto?
- 4) Houve comunicação? Por quê?
- 5) Para quem foi direcionada a mensagem “Num saquei nada do que você disse, veio. Mas fica de boa. Vô rala pra casa dum chegado e deixar você em paz”? Quem a enviou?
- 6) O garoto usou essa forma de escrita típica da fala para escrever um bilhete para o avô. Considerando que o bilhete era para uma pessoa próxima isso foi uma falha grave? Por quê?
- 7) Reescreva os bilhetes de forma que possam ser compreendidos por seus destinatários. Caso seja necessário faça uma pesquisa para descobrir o significado das construções que não sejam de seu conhecimento.

O “bilhete” é utilizado para transmitir uma mensagem curta ou um recado. Caracterizado pelo emprego de linguagem predominantemente coloquial sem tanta preocupação com normas gramaticais da língua padrão.

Obs.: É importante levar os alunos a concluírem que ambos não entenderam as mensagens um do outro porque são personagens de idades diferentes e que se expressaram usando, cada uma, uma linguagem diferente, as quais não foram adequadas ora à idade do neto, ora à idade do avô. Realçar para os alunos que as dificuldades que o avô teve de entender o que dizia o bilhete do garoto, deveram-se ao emprego de gírias (linguagem coloquial), que o avô não domina, mas que poderia ser aceito nesse gênero textual (que é informal) se não houvesse o problema causado devido ao fato de o avô não conhecê-las. E que o garoto não entendeu o bilhete do avô porque a escrita estava repleta de palavras e expressões antigas, que o garoto não conhecia. Um não pensou no outro antes de escrever, o que impossibilitou a comunicação. Mostrar a partir disso que para que haja comunicação é

necessário haver compreensão por parte daquele que recebe a mensagem e que, para alcançar tal compreensão, o emissor deve refletir sobre como usar a língua de maneira que se faça compreender pelo seu interlocutor, do contrário não conseguirá interagir com outras pessoas.

Atividade 3

- Inserir observações sobre como a **comunicação** é importante na vida das pessoas e sobre a relação da **linguagem** com a comunicação. Os quadros abaixo com essas considerações podem ser apresentados em slides individuais.

O indivíduo emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir informações para outro indivíduo, mas é o lugar de ação ou “inter-ação”.

Dessa forma, a linguagem é uma atividade, uma forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos. Assim, também a língua deve ser pensada conforme os usos que fazemos dela no dia a dia, ou seja, não podemos esquecer que ela só ocorre entre as pessoas com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto (situação comunicativa).

Portanto, pelo uso da linguagem os indivíduos se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam, fazem cultura. Enfim, exercem sua cidadania, podendo inserir-se criticamente na sociedade.

 **Contexto** é tomado aqui como o conjunto das condições sociais que precisamos levar em consideração ao nos comunicarmos. Ele é que vai orientar as escolhas que definirão nosso comportamento linguístico na comunicação. Em outras palavras, é um contexto de situação, onde constam os dados comuns dos interlocutores na situação cultural e psicológica, as experiências e conhecimentos de cada um.

Obs.: Esse é um momento para retomar a não realização da comunicação entre o garoto e o avô para a discussão, acrescentando que o contexto deve ser levado em consideração na fala e na escrita.

Com a comunicação exercemos a cidadania, pois participamos de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos dos atos de comunicação. E para compreender melhor esse mundo, é necessário ampliar nossas competências e habilidades envolvidas no uso da

palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, interpretar as sutilezas de seu funcionamento. Nesse contexto, leitura e escrita são ferramentas básicas para nossa interação em diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, pelo uso da linguagem os indivíduos se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam, fazem cultura. Enfim, exercem sua cidadania, podendo inserir-se criticamente na sociedade.

(adaptado de <http://textoemmovimento.blogspot.com.br/2011/04/importancia-da-leitura-na-construcao-da.html>)

➤ Pedir que os alunos escrevam respondendo à pergunta:

- 1) Por que é importante termos domínio da língua que usamos?
- 2) Pensando na importância desse domínio para a nossa interação social diária, explique o ditado popular “Quem não se comunica, se trumbica”.
- 3) Dê exemplos de situações do dia a dia de pessoas como você em que o emprego inadequado da forma de se comunicar pode ser comprometedor.

Módulo 2: Língua falada e língua escrita⁷⁰

Atividade 1

- O professor deve iniciar a aula apresentando o vídeo que aborda o uso da língua em sua forma falada e em sua forma escrita para iniciar a discussão sobre o assunto dessa atividade. Antes de iniciar a apresentação é importante frisar que farão atividades sobre o vídeo e que precisam ficar bem tentos. Vídeo esse encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>

⁷⁰ Para ter subsídios para essa abordagem, ler a seção 2.2.4 da pesquisa.

- Após a turma assistir atentamente ao vídeo, iniciar discussão sobre a relação fala/escrita e suas características abordando os seguintes pontos importantes:
- Considerar que apenas a escrita merece valorização e que a fala pode se dar de qualquer maneira é um equívoco, pois ambas são importantes no dia a dia das pessoas (lembrar que mais falamos que escrevemos).
 - A fala ajuda a identificar as pessoas, já que expressa muitos detalhes da sua individualidade. Ao contrário da escrita, que se afasta um pouco dessa individualidade do ser humano.
 - Fala e escrita possuem níveis de formalidade que vão de menos monitorado a mais monitorado.
 - Um texto escrito não tem que ser sempre formal nem o texto falado pode ser sempre informal.
 - Tanto a modalidade escrita da língua quanto a falada precisam considerar o contexto.
 - Nem tudo o que está na fala pode estar na escrita, assim como nem tudo que está na escrita pode estar na fala.
 - A fala não é uma representação da língua. Fala e escrita são, ambas, representações da língua.
 - Não basta se comunicar, tem que se fazê-lo adequadamente.

Peculiaridades da fala:

- I. É de natureza essencialmente oral;
- II. É acompanhada de caracteres exclusivos que funcionam como complemento para o que se diz, como a gesticulação, as expressões faciais e corporais;
- III. Apresenta fluidez das ideias, cuja velocidade é possível devido à fala ser simultânea ao seu processo de produção textual, possibilitando a ocorrência de muitos enunciados incompletos e apresentando com frequência repetição de termos.

- IV. Oferece a opção de corrigir ou reformular o que diz caso não seja compreendido pelo seu interlocutor;
- V. Realiza-se em cooperação imediata entre os falantes.

Peculiaridades da escrita:

- I. É de natureza gráfica;
- II. Atribui maior importância à correção gramatical e prima por clareza e concisão, uma vez que o receptor do texto escrito não está presente quando da produção textual escrita;
- III. Apresenta um processo de produção lento;
- IV. Possibilita ao produtor mais tempo para produção, podendo, com isso, reorganizar o que escreve para se fazer compreender;
- V. Apresenta estrutura sintática elegante substituindo termos já citados por orações subordinadas (no caso da escrita mais monitorada).

➤ Pedir aos alunos que resolvam a questão sugerida adiante. Se for necessário, repetir o vídeo ou trechos dele.

- 1) A professora conta que, na infância, passou por num episódio em sala de aula que deixou o professor furioso e ela assustada. O episódio se deu usando a língua na modalidade escrita ou falada? O professor falou que ela “tinha ido mal”? Que elementos dessa modalidade ajudaram-na a descobrir que o professor ficou furioso?

Atividade 2

➤ Entregar dicionários aos alunos e pedir que pesquisem o significado da palavra “estratégia”. Eles deverão chegar a: *ação ou caminho mais adequado a ser executado para alcançar um objetivo ou meta; uma maneira de definir de forma mais detalhada como atingir um objetivo.*

- Fazer a seguinte analogia para ajudar os alunos a entenderem a relação da palavra “estratégia” com os textos que produzimos:

➡ Quando acontece, por exemplo, um assalto a um banco em que os assaltantes fazem pessoas inocentes de reféns, a polícia não pode simplesmente chegar ao local atirando em direção ao banco. Ela precisa fazer planos para alcançar o objetivo de prender os assaltantes e salvar os reféns ilesos. Então, ela procura a melhor maneira para conseguir alcançar esse objetivo, ou seja, escolhe as melhores estratégias, os melhores meios para realizar a operação. Esse procedimento de seleção de estratégias para atingir uma meta também é usado pelas pessoas na guerra, no comércio, na indústria, nas vendas e outros, de acordo com metas específicas.

Assim também deve acontecer quando usamos a língua. Não falamos nem escrevemos de qualquer forma. Sem organização. Verifiquem, por exemplo, a maneira como falamos numa entrevista de emprego, a maneira como nos expressamos em um debate público, a maneira como escrevemos uma carta para um amigo ou para o prefeito da nossa cidade. Enfim, de acordo com cada uma das situações, falando ou escrevendo, usamos mecanismos (ou meios) específicos para textualizar (transformar em texto) nossos pensamentos, isto é, estratégias específicas para realizarmos da melhor maneira nossas produções textuais. Chamadas de **estratégias de textualização**.

- Já com o apoio da observação acima, pedir aos alunos que leiam a tira e levá-los a perceber que a fala possui estratégias que podem ser usadas para ajudar na compreensão do texto, assim como a escrita também tem as suas próprias.

- 1) Leia a tirinha para responder às questões:



(imagem encontrada em <http://4.bp.blogspot.com>)

- a) Por que Cebolinha não quer mais brincar de casinha?
- b) Qual o pensamento de Cebolinha sobre as tarefas do homem e da mulher de acordo com a tira?
- c) O pensamento dele ainda é comum nos dias atuais? Justifique.
- d) Indique que elementos particulares da escrita não existem na fala.
- e) Se a “história” tivesse sido apresentada conforme o quadro abaixo você entenderia o motivo de o Cebolinha não querer mais brincar? Por quê?

As “**tiras**” apresentam geralmente uma temática humorística, contudo não raro encontramos tirinhas satíricas, de cunho social ou político, metafísicas e outras. Elas empregam a língua falada e a linguagem geralmente conjuga as palavras com imagens, mas às vezes ele é construído apenas em linguagem não verbal.

– Mas por que você não quer mais brincar de casinha comigo, Cebolinha?

– Adivinha!

- f) Que elementos foram essenciais na complementação do texto escrito para a compreensão da tirinha? Por que o autor precisou lançar mão desse complemento?
- g) Crie juntamente com os colegas um pequeno texto coletivo contando a história dessa tira de forma que se torne compreensível.
- h) Comparando o texto sem as imagens com o que vocês escreveram, qual a diferença mais chamativa que o novo texto apresentou?

Módulo 3: Níveis de linguagem e variação linguística

Atividade 1

- Iniciar a discussão sobre os níveis em que a linguagem pode se apresentar abordando o conceito de linguagem culta e linguagem coloquial a partir do seguinte:

 **Linguagem culta ou formal** é caracterizada, principalmente, pela correção gramatical, bem como pela riqueza de vocabulário (sem ocorrências de gírias) e frases bem elaboradas. Nesse tipo de registro a fala e a escrita são efetuadas com alto grau de monitoração, de correção. É a norma de prestígio na sociedade.

 **Linguagem coloquial ou informal** é aquela que usamos no dia a dia, nas conversas informais com amigos, no bate-papo ou no bilhete para o marido informando que vai chegar tarde e não poderá levar o filho à aula de natação. Nesse tipo de registro o uso da língua se dá com bastante espontaneidade, ou seja, sem monitoração e sem formalidades, o que é mais comum verificarmos na fala.

Obs.: O professor deve destacar que nem sempre a linguagem coloquial é adequada à fala, pois esta também se dá em situações formais e que exigem registro igualmente formal.

- Abaixo seguem o texto 1, do gênero carta reivindicatória, que foi escrito por um aluno da Educação de Jovens e Adultos para fazer algumas reivindicações à diretora da escola, mas que acabou sendo reescrita em conjunto pela classe conforme sugeriu a professora da turma (gerando o texto 2) para representar todos os alunos, já que todos tinham interesse no assunto tratado na carta. E também o texto 3, do gênero carta pessoal. Apresentar, então, os textos aos alunos (preferencialmente impressos, para interagir melhor ao fazer observações sobre algumas características de cada texto de modo que os alunos possam compará-los a partir da visualização de todos ao mesmo tempo) para continuar a discussão acerca das linguagens formal e informal:

Texto 1

Campina Grande 29/de Outubro 2003 Senhora

diretora eu não tou liobrigando eu so quero o bem para os fusionario e para nos que somos os alunos e tambem se não muito ecomodo eu queria que madace fazer as fardas pra sabe quem é da escola e tambem entra no horario certo

Se eu errei os fucionario que me descuper

ASS R.

(MARCUSCHI, Luiz & DIONÍSIO, Angela P. (orgs.). Fala e escrita. 1.^a ed. 1.^a reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 137)

Texto 2

Campina Grande, 29/10/2003

Senhora Diretora G.

Como estamos vivendo um período de mudança de diretores na escola, nós, alunos da turma Pós I do turno Noite gostaríamos de fazer algumas reivindicações que são fundamentais para um melhor desenvolvimento da escola. As reivindicações são as seguintes:

- merenda escolar todos os dias
- livro para uso dos alunos
- que os professores e alunos obedçam o horário de chegada e saída
- Fardamento escolar
- cubram a quadra
- não permitir que os alunos fiquem na porta da sala de aula para não incomodar os que estão estudando
- Esperamos que mudanças possam existir na sua gestão.

Atenciosamente

Pos I – Noite

(MARCUSCHI, Luiz & DIONÍSIO, Angela P. (orgs.). Fala e escrita. 1.^a ed. 1.^a reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 139-140)

Texto 3

Oi R.?

Gostei muito de receber notícias suas fiquei feliz por saber que você estar bem, só fiquei triste por saber que dona Maria José teve que cuidar do filho com muita dificuldade, mais a vida é assim. com fé em Deus ela conseguiu sim.
R., já ia esquecendo, eu vi a Márcia, ela sempre estar na Escola e falei com ela sobre o filme ela falou que gostou muito vou terminar por falta de assunto

Um abraço M. P.

(MARCUSCHI, Luiz & DIONÍSIO, Angela P. (orgs.). Fala e escrita. 1.^a ed. 1.^a reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 138)

O gênero **carta reivindicatória** é caracterizado por ser escrito para fazer uma reivindicação individual ou coletiva. E prima pelo uso da linguagem formal, elaborada. Apresenta elementos básicos de uma carta como local, data, saudação, conteúdo, despedida e assinatura de quem escreveu. Tal gênero, por sua vez, difere da **carta pessoal** porque esta trata de assuntos que dizem respeito somente aos interlocutores nela envolvidos. E geralmente apresenta linguagem menos monitorada devido à intimidade entre eles.

➤ Após a leitura dos textos e das observações no quadro ao lado acerca de dois gêneros textuais, fazer os seguintes questionamentos aos alunos:

1) Com base nas características dos tipos de registro que acabamos de discutir, qual dos textos acima empregou a linguagem formal? Justifique sua resposta.

- 2) O que há nos outros dois textos que caracterizam a linguagem empregada neles como coloquial? Comprove sua resposta com trechos de cada um desses textos.
- 3) Qual o gênero textual dos textos lidos?
- 4) Entre o texto 1 e o texto 2, em qual a linguagem foi empregada adequadamente? Justifique sua resposta relacionando as características do gênero dele ao tipo de registro em que a língua foi empregada.
- 5) Você já observou que os textos 1 e 2 são duas formas escritas do mesmo texto. Analisando a linguagem empregada no texto 1 e no texto 3, explique o que pode ter influenciado na escrita informal inadequada do texto 1.
- 6) No texto 3 é evidente a falta de monitoração linguística característica da linguagem coloquial. Transcreva dele trechos que comprovem essa afirmação.
- 7) A forma espontânea como o interlocutor se dirigia ao seu interlocutário (destinatário) no texto 3 foi empregada inadequadamente? Por quê?

Obs.: Espera-se que o aluno consiga identificar que: o texto 2 é o único com linguagem formal; a falta de correção gramatical e o tratamento com intimidade caracteriza a informalidade dos textos em que ela se apresenta; o texto 1 apresenta linguagem coloquial inadequada a ele por se tratar do gênero carta reivindicatória (e dirigir-se à diretora da escola, com quem o aluno não tem intimidade), que pede monitoração linguística, sendo a escrita do texto a forma mais adequada; quem escreveu o texto 1 pode ter sido influenciado pelo gênero carta pessoal, fazendo, assim, uso do coloquialismo, da espontaneidade, que só foi adequada ao texto 3, uma vez que se trata do gênero carta pessoal, o qual ela caracteriza.

Atividade 2

- A partir da discussão provocada pela atividade anterior, introduzir o conceito a seguir:

➡ **Varição linguística** é o conjunto composto pelas diferentes formas de realização linguística pelos locutores de uma mesma língua. É o mesmo que heterogeneidade; é um fenômeno natural que decorre do fato de um sistema linguístico não ser unitário em nenhuma

língua. Essa variação pode ser verificada, entre outras coisas, por diferenças regionais, temporais, de grupos sociais, de escolaridade, de idade, e até mesmo de sexo.

- Ao professor cabe, nesse momento, realizar um gancho com o vídeo, que abordou além da realização da língua em duas modalidades, diferenças regionais (macaxeira/aipim), bem como um gancho com os bilhetes da “atividade 1” nos quais empregadas palavras e expressões que exemplificam a variação da língua com o tempo (debicar, tunda, sem tugar nem mugir, entrar no couro, cair nos braços de Morfeu, ralar, ficar de boa, etc.), e ainda mostrar outros exemplos de variação nos outros eixos. Também esse é um momento oportuno para combater o preconceito linguístico que a sociedade e a escola (ainda) defendem pautando o ensino da língua apenas nas gramáticas normativas, ignorando a diversidade linguística.

➡ **Preconceito linguístico** é “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. In BAGNO, 2009, p. 16) podendo assumir várias formas e também ser dirigido contra grupos sociais ou povos específicos. Ele pode servir como forma de exclusão social ao se pensar que dominar a norma padrão faz uma pessoa ser melhor que outra que não domine tal norma (BAGNO, 2009).

- É necessário levar os alunos a refletirem sobre o que foi discutido. Isso pode ser feito por meio da observação do quadrinho em que cada personagem emprega a linguagem de maneira diferente. Espera-se que com a atividade o falante consiga identificar as variedades que possam ter influenciado no modo de falar de cada personagem, ou seja, o porquê de elas falarem assim (variedades regionais, variedades por classes sociais, variedades por idade, variedades por nível de escolaridade).

1) Leia o quadrinho, que é um exemplo de *variação linguística*, observe os detalhes e interprete para responder:

- a) Todas as pessoas falam do mesmo jeito?
Por quê?



- b) O modo de falar das personagens é diferente. Observe os detalhes do quadrinho e, com suas palavras, diga o que pode ter influenciado essa diferença. Provavelmente, por que eles falam assim?
- c) Uma pessoa sem as informações que você já recebeu sobre variação linguística, ao ler o quadrinho, faria que considerações sobre o jeito de falar dessas personagens?
- d) Você concorda com essas pessoas? Justifique sua resposta.

Módulo 4: Gêneros textuais e adequação

Atividade 1

- O professor deve apresentar para a turma o texto abaixo que se refere a uma conversa telefônica e, em seguida, levantar as questões que o seguem com a finalidade de levá-la à reflexão quanto à mudança de variante linguística realizada por uma das personagens.

Gerente – Gerência do Banco XXX. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de um veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades. O senhor é nosso cliente? Com quem estou falando, por favor?

Cliente – Eu sou o Júlio Cesar Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversá com calma. E vamu vê seu financiamento.

(BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 73-74)

- 1) A partir do que você pôde observar na leitura responda:
 - a) O texto se refere a uma situação de comunicação oral ou escrita? Indique de que situação se trata.
 - b) Quais características ajudaram a identificar esse tipo de situação?
 - c) Nos primeiros parágrafos do texto a relação que se verifica entre os interlocutores é de intimidade? Como você chegou a essa conclusão?
 - d) Há uma notável mudança no andamento do texto que causa surpresa ao leitor. Descreva essa situação inusitada.
 - e) Transcreva um enunciado que mostre o momento da mudança.
 - f) A gerente tratava seu cliente com formalidade usando qual pronome de tratamento? Depois ela usou outro num nível muito alto de informalidade. Qual?
 - g) Se a gerente não tivesse mudado a variante linguística ao perceber que falava com um colega, como ficaria o texto? Reescreva o respectivo trecho mantendo a variante que ela empregara nos primeiros momentos da conversa.
- O professor deve reforçar o que se discutiu nessas questões com uma discussão oral com os alunos iniciada pelo seguinte raciocínio:
 - h) Percebemos que a gerente usa uma linguagem formal até certo ponto do texto, pois a situação de comunicação (conversa telefônica entre a gerente de um banco e um cliente) exige que se empregue a oralidade orientada por esse padrão. No entanto, essa personagem muda seu jeito de falar repentinamente e passa a usar uma linguagem marcadamente coloquial. Será que ela não tinha controle sobre o uso da língua? Será que ela cometeu um erro ao agir assim? Será que ela não conseguirá usar adequadamente a língua em nenhuma situação de comunicação?

Obs.: Espera-se que com essa atividade o aluno note que, nas situações de comunicação formais, é necessário empregar a língua de acordo com o nível de formalidade adequado ao contexto. Da forma como a gerente de um banco o fez ao interagir com seu cliente em uma conversa telefônica em que o atendia, claramente ela soube selecionar a variante que melhor correspondia às necessidades da situação e do contexto. Acrescente-se, ainda, a rápida troca

de variante que ela selecionou diante da mudança de um aspecto do contexto: o grau de intimidade que tinha com seu interlocutor.

- Para estender um pouco o conhecimento do aluno sobre alguns recursos de que dispomos para complementar determinados gêneros textuais escritos (disposição, tamanho e formato das letras, imagens e cores, por exemplo), o professor pode sugerir a seguinte questão acerca do gênero anúncio publicitário:

1) Agora leia o anúncio:



(imagem encontrada em <https://m1.behance.net> - acesso em 08/02/16)

2) Assim como a fala, a escrita também tem seus recursos próprios. Pensando nisso e nas características de um anúncio publicitário indicadas no quadro ao lado:

a) Copie do texto o trecho que indica que o aroma do produto faz lembrar o da natureza?

b) Diga qual recurso visual foi utilizado nesse trecho para sugerir aroma.

c) Indique que recurso visual o anúncio apresentou para ajudar o leitor a lembrar da natureza.

O anúncio publicitário pertence à ordem do argumentar e geralmente, dependendo do veículo de comunicação (revista, jornal, TV, rádio), usa a **linguagem verbal** e a **linguagem não verbal** como recurso básico de persuasão para convencer o leitor sobre uma ideia ou sobre o consumo de um produto.

- Nesse momento o professor deve abordar o conceito de gênero textual destacando que eles existem na fala e na escrita, bem como em seus níveis formal e informal. E, principalmente, destacar a importância que devemos dar a eles ao organizarmos os mais diversos textos por meio dos quais nos comunicamos.

➔ Você já observou que o texto faz parte do nosso dia a dia? Construimos textos constantemente nas nossas ações diárias, seja falando ou escrevendo. O fato é que usamos textos para perguntar qual é o cardápio do almoço, para convencer alguém a comprar um produto, para convidar a família para um aniversário, para reivindicar do governo da nossa cidade melhorias nos hospitais, para solicitar a uma loja a substituição de um equipamento que danificou dentro da garantia, para informar à população o aumento do preço do combustível, etc. E, ainda que esses textos se diferenciem em alguns pontos, em outros eles se igualam. Por exemplo, se encontrarmos um amigo por acaso na rua e pensarmos em convidá-lo para participar de um encontro de jovens na igreja, estaremos fazendo também um convite, que precisará apresentar algumas informações como o convite de aniversário, mas não as mesmas informações, nem a mesma estrutura. Isso quer dizer que selecionamos uma maneira específica de escrever/falar nosso texto de acordo com a finalidade (convidar), com o interlocutor (um amigo) e com a situação (conversa informal). Essas especificidades caracterizam o que chamamos **gêneros textuais**. No exemplo, o gênero é *convite*.

Quando formulamos textos, a maneira de organização da língua é definida basicamente conforme a finalidade deles, o papel dos interlocutores e a situação. Cada um desses itens influencia nas escolhas que fazemos ao formularmos nossa fala ou nossa escrita. Como seria usar o texto, não para um convite como o citado, mas para convencer uma dona de casa a comprar um produto de limpeza?

Assim, podemos imaginar a infinidade de gêneros textuais existentes, visto que usamos a língua em inúmeros contextos, do mais informal ao mais formal. E para nos comunicarmos por meio de textos precisamos adequá-los ao contexto social em que estejamos inseridos. Isso é dominar gêneros textuais, ou seja, dominar uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Obs.: É salutar levar o aluno a entender que o gênero funciona como uma espécie de controle do uso da língua, uma vez que **orienta a escolha das estratégias de textualização adequadas ao contexto e à situação de comunicação oral e/ou escrita**. Como bem se

defendeu na pesquisa que orientou este material didático, também o professor precisa reconhecer que, do ponto de vista linguístico, não existe uma única norma escrita ou uma única norma oral, nem uma escrita que deva ser tomada como referência para o uso da língua oral. Também é importante que o docente assuma, em sua metodologia de ensino, que o critério de correção gramatical tradicional (normativa) não é o mais decisivo ao orientar a produção escrita (nem a oral) do aluno. O critério fundamental é o da **adequação**. Faz-se necessário, portanto, ensinar que cada um dos contextos (o trabalho, a escola, a família, a vida burocrática, entre outros) envolve objetivos diferentes e variados de uso da língua, o que gera os gêneros textuais, suas formas comunicativas e expressões típicas. Os gêneros textuais são, deste modo, nossa forma de inserção no dia a dia, sobre os quais precisamos refletir antes de selecionar as estratégias para textualizá-los verificando quais as mais adequadas a eles e à situação de comunicação em que estejamos.

UNIDADE II

Objetivo

Conscientizar os alunos de que, para cada uma das modalidades de uso da língua, existem estratégias de textualização específicas, isto é, não se pode escrever como se fala, e nem sempre falar como se escreve. E, assim, ampliar a competência comunicativa deles indicando o caminho para que não apliquem estratégias de textualização da fala informal na escrita formal, mais especificamente no tocante à eliminação de marcadores conversacionais, adequação da introdução tópica, referenciação textual adequada e uso adequado e variado de conectores. E, quando esse tipo de ocorrências⁷¹ se der nos seus textos, possam identificá-las e corrigi-las.

Recursos da aula

Vídeo

⁷¹ O professor pode ler o capítulo 4 da pesquisa, no qual é realizada a análise do *corpus* a partir da qual foram identificados os mesmos problemas de textualização que serão abordados nesta unidade.

Xerox de textos

Lápis de cor

Slides

Data show

Esclarecendo a atividade de “retextualização”

Para melhor aproveitamento e compreensão por parte do professor acerca de atividades desenvolvidas nesta unidade, será apresentada a **atividade de retextualização**⁷² segundo Marcuschi (2005). Essa atividade ajudará o professor a entender melhor o que deve ter em mente ao realizar os exercícios propostos nos módulos que se seguirão neste material didático com o intuito de relacionar a forma de textualização de textos orais com a forma de textualização de textos escritos. Tudo isso, pensando em contribuir com o preparo do professor diante da necessidade levar o aluno a selecionar as estratégias adequadas ao seu texto quando produzi-los, mais especificamente, a não empregar estratégias de textualização da fala informal na escrita formal.

Marcuschi (2005, p. 47) defende que a retextualização

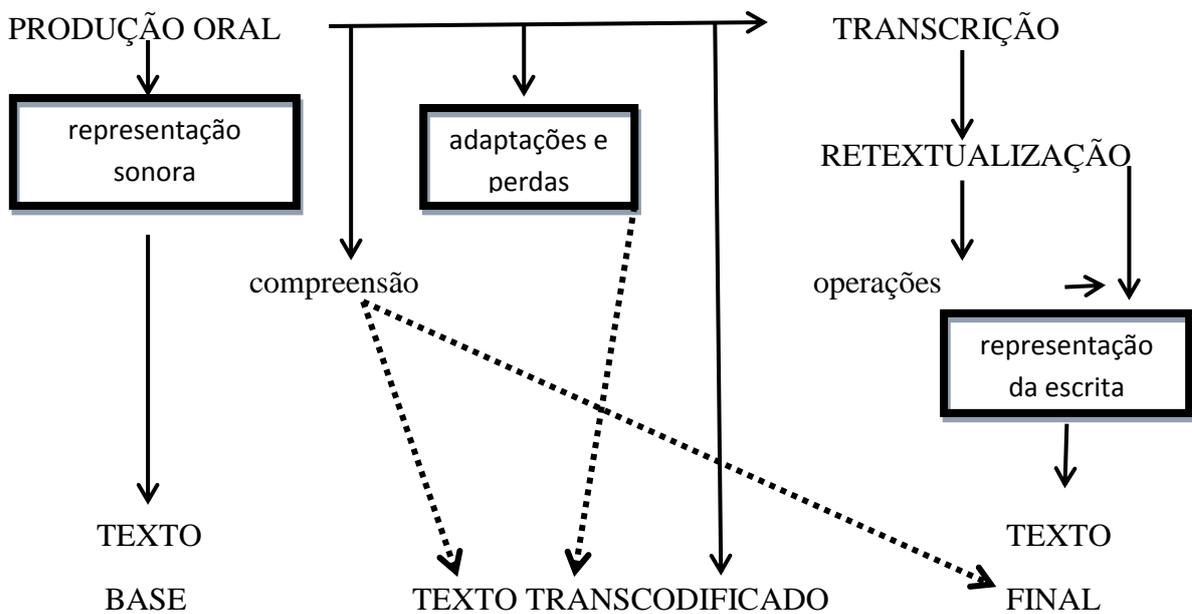
não trata de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado), para outro controlado e bem formado (texto escrito). [...] o texto falado está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a sua compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não pode ser a fala insuficientemente organizada. Portanto a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Sendo assim, é necessário que se compreenda a fala que se quer retextualizar, para que dessa forma não haja problemas de sentido durante esse processo, a tão falada coerência.

⁷² O detalhamento que se fará aqui sobre a atividade de retextualização é um recorte do artigo **Trabalhando oralidade e escrita em turma de 6º ano** (ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira & LOPES, Leticia Martins Feitosa, 2014).

Em seu livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi apresenta um diagrama cujo objetivo é mostrar o fluxo do processo de retextualização. Como podemos observar abaixo:

DIAGRAMA 1: FLUXO DAS AÇÕES NO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO



De acordo com esse diagrama Marcuschi (2005, p. 72), explica que

fluxo que vai da produção oral original **texto base** até a produção escrita **texto final**, passando por dois momentos, sendo o primeiro o da simples transcrição, que designei **texto transcodificado**, em que ainda não se dá uma transformação com base em operações mais complexas (que é o segundo momento chamado de retextualização).

Nesse processo, temos como ponto de partida o texto base, que será o modelo para a produção do texto escrito final; o texto transcodificado inclui a compreensão que repercutirá no texto final; a adaptação nos leva a perda de elementos entre os quais se evidenciam o da entonação e da qualidade da voz; e o texto final é o produto da escrita após as operações de retextualização.

Marcuschi (2005) elaborou um modelo para as operações de retextualização, o qual denominou de modelo das operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, onde se pode perceber a passagem do texto base para o texto final definido pelo

autor como texto alvo, ou seja, onde se pretende chegar com o processo de retextualização. Esse modelo apresenta nove operações, que o autor diz corresponder a uma escala contínua de estratégias desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita. **O ponto de partida pode ser qualquer operação sugerida, já que, segundo o autor, “para uma retextualização bem sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações, assim como também não é preciso seguir a ordem proposta”**, pois não se trata de um modelo com operações hierárquicas e sequenciadas, embora nada o impeça de ocorrer nesse sentido.

Apresentam-se a seguir, de forma resumida, as nove operações propostas por Marcuschi (*idem*). Essas operações são agrupadas em dois grandes conjuntos sendo o primeiro grupo classificado com operações que seguem regras de *regularização e idealização*. Esse grupo abrange as operações 1 a 4 e tratam das estratégias de eliminação e inserção. O segundo grupo é classificado pelo autor como operações que seguem regras de *transformação*. Esse grupo abrange as operações 5 a 9, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, reordenação e condensação.

As operações de *regularização e idealização* são:

1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.

4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.

6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.

7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.

9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias.

A partir do exposto é que se sugere a exploração de atividades voltadas para a retextualização (se não seguindo suas operações, mas pelo menos inspiradas nelas), oferecendo ao professor a possibilidade de trabalhar conjuntamente as duas modalidades da língua, respeitando as especificidades de cada uma. Por meio da retextualização é possível abordar as características peculiares à oralidade e à escrita.

De acordo com o autor, para que possamos trabalhar a retextualização, é necessário dispormos de textos falados autênticos obtidos a partir de gravações e transcrições. Utilizados em contextos educativos, o método serve para que seja avaliado o grau de consciência linguística e o domínio no que concerne ao texto oral e escrito. Tal procedimento deve ser controlado nos aspectos referentes aos dados, que devem ser autênticos, e na clareza das atividades propostas.

Antes que se iniciem as atividades de retextualização, é primordial que o docente introduza em suas aulas (como bem se fez na unidade anterior) esclarecimentos acerca das variações linguísticas mostrando as diferentes maneiras de que o aluno dispõe para se expressar tanto usando a modalidade escrita da língua quanto usando a modalidade falada de modo a conscientizá-lo que pode se expressar formal ou informalmente em ambas as modalidades. E o que definirá a linguagem que ele deverá usar será a situação, isto é, situações formais exigirão que ele faça uso da linguagem formal, enquanto que, em situações informais, ele poderá usar também variedades não formais da língua.

Deste modo, o professor, além de combater o preconceito linguístico, fará com que as atividades de retextualização das quais lançará mão adiante, façam sentido para o aluno, porque, assim, este saberá que alguns termos e expressões, bem como alguns regionalismos que utiliza na fala informal, não devem ser usados na escrita formal, por exemplo, (salvo quando intencionalmente).

Para melhor esclarecimento, eis um exemplo de como trabalhar a retextualização a partir do seguinte texto oral⁷³:

-Boa note. Meu nome é Epaminonda Gustavo.

Olha... eu tu aqui...eu mandei...mandaru. mandei essa carta mar nunca responderu, né... e eu resovi falá mesmo neste... nesta parte deste zap zap.

Que eu quero que vocês me explique até pelo amur di deus como é que funciona isto, que ur meus filho tudo tão inceguerado nisto. Já num si istuda...já num si trabalha... já num si far mar nada. É deste tar de zap zap. I é zap zap pra cá, zap zap pra li. Eu digo mininu tem termo larga disto cão...

Mar num tem jeito... e é foto...e é cuisa...e é uma utra... e é utru... e é um zinho...que é u menó, já num vai mar nem pru culégui. Já pidiu também um deste...este negócio du zap zap, né...

Então eu queria sabê até pelo amur di deus comé que se faz um... um desencantamentu distu que eu quero tirá meus filho deste mal caminhu... tá... se vucê tive alguma cuisa... alguma reza... alguma benzedera... alguma prece que seja...de... de... água... de la sede... de... de... de... água benta... um sal grosso... qualqué cuisa que me... me tire deste... desse disjuizo deste tal de zap zap

Eu fico aguardando até pelo Amur de deus que vucês me dê uma... uma resposta cumo que sem falta...

(Texto transcrito do áudio encontrado em <http://www.youtube.com/watch?v=FMxoIoUS8oI> – acesso em 13/01/14)

Se pensarmos, por exemplo, nas 1ª e 3ª operações do processo de retextualização criado por Marcuschi, que tratam, respectivamente, da eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras e da retirada de repetições, o professor deve levar o aluno a identificar tais marcas e reconhecê-las como típicas da oralidade informal e que devem ser evitadas no texto escrito formal. A intenção é que ele consiga chegar, a partir do processo de retextualização, ao que sugere o seguinte trecho escrito:

Versão oral autêntica:

“Então eu queria sabê até pelo amur di deus comé que se faz um... um desencantamentu distu que eu quero tirá meus filho deste mal caminhu... **tá...** se vucê tive alguma cuisa... alguma reza... alguma benzedera... alguma prece que seja...**de... de...** água... de la sede... **de... de...**

⁷³ Antes de apresentar a transcrição do texto oral deve ser apresentado aos alunos o áudio da referida situação de fala.

de... água benta... um sal grosso... qualquer coisa que **me... me** tire deste... desse disjuízo deste tal de zap zap”

Versão Escrita (Retextualização):

__Então, eu queria saber, pelo amor de Deus, como se faz o desencantamento de meus filhos em relação a este vício. Se você tiver algum método como uma reza, uma benzedeira ou até alguma prece com água benta ou sal grosso, qualquer coisa que me auxilie com essa situação...

Abordando a 2ª das operações citadas anteriormente, que se refere à introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação⁷⁴ das falas, é possível obter o seguinte resultado:

Versão oral autêntica:

I é zap zap pra cá, zap zap pra lá. Eu digo mininu tem termo larga disto cão...

Versão Escrita (Retextualização):

__ É whatsapp para cá, whatsapp para lá. Eu digo “Menino, tenha termo! Largue disto, cão!”.

As atividades desenvolvidas a seguir tiveram inspiração nessa proposta de atividade de Marcuschi. Elas também podem servir de inspiração para os professores de língua portuguesa ao definir os mecanismos didáticos para que sua prática pedagógica seja adequada às necessidades apresentadas pelos alunos.

Módulo 1: Comparando um texto oral com sua forma escrita

Atividade 1

- Para iniciar a aula o professor deve organizar os alunos em semicírculo na sala e dialogar com eles perguntando se sabem contar um caso ou já ouviram algum.

⁷⁴ É necessário que o professor trabalhe previamente com a turma noções de pontuação para que o aluno consiga perceber, pela entoação do texto oral apresentado, onde usar a pontuação e qual utilizar.

- Ver se algum aluno se prontifica a contar um ou a falar algo sobre o causo que ouviu. Caso nenhum se prontifique, o professor deve ir preparado para contar um causo naturalmente, de preferência com enredo engraçado para chamar a atenção da turma.
- Após contar ou ouvir o causo (ou mais de um, de acordo com o envolvimento da turma) conversar com a turma sobre as características desse gênero essencialmente oral.

➤ O **causo** consiste num gênero oral de origem popular que faz parte do folclore brasileiro; uma pequena história passada dos mais velhos aos mais novos. Geralmente, histórias marcantes de seres humanos, fatos humorísticos ou sobrenaturais contadas por meio de uma linguagem simples e autêntica.

- Apresentar o vídeo “O causo da procissão”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=QvkwDH_ewWo. Em seguida continuar a discussão fazendo as seguintes perguntas aos alunos para que respondam oralmente:

- 1) Qual era o nome do “causo”?
- 2) Como eram as personagens?
- 3) E os lugares descritos?
- 4) Em que modalidade da língua foi apresentado o causo?
- 5) Que variedade de linguagem foi utilizada, formal ou informal?
- 6) Essa linguagem interferiu na compreensão da história contada?

Obs.: Espera-se que o aluno observe que se trata de um texto genuinamente oral que empregou linguagem coloquial, mas que não compromete a compreensão pelo interlocutor.

- O professor não pode deixar de ressaltar a importância de se registrar de alguma forma esse gênero falado (vídeo, gravação ou texto escrito), para assegurar às futuras gerações que conheçam e conservem a tradição de se contar histórias. Mas que ele é um gênero, que, quando falado, sempre estará repleto de estratégias de textualização da fala informal, que não são adequadas à escrita formal.

Atividade 2

- Apresentar em slides e impresso o seguinte texto (que será trabalhado na maioria das atividades desta unidade) da transcrição⁷⁵ do caso apresentado no vídeo fazendo a leitura em voz alta e pedir que respondam às questões.

CAUSO DA PROCISSÃO

Eu tava lembrando duma... dum caso que aconteceu, mas num foi na minha cidade, não, porque a minha cidade ela é... uma cidade quase plana. E esse caso aí aconteceu numa cidade cheia de subida e descida. Claro, né? Tá cheia de subida, tem que ter descida, né?

E tava subindo uma procissão de uns... mais ou menos uns seis quarteirões de comprimento. Vai subindo aquela procissão bonita, né? E tal. E hoje quase num tem mais essas procissões, né?

Do lado esquerdo assim, iam as Filhas de Maria com uma velinha na mão assim, olhando pros pés e cantando:

– Os anjos, todos os anjos... Os anjos, todos os anjos... – aquela coisa bonita!

No lado direito vão os Congregados Marianos com aquelas fitas azuis com uma... cruzinha aqui... crucifixozinho, também com uma velinha, olhando pro chão também... olhando pra vela...

– Os anjos, todos os anjos...

E elas...

– Os anjos, todos os anjos... – aquela coisa bonita subindo naquela avenida.

⁷⁵ A transcrição do caso oral foi adaptada (já com pontuação) de acordo com a finalidade da atividade, que consistia em centrar a atenção nos marcadores conversacionais, na introdução tópica, no uso de conectores e na referenciação. Necessidades dos alunos colaboradores da pesquisa que desencadeou neste material. Os textos deles, no entanto, apresentavam outros problemas de textualização (como deficiência ao representar discurso direto, falta de concordância nominal e pontuação inadequada), os quais podem receber atenção em outro momento.

Tá... Lá na frente, o padre ele vai na frente dum andor carregado por quatro pessoas. Ele vai cum crucifixo grandão dum metro e pouco assim... e ele é o único... ele vai na frente... ele é o único que canta olhando pra frente, sabe?

– Os anjos, todos os anjos...

E a turma, ela repete lá:

– Os anjos, todos os anjos... – aquela coisa bonita que quase num tem mais, né?

E de repente o padre estranha, mas lá no pico da avenida, lá em cima surge um ônibus assim... um ônibus endoidado. Lá no... no interior chama jardineira, né? Isso. E o padre olha assim... E a turma lá...

– Os anjos...

E o padre olha, vê a cara do motorista assim...

– Sai! Sai! Não pega o pé! Sai!

E a turma...

– Os anjos...

Coitadinho do padre. Ele percebeu só ele a desgraça que ia acontecer. Desesperado, ele vira pra trás e grita:

– Turma, a jardineira!

A turma...

– Ô, jardineira, por que tá tão triste? Mas o que foi que te aconteceu?

- O professor vai abordar as questões a seguir que foram elaboradas para continuação da abordagem entre oralidade/escrita, cuja base foi construída na primeira unidade deste material.

1) De onde surgiu o texto eu você leu?

- 2) A linguagem empregada no caso oral (o do vídeo) é informal ou formal? Ela é adequada a ele? Justifique.
- 3) O texto que acabamos de ler foi escrito com o propósito de registrar a maneira de falar da pessoa que contou o caso. Por isso a linguagem empregada nele é tão coloquial, ou seja, ela foi empregada na escrita propositalmente. Se você encontrasse uma notícia no jornal escrita dessa forma, haveria algum estranhamento de sua parte? Por quê?
- 4) Se em um teste de seleção de emprego lhe for solicitado que escreva um relato sobre uma parte da sua vida que possa ajudá-lo a ser escolhido para a vaga que almeja, você poderá escrevê-lo do mesmo modo como o texto acima foi escrito? Por quê?

Obs.: Espera-se que o aluno demonstre ter fixado a questão de adequação do emprego da língua e consiga dizer que, no vídeo, a linguagem informal foi adequada porque o falante estava se comunicando pela fala em uma situação de comunicação descontraída, mas que tal nível não seria adequado ao jornal por ser um gênero escrito que pede níveis elevados de formalidade. Também se espera que ele reconheça que no contexto da questão 4 o adequado seria usar linguagem formal sem marcas da oralidade informal/espontânea.

Módulo 2: Os marcadores conversacionais

Atividade 1

- É necessário pedir que os alunos tomem novamente o texto impresso “O caso da procissão” para seguir com esta atividade. Lembrando que desta vez eles devem imaginar que o falante escreveu o texto na sala de aula para uma atividade solicitada pela professora, o que significa que seu interlocutor não estava mais presente para interagir com ele e que, por isso, precisa o mais claro possível ao escrever.

- 1) Observe os trechos:

A. “Do lado esquerdo **assim**, iam as Filhas de Maria (...)”

B. “(...) com uma velinha na mão **assim**, olhando pros pés e cantando”

- C. “(...) com aquelas fitas azuis com uma... cruzinha **aqui...**”
- D. “(...) lá no pico da avenida, lá em cima surge um ônibus **assim...**”
- E. “Ele vai cum crucifixo grandão dum metro e pouco **assim...**”
- F. “E o padre olha **assim...**”
- G. “vê a cara do motorista **assim...**”

As palavras destacadas são exemplos de marcas da fala presentes na escrita. Mas o emprego delas não foi adequado à escrita porque, em todas as ocorrências, deixou lacunas no que o falante queria dizer.

- a) Quando foram empregadas na fala estavam indicando o quê, exatamente? Explique cada uma das ocorrências.
 - b) Qual elemento serviu de complemento da fala e preencheu essa lacuna?
 - c) Atendo-se a essas palavras, reescreva os trechos para que estejam adequados à escrita formal de maneira que deixe bem claro o que se queria dizer.
- 2) Como você já observou anteriormente, o texto está repleto das marcas da fala espontânea. Como em:

“Claro, né? Tá cheia de subida, tem que ter descida, né?”

Pensando nisso, destaque no texto com a cor **verde** as **marcas que normalmente empregamos numa conversa informal** para ajudar a dar continuidade a ela e que não podem ser usadas na escrita que tenha maior grau de formalidade. Em seguida, reescreva os trechos em que elas aparecem (eliminando-as e adequando-os a essa escrita).

- O professor deve destacar que se trata de **marcas estritamente interacionais** da fala, ou seja, uma forma de o falante se dirigir diretamente ao seu interlocutor, que se encontra presente no momento da comunicação. Mas é uma estratégia da oralidade que não pode ser usada na escrita por falta de adequação à modalidade quando esta pedir linguagem formal.

Observações:

Questão 1: o aluno deve chegar à conclusão de que as palavras destacadas foram complementadas na fala por gesto e expressões faciais; indicaram, respectivamente, A. a localização das pessoas na procissão; B. o modo como as velas eram seguradas; C. o lugar onde ficava a cruz; D. o movimento em zigue-zague do ônibus; E. o tamanho do crucifixo; F. a expressão facial que fez o padre; G. a expressão facial que fez o motorista.

Questão 2: a resposta deve estar relacionada às expressões com “né?”, “sabe?”, “E tal”.

- 3) O trecho “Eu tava lembrando duma... dum causo que aconteceu (...)” apresenta mais algumas estratégias da fala espontânea: uma é a **pausa** que ocorre para a reformulação (ou não) do que foi dito, ocasionada pela velocidade com que a fala se realiza, sem termos tempo para planejamento no ato da comunicação, marcada aqui pelas reticências; a outra é a maneira bem coloquial de usar algumas palavras, ora reduzindo ora fazendo combinações entre elas (tava, duma, dum), etc.

Obs.: Acrescentar que isso não pode ocorrer na escrita em registro formal, uma vez que, diferentemente da fala, quando a realizamos temos mais tempo para formulação do que queremos dizer e, que, portanto, temos a obrigação de organizá-la melhor, com mais clareza.

A partir dessa observação, pinte de **vermelho** ocorrências como essas nos trechos abaixo. Em seguida, reescreva-os de acordo com o registro formal.

- a) “(...) mas num foi na minha cidade (...)”
- b) “(...) uma procissão de uns... mais ou menos uns seis quarteirões de comprimento (...)”
- c) “(...) olhando pros pés e cantando (...)”
- d) “(...) fitas azuis com uma... cruzinha aqui... crucifixozinho (...)”
- e) “Tá... Lá na frente (...)”
- f) “Ele vai cum crucifixo grandão dum metro e pouco assim... e ele é o único... ele vai na frente... ele é o único que canta olhando pra frente (...)”
- g) “(...) um ônibus assim... um ônibus endoidado. Lá no... no interior chama jardineira (...)”

h) “E o padre olha assim...”

Módulo 3: A referenciação

Atividade 1

- O professor deve discutir sobre alguns casos de emprego do pronome pessoal de terceira pessoa, que é uma das estratégias da fala presentes tanto no texto escrito que está sendo trabalhado quanto em outros textos, e a partir daí realizar a atividade seguinte pedindo sempre que os alunos pintem de **azul** cada uso inadequado do pronome.

- 1) É comum na fala espontânea também, o emprego do pronome pessoal de terceira pessoa (ele/ela) realizando uma retomada inadequada de termos, transformando o pronome numa espécie de sujeito pleonástico, isto é, repetitivo, redundante.

Essa estratégia da fala, que foi empregada no texto “O caso da procissão”, não é adequada à escrita de gêneros que exigem monitoramento no uso da língua. Portanto ela

deve ser evitada. Para corrigir o emprego desse pronome no texto, identifique-a pintando e reescreva os enunciados a seguir fazendo as adaptações que considerar conveniente.

- a) “(...) a minha cidade ela é... uma cidade quase plana (...)”
- b) “(...) o padre ele vai na frente dum andor (...)”
- c) “E a turma, ela repete lá (...)”
- d) “Ele percebeu só ele a desgraça que ia acontecer (...)”

Pronome é a classe das palavras que podem retomar um substantivo previamente enunciado substituindo-o na sentença. O nome técnico dessa retomada é *anáfora*. No caso dos pronomes pessoais apenas o de terceira pessoa (ele) é anafórico, isto é, apenas ele pode retomar alguma informação dada no texto. Para evitar a repetição inadequada desse pronome, é possível recorrer a sinônimos que substituam aquilo que ele esteja retomando no texto ou apenas eliminando-o, quando possível.

- 2) Solucione no trecho do texto a repetição inadequada do pronome *ele* fazendo as adaptações necessárias e incorporando aquelas que você trabalhou nas questões anteriores.

“(…) Lá na frente, o padre **ele** vai na frente dum andor carregado por quatro pessoas. **Ele** vai cum crucifixo grandão dum metro e pouco assim... e **ele** é o único... **ele** vai na frente... ele é o único que canta olhando pra frente, sabe?”

- 3) Algumas vezes os pronomes são empregados sem cumprir o seu papel anafórico (de retomada de algo já mencionado). Copie do texto casos em que isso socorre com o pronome demonstrativo e explique o sentido com que foi usado.
- 4) Em “(…) coisa bonita subindo *naquela* avenida” o falante quis fazer uma retomada de um termo. Isso ocorreu? Releia o texto e justifique sua resposta.

Observações:

Questão 6: Espera-se que o aluno consiga identificar, por exemplo, “Vai subindo aquela procissão bonita, né?”, “(…) Congregados Marianos com aquelas fitas azuis (...)”, que indicam, respectivamente, um reforço para o elogio à procissão e uma forma de ajudar o interlocutor a lembrar de que objeto se está falando (como se o fizesse buscar na memória, não no texto).

Questão 7: A intenção é que ele perceba que a forma como usou o pronome não fez uma retomada porque o falante ainda não havia falado em nenhuma avenida, que era o termo a ser retomado.

- 5) O professor deve reforçar que os pronomes são úteis para evitar repetições de palavras, assim como também o são os sinônimos. E, então, realizar o exercício:
- 6) Releia o trecho:

“(…) mas **num** foi na minha **cidade**, **não**, porque a minha **cidade** ela é... uma **cidade** quase plana. E esse causo aí aconteceu numa **cidade** cheia de subida e descida.”

Verifique a repetição de palavras (reflexo da fala espontânea) e tente reescrever o trecho acima solucionando as repetições inadequadas sem perder o sentido do texto. Faça as adaptações que achar necessárias.

- Para a realização da questão a seguir, o professor precisa conversar com a turma destacando que a falta de cuidado com a maneira de usar a língua pode comprometer a comunicação. E que um dos motivos que podem levar a esse comprometimento é a falta de clareza, principalmente na escrita, como a causada pela ambiguidade, tão comum na fala e na escrita.

A **ambiguidade** consiste em uma expressão linguística que apresenta duplo sentido, comprometendo a clareza do que se quer dizer. Ela pode ser causada, inclusive, pelo emprego inadequado do pronome **seu (s)/sua (s)**. Em gêneros de textos orientados para a objetividade e clareza dos sentidos, a ambiguidade deve ser evitada.

- 7) O texto que estamos estudando apresentou também falta de clareza pela ocorrência de ambiguidade. Após pintar de **laranja** o trecho em que isso ocorre, transcreva-o, explique qual o duplo sentido que ele indica e reescreva-o duas vezes, de forma que cada reformulação indique separadamente cada um desses sentidos.

Obs.: O aluno deve identificar a ambiguidade em “(...) o padre ele vai na frente dum andor carregado por quatro pessoas”, cuja dúvida é: quem é carregado por quatro pessoas: o padre ou o andor?

Módulo 4: Os conectores textuais

Atividade 1

- O professor deve iniciar a aula com uma conversa sobre o encadeamento dos enunciados na produção textual a partir do seguinte:

Quando falamos ou escrevemos temos à nossa disposição conectores/conectivos textuais, que funcionam como organizadores do texto. São os principais responsáveis pela

coesão textual, além de concorrer para a construção da argumentação no texto, como é o caso das *conjunções*.

➔ **Conjunção** é a classe de palavras que liga orações ou palavras da mesma oração (podendo, ainda, assumir outras funções que não apenas esta).

- Apresentar em slides quadros ilustrativos das conjunções que incluam tipos, circunstâncias, conjunções e exemplos de emprego delas. E depois continuar com as considerações acerca do emprego de conectores.

QUADRO 1: CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

TIPOS	CIRCUNSTÂNCIAS QUE EXPRESSAM	PRINCIPAIS CONJUNÇÕES	EXEMPLOS
CAUSAIS	causa , motivo	porque, visto que, porquanto, como	Comprei apenas as revistas, porque nenhum livro me interessou.
COMPARATIVAS	comparação	como, que, (mais, menos) do que	Ele tem estudado como um obstinado.
CONCESSIVAS	concessão	embora, a menos que, se bem que, ainda que	Embora tudo tenha sido cuidadosamente planejado, ocorreram vários imprevistos.
CONDICIONAIS	condição	se, caso, desde que, contanto que	Deixe um recado se você não me encontrar em casa.
CONFORMATIVAS	conformidade	conforme, como, segundo	Tudo ocorreu conforme estava previsto.
CONSECUTIVAS	consequência	que (precedido de tal, tão, tanto), de modo que	A casa custava tão cara que ela desistiu da compra.
FINAIS	finalidade	para que, a fim de que, que	Sentei-me na primeira fila, a fim de que pudesse ouvir melhor.
PROPORCIONAIS	proporção	à medida que, à proporção que	A proporção que remávamos, eu lhe ia contando a história.
TEMPORAIS	tempo, momento	quando, enquanto, logo que, assim que	Eu me sinto segura assim que fecho a porta da minha casa.

(imagem encontrada em <http://pt.static.z-dn.net>)

QUADRO 2: CONJUNÇÕES COORDENATIVAS

TIPO	RELAÇÃO	CONJUNÇÕES	EXEMPLO
ADITIVAS	Adição, soma.	E, nem (e não), não só... mas também, não só...como também, bem como, não só...mas ainda .	A sua pesquisa é clara e objetiva.
ADVERSATIVAS	Oposição, contraste.	Mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, não obstante.	Tentei chegar mais cedo, porém não consegui.
ALTERNATIVAS	Separação, exclusão.	Ou, ou...ou, ora, já...já, quer...quer, seja...seja, talvez...talvez.	Ou escolho agora, ou fico sem presente de aniversário.
CONCLUSIVAS	Conclusão.	Logo, pois (depois do verbo), portanto, por conseguinte, por isso, assim.	Marta estava bem preparada para o teste, portanto não ficou nervosa.
EXPLICATIVAS	Explicação, justificativa.	Que, porque, pois (antes do verbo), porquanto.	Não demore, que o filme já vai começar.

(imagem encontrada em <http://c85c7a.medialib.glogster.com>)

É importante saber:

- Existem *conectores típicos da fala espontânea* inadequados à escrita formal, isso significa que devemos evitá-los ao organizarmos nossas produções nesta modalidade de expressão.
- Também o *emprego repetitivo ou pouco variado de conectivos*, conforme comumente se faz sem consciência na oralidade, é inadequado à escrita formal, pois compromete a qualidade do texto. A variedade o torna mais elegante.
- Não basta variar os conectivos, é preciso saber *que sentido eles estabelecem entre as partes conectadas* para empregá-los adequadamente sem comprometer o sentido do texto.
- Algumas vezes, por influência da fala, enfileiram-se enunciados no texto escrito *sem que se realize uma conexão* entre elas, o que é ainda mais grave quando se trata de frases curtas.

- 1) Conforme o exposto, identifique o uso inadequado de conectivos nos trechos abaixo e diga em qual dos casos acima cada um se encaixa:
 - a) “E de repente o padre estranha, mas lá no pico da avenida, lá em cima surge um ônibus assim... um ônibus endoidado. Lá no... no interior chama jardineira, né? Isso. E o padre olha assim... E a turma lá... (...) E o padre olha, vê a cara do motorista assim... (...) E a turma... (...)”
 - b) “Vai subindo aquela procissão bonita, né? E tal. E hoje quase num tem mais essas procissões, né?”
 - c) “Tá... Lá na frente, o padre ele vai na frente dum andor carregado por quatro pessoas. Ele vai cum crucifixo grandão dum metro e pouco assim... e ele é o único... ele vai na frente... ele é o único que canta olhando pra frente, sabe?”
- 2) Agora que já identificou os problemas quanto ao uso de conectivos em cada um dos trechos acima, reescreva-os eliminando esses problemas.
- 3) Leia o trecho: “E de repente o padre estranha, mas lá no pico da avenida, lá em cima surge um ônibus (...)”.
 - a) A intenção do falante ao empregar a conjunção **mas** é introduzir uma explicação para o estranhamento do padre. Ele conseguiu realizar o que queria? Por quê?
 - b) Quais conjunções poderiam ser usadas para indicar a relação de explicação? Reescreva o trecho.
- 4) Os conectivos empregados no trecho a seguir são de uso muito comum. Isso pode contribuir para a sua repetição inadequada. Pensando nisso, substitua-os por outros de mesmo valor semântico. Na oportunidade, tente adequar todo o trecho à norma culta.

Eu tava lembrando duma... dum caso que aconteceu, **mas** num foi na minha cidade, não, **porque** a minha cidade ela é... uma cidade quase plana.

- Após a realização desta atividade o professor deve pedir que os alunos destaquem no texto (com a cor marrom) os problemas quanto ao uso de conectivos. Em seguida, orientar a turma na organização de uma legenda com as cores e o emprego de

estratégias de textualização da fala na escrita inadequado que correspondem a elas. Se necessário, também pedir que procurem mais ocorrências como as trabalhadas nas atividades desta unidade.

- Com a legenda pronta e com o apoio das atividades já realizadas, o professor deve pedir que a turma faça a retextualização do texto por completo, eliminando todas as marcas da oralidade informal que consigam identificar. Após isso, fará com eles a leitura do “novo” texto para fazer as comparações entre ambos, observar as diferenças e reforçar a questão da adequação de uso da língua, nesse caso, a uma situação que exigisse a norma culta e um registro formal.
- Caso seja necessário complementar a aula, seguem mais atividades para que o aluno possa verificar marcas da fala⁷⁶ como as que viram no “Causo da procissão” e outras.

Atividade complementar 1

- 1) Reescreva os trechos recortados de textos escritos formais eliminando as marcas da oralidade informal.
 - a) “(...) me chamou para ir no banheiro com ela, aí chegando lá ela começa a chorar (...). Aí se passou alguns dias e a Jackeline não estava indo pro curso e todos que eram amigos dela já estavam preocupados, aí depois de uns dias sem ter ido pro curso, Jackeline apareceu (...) perguntei se ela estava passando mal aí foi que ela pediu pra mim ir na farmácia (...), aí foi que a outra amiga dela saiu para comprar um copo de leite (...).”
 - b) “Não é longe mas quem sabe um dia esse sonho se torne realidade.
Só pra lembrar a cidade de Cameté há onde tem o melhor carnaval do Pará, (...).”
 - c) “(...) a mãe descobriu o namoro da filha e soube que o carinho não era boa peça”.
 - d) “Os jovens de hoje eles preferem as amizades do que ficar com sua própria família.”
 - e) “(...) assim as filhas ficavam só elas em casa, (...).”
 - f) “Eunice [,]uma senhora já de idade de 53 anos [,] ela tem 12 filhos (...).”

⁷⁶ Todos os recortes da atividade complementar 1 foram feitos nos textos dos alunos da Educação de jovens e Adultos colaboradores da pesquisa já mencionada. São recortes que constam no capítulo 4, o da análise dos dados.

- g) “Ela falou para ele que não ia ficar assim ela foi para sua casa falou para sua família o irmão dela era es da Mia.”
- h) “Ai se passou alguns dias e a Jackeline não estava indo pro curso e todos que eram amigos dela já estavam preocupados, ai depois de uns dias sem ter ido pro curso, Jackeline apareceu no curso, e eu perguntei porque ela não estava indo pro curso,”
- i) “Os jovens de hoje comessa a fazer amizade com pessoas que usam drogas e bebidas alcolicas. (...) isso faz com que os jovens se envolve no mundo do crime e da violência. Os jovens são influenciados pelas mãs conduta do mundo. Com essa atitude dos jovens, como vão formar uma família. Assim cada jovens tornam-se cada vez mais no mundo do crime.”
- j) “Os jovens de hoje muitos não querem trabalhar e estudar muitos preferem roubar e ficar so na brincadeira e outros preferem ficar sem fazer nada (...)”
- k) “A rua completamente deserta. Quando percebi bem distante uma senhorita que estaria voltando para casa (...). Quando ouço outra moto em movimento quando percebo a mesma passar por mim. Foi quando tomei uma decisão acelerei a motocicleta e os segui. Foi quando eles começaram olhar para trás (...)”
- l) “(...) muitas vezes a adolescênte aborta, porém não tem condições e principalmente responsabilidade para criar o filho.”

Atividade complementar 2

- O professor apresentará o texto falado “Os dois ratinhos”, que foi transcrito usando alguns sinais⁷⁷ que devem ser explicados aos alunos para que consigam perceber com mais facilidade marcas típicas da fala. Veja:

() parênteses: incompreensão de palavras ou segmentos.

/ barra: truncamento.

MAIÚSCULAS: entoação enfática.

⁷⁷ Segundo CASTILHO &PRETI (1986). In FÁVERO, Leonor Lopes. *et al.* Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 122)

:: dois pontos: alongamento de vogal ou consoante.

? ponto de interrogação: interrogação.

... reticências: qualquer pausa.

((minúsculas)): comentários descritivos do transcritor.

“ ” aspas: citações literais

Texto falado – Os dois ratinhos

Inf.: eram dois ratinhos... que eles viviam numa casa velha... e eles gostavam muito de passear pela casa né? porque lá eles () pela parede pelo pelo forro pela... por todos os lugares que tinha lá em cima... por dentro é o que eles gostavam mais de ir... era pe/pela cozinha porque lá tinha comida... e eles teve uma::: noite que eles foram até a cozinha e eles comeram muito até se empanturrarem muito de tanta comida... aí ficaram com sede... e eles começaram procurar coisas para beber... foram por aqui por ali... não acharam aí eles viram que tinha em cima dum::da mesa... em cima da mesa uma::: tigela co::coberta com um pano aí eles foram até a tigela pra ver o que tinha lá na ti::ti::tigela... aí eles foram ver... era coalhada... aí um deles escorregou e caiu na tigela... e foi e foi pegar ajudar o outro... o rabinho no rabinho do outro e caiu os dois... e os dois começaram a nadar e se debater... mas não dava pra eles sair da tigela porque as bordas escorregavam... eles nadavam nadavam nadavam nadavam não conseguiam sair... aí um dos ratinhos... um dos camundongos desistiu e o outro lá continuou nadando nadando nadando nadando... aí no dia seguinte... a cozinheira... foi lá para ver o leite que nessa tigela do leite ela ia fazer a coalhada... e ela foi na/quando ela abriu ela teve surpresa porque o ratinho... que desistiu de nadar morreu e o outro de tanto de tanto bater o leite né que ia virar coalhada acabou virando manteiga... como ficou sólido... ela acabou saindo a:: cozinheira achou as patinhas na::na manteiga... descobriu que o ratinho saiu deixando () na manteiga

(FÁVERO, Leonor Lopes. *et al.* Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.115-116)

- Após realizar a leitura com os alunos em voz alta, para que eles consigam perceber as marcas orais representadas também pelos sinais da transcrição, levar os alunos à reflexão sobre a presença de determinadas construções típicas da fala espontânea em textos escritos formais por meio da atividade a seguir:

1) Releia os trechos selecionados, que contêm estratégias de textualização da fala, e faça adaptações para que se tornem adequados à escrita formal, ou seja, sem as estratégias da fala espontânea. Inclua a pontuação na escrita de acordo com a necessidade de marcar os tons da fala. Fique atento a:

- **Marcadores conversacionais:**

Obs.: É importante levar o aluno a observar as marcas de interação da fala (que ocorrem por se ter o interlocutor em presença), bem como as marcas prosódicas (alongamentos, hesitações, pausas, os truncamentos e a necessidade da pontuação).

- a) “eles gostavam muito de passear pela casa né?”
- b) “é o que eles gostavam mais de ir... era pe/pela cozinha porque lá tinha comida... e eles teve uma::: noite que eles foram até a cozinha”
- c) “e eles comeram muito até se empanturrarem muito de tanta comida... aí ficaram com sede... e eles começaram procurar coisas para beber...”
- d) “... não acharam aí eles viram que tinha em cima dum:::da mesa... em cima da mesa uma::: tigela co::coberta com um pano aí eles foram até a tigela pra ver o que tinha lá na ti::ti::tigela...”
- e) “o ratinho... que desistiu de nadar morreu e o outro de tanto de tanto bater o leite né que ia virar coalhada acabou virando manteiga... como ficou sólido... ela acabou saindo”

- **Emprego de conectores:**

- f) “eles gostavam mais de ir... era pe/pela cozinha porque lá tinha comida... e eles teve uma::: noite que eles foram até a cozinha e eles comeram muito até se empanturrarem muito de tanta comida... aí ficaram com sede... e eles começaram procurar coisas para

beber... foram por aqui por ali... não acharam aí eles viram que tinha em cima dum::da mesa...”

- g) “uma::: tigela co::coberta com um pano aí eles foram até a tigela pra ver o que tinha lá na ti::ti::tigela... aí eles foram ver... era coalhada... aí um deles escorregou e caiu na tigela... e foi e foi pegar ajudar o outro... o rabinho no rabinho do outro e caiu os dois... e os dois começaram a nadar e se debater... mas não dava pra eles sair da tigela porque as bordas escorregavam...”
- h) “a cozinheira... foi lá para ver o leite que nessa tigela do leite ela ia fazer a coalhada...”
- i) “... e ela foi na/quando ela abriu ela teve surpresa porque o ratinho... que desistiu de nadar morreu”

Obs.: O aluno deve ser levado a identificar a conexão realizada pelo marcador conversacional “aí”, a conexão por conjunção pouco variada (porque, mas) e repetitiva (e), procurando substituir e variar os conectores, mas sem mudar o sentido do texto.

- **Formas de realização de referenciação:**

- j) “eram dois ratinhos... que eles viviam numa casa velha...”
- k) “eles viviam numa casa velha... e eles gostavam muito de passear pela casa né?”
- l) “e eles gostavam muito de passear pela casa né? porque lá eles () pela parede pelo pelo forro pela... por todos os lugares que tinha lá em cima...”
- m) “e eles teve uma::: noite que eles foram até a cozinha e eles comeram muito”
- n) “viram que tinha em cima dum::da mesa... em cima da mesa uma::: tigela co::coberta com um pano aí eles foram até a tigela pra ver o que tinha lá na ti::ti::tigela...”
- o) “a cozinheira... foi lá para ver o leite que nessa tigela do leite ia fazer a coalhada... e ela foi na/quando ela abriu ela teve surpresa”

Obs.: Espera-se que o aluno consiga notar e solucionar o emprego repetitivo do pronome “eles” e das palavras “casa”, “tigela” e “leite”, por exemplo, pela referenciação que causou redundância no item **a**; também que ele recorde de atividades anteriores que a referenciação realizada dessa forma pode ser adaptada para a escrita de registro formal optando pela elipse,

substituindo palavras repetidas por sinônimos, ou empregando outras palavras que busquem o mesmo referente.

- O professor pode aproveitar o momento para destacar que há um tipo de referenciação típico da conversação espontânea, na qual se constrói um tópico fora do discurso, construção que também não é adequada à escrita. Para isso, ele pode levar a turma à observação de desses constituintes extrafrasais a partir de trechos como os da atividade a baixo.
- 2) Identifique os tópicos usados na fala que se mantiveram fora do discurso, como um comentário externo à frase:
 - a) É, agora esse aí, então, o Doutor, **como é o nome dele, que é filho do Doutor Serafim.**
 - b) A vaca a professora ensina que ela dá leite. Mas tem que, sei nem como é que chama, fazer aquilo lá com as mãos pra tirar o leite.
 - c) Ontem passou uma menina aqui em casa que nem um furacão, aquela que você viu pulando o muro da escola, e destruiu o jardim da mamãe todinho.
 - d) Eu já tava acabando de pintar a tela que a diretora encomendou quando faltou energia, me dá aquele pincel pequeno.
 - Aproveitar o texto trabalhado no início da atividade para desenvolver ainda mais as habilidades dos alunos quando da observação e reconhecimento de marcas da oralidade informal. Pedir, então, que respondam a seguinte atividade:
- 3) Você já observou diversas estratégias de textualização da fala informal. Agora vamos relacionar a fala à escrita nas seguintes observações:
 - a) Bem se sabe que a repetição de pronomes e de palavras comprometem a formalidade do registro formal da escrita. Pensando nisso, explique se a repetição nos excertos abaixo retirados do texto “Os dois ratinhos” são simplesmente marcas da oralidade e o que justifica a ocorrência dela.

A – “eles gostavam muito de passear pela casa né? porque lá eles () pela parede pelo pelo forro pela... por todos os lugares que tinha lá em cima... por dentro é o que eles gostavam mais de ir”

B – “mas não dava pra eles sair da tigela porque as bordas escorregavam... eles nadavam nadavam nadavam nadavam não conseguiam sair... aí um dos ratinhos... um dos camundongos desistiu e o outro lá continuou nadando nadando nadando nadando... aí no dia seguinte... a cozinheira... foi lá para ver o leite”

Obs.: Espera-se que os alunos consigam observar que no item **A** a repetição “pelo pelo”, lado a lado, é mera marca da oralidade espontânea que pode ser causada pela velocidade do emprego da língua; mas que no item **B**, a repetição de “nadavam nadavam nadavam nadavam” e “nadando nadando nadando nadando”, é um recurso estilístico empregado para indicar o quanto os ratinhos nadavam, e que não são exclusividade da fala informal, mas pode ser empregadas com essa finalidade na escrita de gêneros textuais formais.

- Ainda para trabalhar com a reflexão do uso da língua na oralidade e na escrita, o discente pode sugerir a próxima atividade:
- 4) Leia e observe o registro em que foi empregada a língua no texto falado e no mesmo texto escrito.

A - Texto falado: A Civilização Mexicana

Inf. primeiro eram os olmecas né? daí:: eles... começaram onde que é a cidade do México hoje... começaram a fazer os templos aí depois veio os astecas né? que começaram tudo fizeram templos mais luxuosos assim fizeram tinha mais crenças... religiões essas coisa assim... depois vieram os toltecas que deu origem à civilização mexicana e toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que quando chegaram ao México assim é:: de::struíram tudo as pirâmides os templos aí foi o fim da... da civilização.

B - Texto escrito: A Civilização Mexicana

Os primeiros foram os olmecas, que fizeram suas pirâmides, seus templos onde fica hoje a cidade do México; tinham técnicas muito atrasadas. Depois os astecas, que faziam templos mais luxuosos e tinham técnicas mais aperfeiçoadas. Os últimos foram os toltecas, povo que deu origem à atual civilização mexicana.

Toda essa civilização milenar foi destruída pelos espanhóis que invadiram suas terras e acabaram com muito do que encontraram.

(FÁVERO, Leonor Lopes. *et al.* Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 90-91)

- a) De acordo com o que você já conhece sobre estratégias de textualização da fala e da escrita, descreva as diferenças mais significativas que você conseguiu observar no uso da língua entre os dois textos.

Obs.: É esperado que o aluno esteja apto a fazer observações que estejam relacionadas às marcas típicas da fala informal que precisaram ser evitadas ao se representar o mesmo texto na escrita formal, como as que foram trabalhadas na questão 1 desta atividade complementar.

Atividade complementar 3

- O professor deve entregar cópias do texto abaixo e pedir que os alunos tentem realizar a retextualização dele sozinhos, para que seja possível verificar o quão aptos eles estejam para lidar com a escrita formal sem empregar marcas orais inadequadas a ela.
- Ou ainda, se preferir, o professor pode pedir que os alunos, em dupla, gravem um áudio do colega contando uma narrativa oral e façam a transcrição do texto falado, para depois realizarem a retextualização do que transcreveram. Se for necessário o professor pode ajudar na transcrição.

Texto falado - Viagem a Cancun

Inf.: oh: eu tenho uma prima cara que ela foi pra Cancun... aí ela foi ela e uma amiga dela que é mergulhadora... aí:: elas tavam/foram num rio que é tipo uma correnteza assim... né? aquele lá que é cheio de coRAL no fundo... cheio de peixes legal pra ver sabe? aí:: alugou MÁScara alugou PÉ de pato meu? que sem pé de pato ela ia cortar os pés lá tudo... aí:: aí:: ela foi lá no rio... e foi mergulhar lá com a mulher só que ela não sabe nem nadar... aí chegou lá entrou no rio e se DESESPEROU né meu? e aí ela começou a agarrar na outra mulher lá... e aí a mulher não podia Mergulhar porque ela tava segundo nela... foi a maior CONFUSÃO... aí:: pra elas pra elas saírem... aí chegou uma hora lá que.. lá que era tipo assim... era o lugar mais fundo que tinha para mergulhar né? aí:: a mulher não podia mergulhar por causa da minha prima... daí ela falou “eh:: vou mergulhar né?... cês que segurem aí em algum lugar” tinha um monte de pedra assim... “cês que segurem aí eu vou lá mergulhar” ela falou “ah então vai que

eu fico aqui seguro/eu me seguro aqui na/no coral aqui na pedra né?”... aí ela foi lá... a mulher mergulhou e daí não voltava né?... ela ficou IMPACIENTE aí:: tava passando outra mulher... acho que também não sabia nadar... só tinha VELHO ninguém sabia nadar com o... com o *snorkel* né meu? aí... ela se agarrou no cara quase se afogou todo mundo ((rindo))... e pra ela pra ela... chegar no lugar onde ela tinha que sair ela tinha que atravessar o rio inteiro... porque o ônibus ficava esperando do outro lado... maior CONFUSÃO cara...

(FÁVERO, Leonor Lopes. *et al.* Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 90)

Módulo 5: A produção textual

Atividade 1

- É chegado o momento da produção. Um momento em que os alunos poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas quanto à escolha de estratégias de textualização adequadas ao seu texto na modalidade escrita de gêneros formais.

Obs.: É importante destacar aqui que a abordagem do gênero “memórias literárias” na produção textual final é justificada pelo que se verificou na análise realizada na pesquisa que originou este material. A partir dela foi verificado que os alunos empregam muitas marcas da fala espontânea em textos formais da ordem do relatar, explicado talvez por ela envolver gêneros próximos da oralidade. Essa atividade de produção textual final visa, portanto, verificar se o aluno será competente ao empregar as estratégias de textualização adequadas ao gênero escrito formal que lhes será proposto: memórias literárias. Se o professor achar necessário, pode reforçar as características do gênero, inclusive a de se tratar de um gênero escrito formal, o que poderá ser muito útil na orientação das escolhas que os alunos farão ao escrever.

- O professor deve lembrar que, conforme já se disse na pesquisa, será pela análise linguística orientada por ele que o aluno será levado a refletir de que forma escreverá seu texto, se ele pode ou não empregar determinadas expressões. Refletirá também sobre questões como “Para quem (quê) o texto será escrito? Por quê? O que se

pretende transmitir por meio dele? Qual a intenção de quem o produz? De que forma ele pode ser escrito? Por que ele precisa ser escrito assim?”. Enfim, o professor precisa levar o aluno a essas e a outras reflexões para que este continue desenvolvendo habilidades que o aproximem cada vez mais de ser um falante/ouvinte competente da língua que usa.

➤ **Para a produção**

- O professor deve informar aos alunos que haverá na escola um concurso de “memórias literárias” com premiação para os três melhores textos.
 - Todos os textos serão avaliados pelos professores de língua portuguesa dos alunos participantes e/ ou por professores convidados.
 - Todas as produções comporão o livro “Túnel do tempo” organizado pela escola, que fará parte do acervo da biblioteca.
 - O resultado do concurso e o livro serão divulgados em uma culminância no pátio da escola com a participação de todas as turmas de 3^a e 4^a etapas, seus respectivos professores e comunidade escolar em geral.
- O professor que achar necessário pode organizar uma aula para revisar as características do gênero memórias literárias⁷⁸.
- Repassar aos alunos o seguinte comando de produção de texto que os participantes do concurso deverão seguir:

Túnel do tempo

Selecione uma fotografia de muitos anos atrás em que você esteja em algum lugar com outras pessoas (familiares, colegas de escola ou amigos). Tente lembrar detalhes daquele dia voltando no tempo. Suas lembranças o ajudarão a pensar no conteúdo do seu texto. Conte de maneira bem criativa o que você e as pessoas estavam fazendo, em que circunstâncias a foto foi tirada e que coisas vêm a sua memória quando você olha para ela. Se achar necessário e

⁷⁸ Sugere-se como apoio didático para essa aula a leitura de **Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita** (KÖCHE & BOFF, 2009).

for possível, converse com as pessoas que estão na foto com você para que consiga obter mais informações e ter mais ideias do que colocar no texto das suas “memórias”.

Lembre-se: use a linguagem adequada a esse gênero.

O professor deve orientar os alunos a realizarem a **retextualização** das suas produções para se certificarem de que empregam na escrita as **estratégias adequadas**. A reescrita também é um processo que ajudará o aluno a aperfeiçoar o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve motivação na necessidade de ampliação da competência comunicativa de alunos cuja escrita formal mostrava-se repleta de marcas da fala informal. O problema começou a ser observado em atividades simples do dia a dia da sala de aula de língua portuguesa nas quais os alunos eram solicitados a escrever. Observou-se que os alunos não separavam da escrita (em nenhum grau de monitoramento) estratégias de uso da língua falada coloquial. A escrita deles apresentava tais marcas no âmbito sintático, fonológico, semântico e ortográfico. Com tanta variação de ocorrências houve a necessidade de delimitar a pesquisa, tomando por objeto de atenção as marcas verificadas no nível da textualização, especificamente, o emprego de marcadores conversacionais, a introdução tópica inadequada, a forma de realização da referenciação e o uso de conectores. Todas comprometendo a estrutura da escrita de gêneros que primavam por graus mais elevados de formalidade no uso da língua.

Diante disso e após algumas reflexões sobre o problema, pensou-se em realizar este estudo para identificar, com mais precisão, possíveis causas do problema, buscar explicações teóricas sobre ele para, então, lidar com essa necessidade apresentada pelos alunos. A pesquisa se deu com alunos da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, mas bem se sabe que o problema verificado em seus textos também é comum na escrita de alunos de outras séries, tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Tal conclusão proporcionou mais uma inquietação: como os professores de língua portuguesa lidam com esse problema tão frequente? Assim, além de se realizar este trabalho para estudar o problema e buscar solução, também se fez relevante a necessidade de contribuir com a prática pedagógica desses professores. Para tanto, tornou-se um dos objetivos deste, a elaboração de um material didático para lidar com esse problema. Mas um material composto por um conjunto de atividades epilinguísticas formuladas a partir de embasamento teórico, fundamental à docência, e pautado na pragmática linguística, o que não poderia se dar sem o apoio de gêneros textuais.

Inicialmente, sentiu-se a necessidade de buscar fundamentação em teorias sobre o ensino de língua, envolvendo seus objetivos e os meios de que se deve lançar mão para esse fim (abordando o tripé compreensão, produção e análise linguística). Bem como se procurou relacionar as teorias linguísticas e a prática docente, um alinhamento necessário a uma nova perspectiva para o ensino-aprendizagem. Por isso foram abordadas as concepções

sociointeracionista e funcionalista da linguagem (defendendo a língua como nossa interlocução com o mundo), gêneros textuais e suas modalidades de expressão e a relação oralidade/escrita.

Também se frisou, a partir da análise dos dados, os problemas detectados na escrita dos alunos colaboradores da pesquisa e suas possíveis causas, assim como o que se esperava que eles realizassem ao elaborar seus textos na modalidade escrita, o que se converteu em objetivo deste estudo. Pois, quando empregam estratégias de textualização da fala nesses textos, não o fazem em contextos de comunicação adequados.

Com isso, concluiu-se que há necessidade de intervenção docente no que tange à ampliação da competência comunicativa desse público acrescentando aos conhecimentos dele a exata noção de que devem considerar todo o contexto da situação de comunicação em que se encontrem para fazer uso da língua adequadamente. Os estudos denotaram que os problemas de textualização destacados aqui ocorrem porque os usuários da língua não conhecem que cada modalidade dela tem suas particularidades; não sabem que, quando escrevem, não devem apenas ter preocupação com a correção gramatical, para escrever tudo “certinho” – pensamento bastante comum entre alunos e, infelizmente, entre docentes da disciplina que lida com o ensino da língua materna –, mas também considerar aspectos que o levem a selecionar o nível de formalidade com que devem se expressar.

A pesquisa e o material didático foram desenvolvidos com o intuito não só de tentar contribuir quanto ao tratamento do problema detectado na escrita dos discentes, mas também de interferir na prática docente. Entende-se que os professores precisam estar sempre atualizados, consoante as pesquisas estejam em constante andamento e evolução implicando novas teorias, que todo bom profissional da educação (ou não) tem obrigação de conhecer para realizar uma prática pedagógica eficiente. Talvez a falta de atualização seja um dos principais motivos que por vezes comprometem a qualidade do ensino distanciando a educação existente da que se quer ter.

Em vista do problema que a pesquisa confirmou, e que tantas outras têm revelado, impõe-se a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa façam a devida reflexão sobre sua prática pedagógica também quanto à abordagem da relação oralidade e escrita na sala de aula, no sentido de adequá-la aos atuais paradigmas do ensino-aprendizagem, especialmente considerando que a situação de comunicação é que define a forma de usar a língua. Para tanto, não há como realizar essa adequação sem considerar os gêneros textuais,

gêneros que o falante seleciona de acordo com sua intenção comunicativa e que, por sua vez, o direcionam à escolha das estratégias de textualização adequadas ao contexto, seja ele falado ou escrito, formal ou informal.

O material didático foi elaborado de forma a mostrar ao professor que ele não deve realizar o ensino da língua sem abordá-la na prática, em uso, ou seja, a partir dos textos que o usuário dela produz. Certamente, não há como obter êxito no ensino-aprendizagem da compreensão textual, nem da gramática de uma língua, sem o texto. Ele é o início e o fim das aulas. É a partir de textos falados e escritos que o docente identifica as dificuldades que por ventura os alunos tenham, assim como a produção e a compreensão adequada dele é o que se pretende alcançar. Portanto, é precípuo que se leve o falante a refletir o uso da sua língua para compreendê-la e dominá-la.

Assim é que se pensou ao organizar o material didático resultante deste trabalho. Foi a partir do uso que os alunos fazem da língua que se chegou às atividades de reflexão linguística. Levá-los à reflexão da importância da comunicação para a mediação das atuações sociais, por meio de uma língua em função, foi a maneira que se concluiu ser a mais indicada para o tratamento dos problemas relacionados ao emprego inadequado de estratégias de textualização da fala na escrita.

Por fim, entende-se que esta pesquisa possa orientar a prática do professor não só diante da dificuldade dos alunos abordada aqui, como também, quem sabe, para uma reformulação da sua metodologia de ensino, objetivando aumentar a probabilidade de formar pessoas ainda mais competentes no uso da sua língua.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Aula de português: encontro & interação – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1983.

ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira & LOPES, Leticia Martins Feitosa. Trabalhando oralidade e escrita em turmas de 6º ano. *In* ABRALIN em cena Amazonas, 2014, Manaus. Anais Abralín em Cena Amazonas - (orgs). Juciane Cavalheiro, Carlos Renato Rosário de Jesus e Jeiviane Justiniano. Manaus: UEA edições, 2014. p. 921-932.

BAGNO, Marcos. Gramática de Bolso do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A língua de Eulália. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A norma culta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. trad. BEZERRA, Paulo. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. trad. LAHUD, Michel e VIEIRA, Yara F. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOTELHO, José Mário. Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução à análise do discurso. 7ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.436 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. Brasília, 1997.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. *In* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et al. (orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ. 1999.

CABRAL, Leonor Scliar. Introdução à linguística. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1985. p. 218-220.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *In* ILARI, R. (org.) Gramática do português falado. Volume II. Campinas: UNICAMP, 1992.

CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. Pequena gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

CRISTOVÃO, V. Lúcia; NASCIMENTO, E. Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In* KARVOSKI, Mário Acir; GAYDECZKA, Beatriz; *et al.* (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUNHA, Celso & CINTRA, Luiz F. Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Myriam Crestian. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. *In* CUNHA, José Carlos Chaves da & CUNHA, Myriam Crestian. (orgs.). Pragmática linguística e ensino-aprendizagem do Português: Reflexão e ação. Belém: UFPA, CLA, 2000.

DOLZ, Joaquim. et al. *In* ROJO e CORDEIRO (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas – SP: mercado de Letras, 2004.

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

FÁVERO, Leonor Lopes. et al. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. Semântica. 11ª edição. São Paulo: Ática, 2006.

IRELAND, Timothy. Em entrevista à Revista Nova Escola. 2009. Disponível no site <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>

KOCH, Ingedore G. Villaça. As tramas do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desvendando os segredos do texto. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A coesão textual. 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH & ELIAS, Ingedore Villaça; Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton & BOFF, Odete Maria Benetti. Memórias literárias como um gênero textual no ensino da escrita. *In: Simpósio Internacional de Estudos de gêneros Textuais - O Ensino em Foco*. V SINGET, 2009. Caxias do Sul. RS.

LEMOS, C.T.G. Algumas estratégias. Cadernos de pesquisa. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

LIMA & BESERRA. Sala de aula: espaço também da fala. *In* LEAL, Telma Ferraz & GOIS, Siane (orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. *In* VIEIRA, Silvia R., BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In* BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In* KARVOSKI, Mário Acir; GAYDECZKA, Beatriz; *et al.* (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Funções da linguagem. *In* MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. *In* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *et al.* (orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino do português. *In* _____ (orgs.). Ensino do Português e Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

_____. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Mariangela R. & WILSON, Victoria. Linguística e ensino. *In* MARTELOTTA, Mário E. (org.). Manual de linguística. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. O gênero como objeto de ensino de língua materna na escola pública paranaense: retratos das abordagens. *In*: Simpósio Internacional de Estudos de gêneros Textuais - O Ensino em Foco. V SINGET, 2009. Caxias do Sul. RS.

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

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de jovens e adultos. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, E. S. L. O tópico no português do Brasil. Campinas: Pontes Editores, 1987.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In* MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *et al.* (org.). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *et al.* Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas – SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RIOLFI, C. *et al.* Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomson, 2008.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado. In NEVES, Maria Helena. (org.). Gramática do português falado. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ROCCO, M.T.F. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROULET, Eddy. CINTRA, Geraldo (trad.). Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTOS, Mauro Bittencourt. Contrato de cooperação e implicaturas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). Parâmetros de textualização. Florianópolis: Editora da UFMS, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de; BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. Curso de linguística geral. 19ª edição. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHNEUWLY & DOLZ. In ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. trad. e org. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TARALLO, Fernando. A Pesquisa Sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

WILSON, Victoria. Motivações pragmáticas. In MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

Sites

https://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2002/download/comentadas/CadernoQuestoes2002_fase1.pdf. Acessado em 02/09/2014.

<http://g1.globo.com/jornal-nacional/edicoes/2015/07/17.html#!v/4330056>

<http://www.youtube.com/watch?v=FMxoIoUS8oI>

<http://textoemmovimento.blogspot.com.br/2011/04/importancia-da-leitura-na-construcao-da.html>

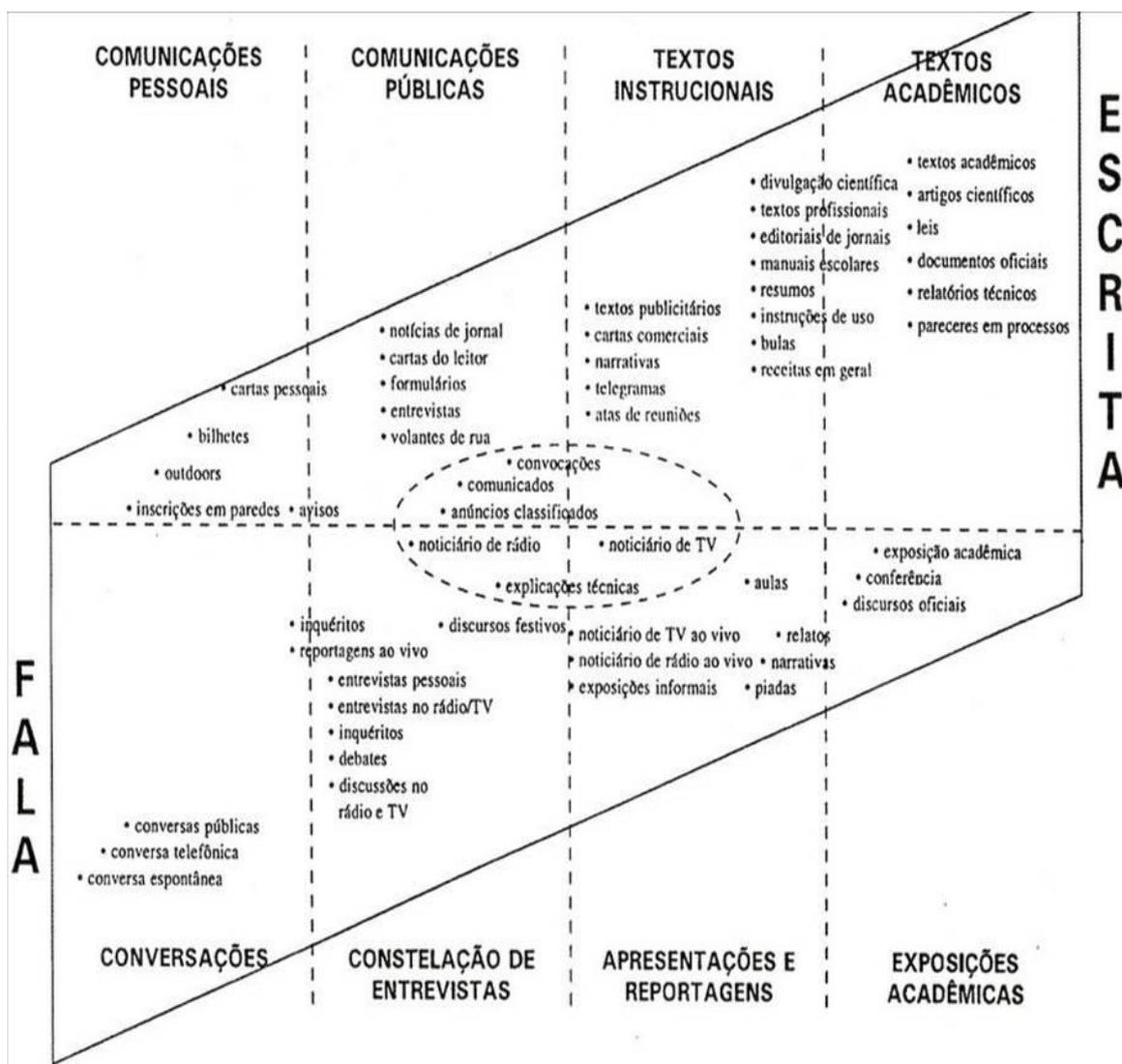
<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/43968/>

<http://2.bp.blogspot.com>

<http://4.bp.blogspot.com>

ANEXOS

ANEXO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS DE USO FALADO E ESCRITO NO CONTÍNUO GENÉRICO



(MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005, p. 197)

ANEXO 2: GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsas; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de recomendações; ata da reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferência; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de dissertação; entrevistas de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	editorias, notícias, reportagens, nota social, artigos de opinião, comentário, jogos, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, crônica policial, crônica esportiva, entrevista jornalísticas, anúncios classificados, anúncios fúnebres, cartas do leitor, carta ao leitor, resumo de novelas, reclamações, capa de revistas, expediente, boletim do tempo, sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	entrevista jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevistas coletivas; notícias de rádio; notícias de TV; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
Religioso	orações; rezas; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitencias; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais

Saúde	receitas medicas; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamentos; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de venda; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	publicidade de feira; publicidade de TV; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
Industrial	instruções de montagens; descrição de obra; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão negativa; certidão de bons antecedentes; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declaração; exportação; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarca; avisos; necrológicos; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na TV; publicidade no rádio

Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

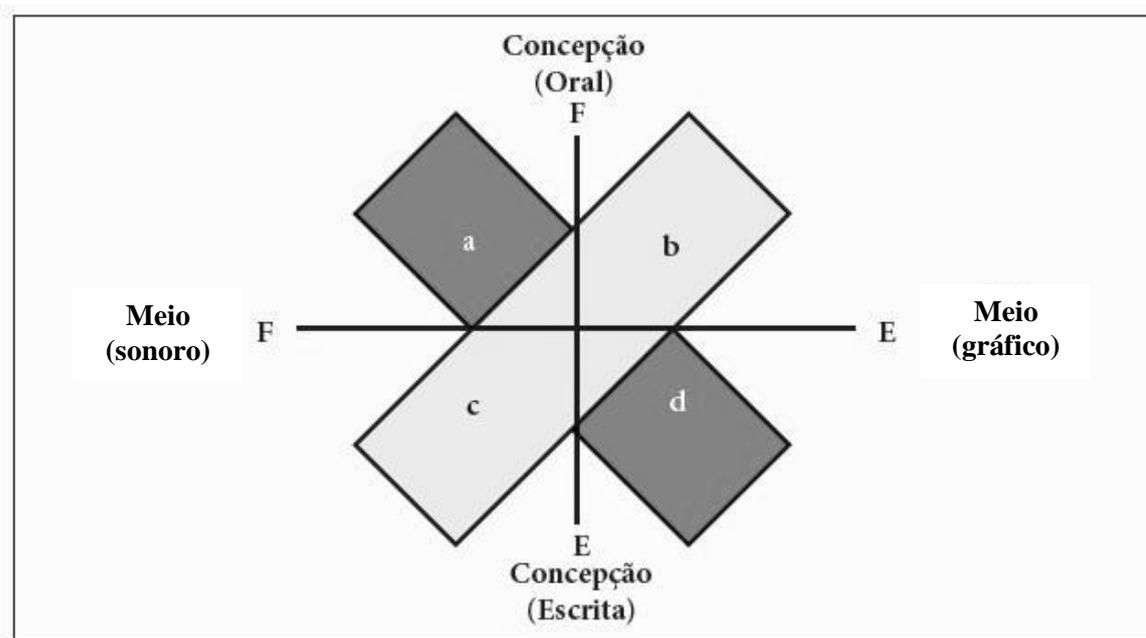
(MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp. 194- 196)

ANEXO 3: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada	Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada ...
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae ... Notícia	Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado	Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete	Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relato oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo	Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...

(SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 60-61)

ANEXO 4: REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE E ESCRITA PELO MEIO DE PRODUÇÃO E CONCEPÇÃO DISCURSIVA



(MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005, p. 77)

ANEXO 5: O CORPUS DA PESQUISA

TEXTOS DA ORDEM DO RELATAR (O.R.): GÊNERO RELATO (R- 1 A R-11)

TEXTO R-1

Parte 1/2

A atitude de uma mãe

A vizinha tem três filhas, duas casadas e a mais nova solteira.

A vizinha foi mãe solteira muito nova, quando as filhas eram bem pequenas, ela que trabalhava para criar as filhas, assim as filhas ficaram boas elas em casa, o tempo passou e elas cresceram. A mãe tinha total e ficou as duas mais novas com ela, com um ano a do meio casou e foi morar em outra cidade.

Na casa ficou a vizinha e a filha mais nova, assim o tempo foi se passando e a filha ficando cada vez mais magrinha, nas idas e vindas da escola ela conheceu um rapaz, ele era até feio, atencioso com ela, Assim iniciou o namoro escondido, de que num belo dia a mãe descobriu o namoro da filha e achou que o menino não era boa peça, chamou a filha e falou:

— Minha filha, eu não quero ver você de papinho com esse rapaz!

A filha atabalada deu para mãe e falou:

— Mas mãe eu já gosto dele!

E a mãe falou

— Esse rapaz vai te fazer sofrer filha, não quero ver você sofrer.

A filha responde a sua mãe.

— Eu gosto dele e vou ficar com ele!

Parte 2/2

A mãe não sabia mais como proteger sua filha, se sujeitou a mudar a filha da escola que estudava, tomou o celular dela, tudo para tirar sua filha das garras de um bandido. A última coisa que ela se sujeitou foi levar sua filha para outra cidade e assim ela esqueceu a paixão na adolescência e hoje está muito bem.

TEXTO R-2

Parte 1/2

PERSEGUIÇÃO DA MÃE
 A minha mãe APANHAVA muito do PAI, ELAS brigavam tudo dia O MEU PAI ELE ERA ALCOLA TRA A minha ERA CREMTE, um dia A RESOLVEU IR EM BORA PRA SER A CABANA O PESADELO, MAS ELA TINHA TRÊS FILHAS, JOIAS, FELIE E EU GABRIELI O nome da mamãe ERA WAB E DO PAI ERA FRANCINEI, no começo de DEVEREIRO DE 2007 A MAMMÃE FOI EM BORA DE CASA E MOS DEICOU COM A MOSSA TIA IZABEL, MAS O PAI ERA UMA RAPOZA COSEQUIE IR ATRAS DELA, E E LA SOUTOU PARA CASA.
 NA MAMMA SEQUINTE (ELA) COMEÇOU A PENSAR, O QUE (ELA) FAZIA PARA SER LIVRA DAQUELE HOMEM, (ELA) FICASE (ELA) APANHAVA E SE (ELA) FOR SE EMBORA ELE IR ATRAS DELA, EU AQUELHE

Parte 2/2

COMMESEI A PEDI PARA DEUS QUE ELE ILUMINASSE
 NOSSAS VIDAS, ELE ME ATENDEU O MOSSO PRIMO RICAR-
 DO DE MATOZINHO VEIO PASSAR A FERIA COMOS,
 E ELE VIV A MOSSA SITUAÇÃO, E QUANDO ELE FOI
 EMBORA ELE FAZOU PARA SUA MÃE E A NOS ESTAVAMOS
 SOFREMO NA MÃO DO MOSSO PAI.

E A TIA EDIMA VIGOU PARA MAMMÃE DISSEM-
 DO QUE IA BUSCA A JENTE PARA ILUMINAR COM
 ELA PASSOU VMS TRÊS DIAS ERA VMS FIMIAL DE SEMA-
 NA QUANDO A TIA EDIMA CHEGOU PARA NOS BUSCA,
 O PAI CHEGOU BEBADO, BAGUNÇADO E NOS SAIMOS
 DAS CASA.

NO OUTRO DIA DE MAMMÃE NOS FUMOS
 BUSCAR AS NOSSAS COISAS RECOMODADAS E VOMOS
 EMBORA, A MAMMÃE MEM. ACREDITAIA QUE A JENTE
 IA VIVER EM PAZ, O PAI MEM. VIV PARA O LADO
 A JENTE TIA IDO.

E DAÍ PRA FRENTE FOI SO ALEGRIA

TEXTO R-3

Parte 1/2

TÍTULO: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.

No ano passado eu encontrei a minha colega Sonia conversando com ela percebi que estava triste e perguntei: está acontecendo alguma coisa com você, mas ela disse que não, que estava tudo bem, mas percebi que não era verdade e perguntei novamente então ela resolveu me contar o que estava realmente acontecendo, que ela tinha sido abusada sexualmente por um homem que tinha ^{ido} apresentado a ela por um primo nós conversamos sobre o que aconteceu então perguntei a ela: os seus pais sabem sobre isso? ela então disse: não, que estava com medo medo da reação deles, mas eu disse: você tem que ter coragem para contar o que está acontecendo a eles, e denunciar esse homem à polícia, mas ela disse que estava com muito medo dele porque ele tinha ameaçado ela, se ela falasse isso a alguém.

Mas eu disse que tinha muito medo dele que por isso não ia denunciá-lo.

Mas eu disse a ela: tenha coragem para denunciá-lo para que ele não faça isso com outra mulher assim como ele fez com você.

Parte 2/2

No final de tudo (ela) não teve
 coragem de contar ^{aos} seus pais o que estava
 acontecendo e também não denunciou o
 homem que tinha lhe abusado.

TEXTO R-4

Parte 1/3

se correr a beêta paga e se ficar a beêta como
 sendo ^q atual. Que mesmo. Estou aqui
 para que você saiba de algo que aconteceu.
 Quero dizer que tem uma noite, pelo
 menos as 10 hs da noite, que estava
 a cominho de casa.
 Toda faz a acomodada em residências
 a casa completamente deserta.
 Quando percebi ^{bem} bem distante
 uma sireneta que estaria voltando
 para casa sozinho faz tarde da noite.
 Quando ^{ouvi} ouvi outra moto esse momento
 quando ^{percebi} percebi a mesma coisa por mim
 sobre ela. Estavam dois rapazes
 por mim. Estavam prontos para cometer
 um delito, ao mesmo tempo. Que

Parte 3/3

E se ela ficasse a becho a comer e a
 mas graças a Deus tudo acabou bem
 bem. por tudo isso foi terminado e mat
 bem. seu agrado a mãe
 Deus.

TEXTO R-5

Uma mãe maltratada
 Eunice, uma senhora já de idade
 de 53 anos, ela tem 12 filhas, 6 mulheres
 e 6 filhos homens, mas apenas um deles
 deu o que disgraça da vida dela.

O seu filho caçula, João, era
 um rapaz obediente aos pais, mas com o
 tempo ele foi mudando muito, já maduro,
 com os seus 20 anos, já achou que era dono
 da sua própria vida, mas aí ele acabou se
 envolvendo com pessoas erradas, de mal caráter,
 João passou a roubar, a usar drogas de
 todo tipo, ele passou a maltratar a sua
 própria mãe Eunice, se ele não tivesse
 dinheiro para comprar drogas ele roubava
 tudo o que tinha na casa da mãe, ele
 batia nela sem pena, mas como Eunice
 já estava ficando muito idosa, com
 paros para lidar com o filho, ela
 deixou ele lá, não quis mais sa-
 ber dele.

Mas depois, com o tempo, ele passou
 a ir atrás dela e atormentá-la, aí que
 ela tomou uma decisão de entregá-lo
 para a polícia resolver o seu problema.
 aí nunca mais ela viu ele.

TEXTO R-7

Parte 1/2

A inocência da alma.

Não havia nada que pudesse impedir Dimity de viver suas fantasias. Mesmo que muitas pessoas a vissem como algo fora do normal.

Certo dia ela resolveu caminhar e encontrou André, com quem começou uma linda amizade. Mas com o passar do tempo ele percebeu que seu pedaço de em-canto ^{temaria} de tornaria um pedaço dele.

Quando André viu que Dimity tinha alucinações de almejdontar qualquer um, mesmo quando todos dizem não para ele ^{abandonar} a abandonar, ele resolveu lutar pelo amor dos dois.

No amanhecer de domingo → Dimity estava inquieta demais, então André

Parte 2/2

Ela chamou para passear,
 enquanto caminhávamos
 lentamente pelo parque, ela
 começou a gritar que tinha
 feliz mesmo que todos a
 tratassem como uma doente
 mental... O André com
 todo o seu amor começou a
 falar que ela era seu peda
 ço de céu.
 Anos mais tarde, já com
 outra família formada
 com André, Emily Pence
 deu que seu amor à cura
 , pois só um amor ver da
 deiro é capaz de superar tal
 situação.

TEXTO R-8

Parte 1/2

A SITUAÇÃO DO MEU PRIMO

O Rodrigo é o meu primo, ele namora com a Nara, eles dois se conheceram no colégio e assim nós três vamos juntos para a escola todos os dias. Um certo dia no começo de março de 2014, entrou uma aluna nova na nossa sala, ela era bonita e muito gostosa. O nome dela era Mia. Agora da sala ficaram ligados nela.

Mas o Rodrigo começou a ficar meio pego nela desde o dia que eu falei assim: primo, se a nara descobrir isso, vai dar uma grande confusão, tu sabe como é a família dela, eles são muito brabo, eu sei, e assim, deixo que vou resolver esse problema.

No outro dia não deu para Nara ir para a escola com nós, o Rodrigo falou assim para mim: vamos na secretaria eu fui na Mia no fim do aula, eu falei: hoje não dá para ir para casa mas se hoje, está bem, vai se eu ir na Mia, está?

Ah! Eu falei que Rodrigo não falou para Mia que ele tinha namorada.

No outro dia eu chamei o Rodrigo para conversar sobre as duas, eu falei assim: Rodrigo, tu tá com um problema na escola por causa da nara descobrir que tu tá saindo com a Mia ela vai embora e tu vai perder ela. E esse a Mia sabe que tu namora com a nara tu vai ter também o que vai acontecer ser.

- Qual é a situação que tu vai fazer?
- Eu vou me separar da nara e ficar com a Mia!

Parte 2/2

Ela falou para ele que não ia ficar assim, ela ia
 para sua casa e falar para sua família o irmão dela
 era o da Mia, daí da nova falou que ela ia estudar
 na outra escola.

Enquanto isso o Rodrigo ^{curtindo} ~~estava~~ ^{estava} com a Mia
 quando Vinícius chegou e falou: por que tu terminou com
 minha irmã?

O que? a Mia falou - tu estás manojando
 com outra? ele falou: eu fiquei com medo que
 vocês descobrisse e ela falou para ele: pois, então, termina
 mantendo a distância.

Eu falei: pois ele não ficou com nenhuma
 mas duas dias.

TEXTO R-9

Parte 1/2

A SEPARAÇÃO DE UM CASAMENTO

Era uma vez um casamento entre o
 Nil e a Ciané, que acabou em traição e
 muita confusão entre os dois, e muita dor
 para seus filhos, pais e amigos, até perda
 de emprego, e muita bebedeira, tudo isso
 ocorreu no ano de dois mil e doze.

Num sexta-feira pela parte da tarde,
 eu e meu amigo Nil, viúvamos pra casa
 dele, quando chegamos lá, a sua esposa
 Ciané falou que queria passar o fim de

Parte 2/2

← SEMANA COM SEUS PAIS, E ELE CONCORDOU. unpartido
 EM SEU REGRESSO ELA CONTOU PRA ELE →
 QUE TINHA TRAÍDO ELE COM SEU EX-NAMORADO,
 MAS NIL NÃO ACREDTOU E ATE BRINCOU QUE
 TINHA TRAÍDO ELA TAMBEM, MAS ALGUNS DIAS,
 ELA COM A CONCIÊNCIA PESSADA FAZOU DENUNCIAR
 QUE O TINHA TRAÍDO, E NIL FAZOU MUITO
 TRISTE E DISS: EU TAVA BRINCANDO COM VOCE!
 ELA DISS: EU NÃO, JA NÃO BRINCAVI
 COM UMA COISA ASSA, ELE TINHA UMA BURRA
 DECISÃO PRA TOMAR, PERDOAR OU NÃO SUA AMADA,
 O PROBLEMA É QUE TODO MUNDO SABIA DO SEU
 PROBLEMA, SE PERDOACE SERIA O TEMPO TODO → topica ligação
 ENGANANDO PELOS SEUS COLEGAS, SE NÃO PERDOACE
 SERIA ELOGIADO PELOS SEUS AMIGOS, UMA
 DECISÃO MUITO DIFÍCIL DE TOMAR, MAS ^{mas}
 ELE TEVE CORAGEM E DECIDIU NÃO
 PERDOAR, E PERDEU O SEU GRANDE
 AMOR, VISTO QUE ATE HOJE ELE

SOFRE POR ELA, E MESMO
 ASSIM OS SEUS AMIGOS AINDA BRINCAM
 COM ELE.

EU DISS: A ELE: NIL, O AMOR VERDADEIRO
 PERDOA TUDO, MAS ELE DISS: ESSE ERRO O
 MEU AMOR NÃO PERDOOU.

TEXTO R-10

UM SONHO ^{re} _(supra)

- QUEM NUNCA TEVE UM SONHO, SEJA QUAL
 FOR? SERIA MUITO BOM SE TUDO SE
 REALISASSE. ^{realizarem} ^{tudo}

A MINHA MÃE TEM UM GRANDE SONHO
 DE VOLTAR À CIDADE ONDE ELA PASSOU
 A MAIOR PARTE DA INFÂNCIA DELA.
 NÃO É LONGE, MAS QUEM SABE UM
 DIA ESSE SONHO SE TORNE REALIDADE.
 SO PRA LEMBRAR A CIDADE DE CAMÉIA HA?
 ONDE TEM O MELHOR CARNAVAL DO PARÁ.
 COMER MARARÁ, TOMAR BANHO DE CARAPÉ...
 ESSE É O GRANDE SONHO DA MINHA MÃE.

TEXTO R-11

Parte 1/2

Sem pensar no futuro

No começo do ano de 2013 em um curso de Aprendizagem eu conheci uma garota chamada Jackeline, ela estava passando por um problema com sua mãe, porque Jackeline estava namorando um garoto que mexia com droga e roubo, e a mãe dela acabou descobrindo e entrando em estado de depressão, Jackeline tinha que escolher ou sua mãe ou o namorado, se ela escolhesse a mãe dela, tinha que terminar com o namorado, e se ela escolhesse o namorado, tinha que se juntar com ele e ir embora da casa da mãe dela.

Em um certo dia Jackeline chegou aflita no curso, e me chamou para ir no banheiro com ela, aí chegando lá ela começa a chorar dizendo que não sabia o que fazer da vida dela pois tinha que tomar uma decisão, eu perguntei porque ela estava falando isso, ela me contou que estava namorando com um garoto que mexia com drogas e roubo, e ela estava completamente apaixonada por ele, só que a mãe dela descobriu e estava entrando em estado de depressão por saber que esse garoto só fazia coisas erradas, e Jackeline me pediu um conselho sobre essa situação e eu dei, mas primeiro falei que o melhor conselho era o da mãe dela, mas como eu era amiga dela eu tinha que tentar ajudar, falei pra ela dar um tempo com o namorado até a mãe dela melhorar porque mãe só é uma e namorado ela ainda podia arranjar vários.

Aí se passaram alguns dias e a Jackeline não estava indo pro curso e todos que eram amigos dela já estavam preocupados, aí depois de uns dias sem

Parte 2/2

ter ido pra curso, Jackeline apareceu na curso, e eu perguntei porque ela não estava indo pra curso, ela me respondeu que estava viajando, foi conhecer a família da namorada dela, só que ela tava pálida, cheguei com ela e perguntei se ela estava passando mal ai foi que ela pediu pra mim ir na farmácia comprar remédio pra ela, só que assim que ela tomou ela ^{começou} a passar mal e suar frio, vomitou, ai foi que a outra amiga dela saiu pra comprar um copo de leite quente, só que não resolveu, ela foi na condenação do curso e pediu pra ir embora, no dia seguinte ela me deu a notícia que ela estava grávida e ia se juntar com o namorado dela, eu não acreditei por que depois de tantos conselhos ela ainda engravidou.

Jackeline ^{saiu} tinha saído da casa da mãe dela, e foi morar com seu namorado, ela acabou escolhendo o namorado já que esperava um filho dele.

Mas o que Jackeline não esperava era que seu namorado foi preso, ele foi preso por porte ilegal de arma e roubo e passou 3 meses preso e durante ele estar preso Jackeline voltou pra casa da mãe dela.

Só que Jackeline estava sofrendo muito pela falta do namorado que estava preso, e não conseguiu segurar o bebê que estava esperando. E se passaram 3 meses o namorado de Jackeline saiu da prisão e eles dois voltaram a morar juntos, mas foram embora de Castanhal-pá para Breves-pá.

TEXTOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR (O.A.): GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

(A-1 A A-9)

TEXTO A-1

Os jovens de hoje por falta de compromisso e de
 responsabilidade a curta Consequência para vida futura.
 Mas amigos, podem ter o (jovens) as drogas e também
 a um Caminho que não tem mais volta. Por falta de
 responsabilidade os (jovens) podem ter uma grande preocupação.

Os jovens de hoje Comessa a fazer amizade com pessoas
 que usam drogas e bebidas alélicas, trazendo Consequência
 para a sua família e para o seu futuro. Hoje a nossa
 juventude não olha para o seu futuro, não faz nada,
 fazem muito tempo prejudicando sua vida adulta.

Os jovens de hoje se em vane Com más amizade, Comessa
 por com os amigos sem ter uma vida sem compromisso,
 isso faz com que os jovens se envolvam no mundo do
 Crime e da violência. Os jovens são influenciados pelas
 más conduta do mundo. Com essa atitude dos jovens, como
 vão formar uma família? Assim Cada jovem tornase
 cada vez mais no mundo do Crime.

Com essa atitude, os jovens Comessa a ter uma grande
 muito mais cedo do que o esperado, e quando chegar
 na idade adulta, não tem por suas atitudes esperadas.
 Como ter um bom emprego, uma família feliz, ter um caráter
 formado na sociedade? Essa é a condição dos jovens
 de hoje.

portanto, os jovens ^{devem} ter responsabilidade e compromisso
 de uma vida digna na sociedade, porque eles são o
 futuro compromisso

TEXTO A-2

Jovens sem compromisso

As consequências dos jovens pode ele trazer muitos problemas como uma grandeza não desejada falta de compromisso com os deveres que têm que tomar

Os jovens de hoje muitos não querem trabalhar e estudar muitos preferem se manter e ficar só na brincadeira e outros preferem ficar em sem fazer nada isso pode trazer muitas coisas ruins para os jovens mais antigamente os jovens ^{os quais} era muito mais responsável de que os de hoje sua dia. falta uso de pronomes p/ evitar repetição

Os jovens de hoje eles preferem os amigos de que ficar com sua própria família

mas essas amizades pode ele trazer muitos problemas como drogas. não pode também destruir a si mesmo

começar sua família filhos e amigos que querem ser bem jovens de hoje tem que se cuidar muito bem para não cair no mundo das drogas pois eles estão em todos os lugares, ~~em~~ em todas as esquinas todos deveramos tomar muito cuidado com a falta de responsabilidade

A melhor coisa é ser jovem feliz e responsável

TEXTO A-3

AS DROGAS NA ADOLESCÊNCIA

Portanto o que vemos hoje é muitos adolescentes nos drogas, muitos querem só curtidão. Porém muitos não querem responsabilidade nessa fase, querem somente ir pra baladas, curtidão, sair com os amigos, namorar / tudo o que querem é diversão / não se preocupam com os estudos, não querem saber de nada, não pensam no futuro mas somente no presente, não ouvem os conselhos dos Pais e nem das famílias e acabam se envolvendo em mal camaradagem. As má amizades vêm a prejudicar nos estudos e nas suas formações, e acabam se envolvendo com drogas, as má camaradagens, os falsos amigos tudo levam a uma vida fracassada, e muitas das vezes não tem volta, e começa o sofrimento da família. Por isso ficam boiados nas ruas e não tem volta / o uso das drogas vem prejudicar nos formações das famílias, na formação do trabalho e nas convivências com as famílias e amigos.

Porém tudo acontece por causa do uso das drogas, porque em vez de ter um bom trabalho uma ótima casa pra morar / uma estrutura bem melhor, vai ter que trabalhar muito na sua velhice / e muitas vezes os filhos não têm uma boa educação tudo por causa das consequências dos Pais, as consequências de quem usa drogas.

TEXTO A-4

A gravidez precoce

A gravidez precoce é quando uma menina engrávida, e não tem condições financeiras e nem de criar uma criança.

Os jovens não estão preparados para assumir tamanha responsabilidade, muitas vezes a adolescente aborta porém, não tem condições e principalmente responsabilidade para criar o filho, às vezes abandona as crianças assim que nasce, sem saber da realidade, não tem consciência.

A gravidez na adolescência não foi planejada e muito menos desejada.

Quando uma adolescente engrávida, não é apenas a sua vida que sofre mudanças e também a família, como também a gravidez com riscos e consequências. Muitas vezes a família rejeita a jovem grávida, às vezes os pais fazem casamentos forçados, ao longo do tempo o casamento não dá certo, começam logo os conflitos no casamento, e acabam se separando. Mas pode evitar a gravidez, como existem a camisinha que podem evitar a gravidez precoce, mas também as doenças principalmente a DST: doenças sexualmente transmissíveis e o método das pílulas anticoncepcionais contra gravidez. A gravidez precoce também pode causar consequências no futuro, geralmente interrompem a

escolaridade e dificuldade para conseguir um bom emprego.

TEXTO A-5

Tema: Gravidez precoce

Os jovens acham legal sair, beber, ficar com garotas. Mas (ai) que está o problema, porque os jovens estão se envolvendo rápido demais e não têm responsabilidade nem compromissos, não querem nada com a vida.

Hoje em dia ficou fácil presenciar alguns casos de garotas de apenas 16 anos de idade estarem grávidas devido a má educação que recebem dos pais.

Muitos jovens de 17 a 18 anos querem sair de casa, arrumar namorada, alugar casa, sem trabalhar, sem (tarefas) estudando sem estar fazendo nada da vida. Mantêm relações, não usam preservativo. E vem as consequências: o moço engravida as jovens e não tem como sustentar a criança e acabam se separando por um simples erro do casal e tudo se torna muito difícil.

Deveriam ter estudado, arrumado um bom emprego, pensado no futuro, pois poderia ser diferente. Enfim estariam juntos, teriam um bom emprego um lar (casa) e seus filhos, pois uma criança deve ser bem planejada.

TEXTO A-6

as consequencia de falta de responsabilidade,
 compromisso dos homens de hoje, que não querem
 nada com a vida só querem arrumar uma
 amizade/mãe querem trabalhar, alguns deles
 são diferentes, muitos estudos, outras trabalhos
 para ajuda a família outra mãe, Sei quem sabe
Se tá robar a casa ^{que} não pertence a eles
 mais te quem eles querem roubar, não
 querem uma responsabilidade de um
alvo de tiro querer e carregar por eles próprios
mesmos, não sabe ^{prever} que aquela vida
que eles levam não faz parte da vida deles,
 as vezes com muita falta de atenção e de uidade.
talão veira errada, como por exemplos,
uma gravidez inesperada eles não sabem
o que fazer e que eles pode fazer e se afurta
que nem sabe se vai dá certo pra vender uma
mulher que ele se afurta de tem vezes que
dá certo pra vender com a mulher que dá
certo tem dias que brilham, mas
assim mesmo eles não olha a lucro
que estão fazendo eles não tão nem
si não querem saber de nada
que marcaram a vida mas estão nem
si com as consequencia em finanças
nada nem mesmo com a própria
vida de além que assim ta muito
tem mais não assim com eles
pensar o contrário eles tem que perder
muito anda de fazer algum
que possa prejudicar eles.

TEXTO A-7

Substância Sem Compromisso

A maioria dos jovens hoje em dia não quer nada da vida. Não quer ter compromissos, nem responsabilidade. Têm qualquer atitude e não pensam nas consequências do que fazem.

Só querem ser tíquetes nas festas, usar drogas e beber bebidas alcoólicas.

→ As meninas cedo se perdem e muitas vezes engravidam de um menino desse grupo de "tíquetes", que também não tem nenhuma responsabilidade, nenhuma compromisso com o próprio mesmo. É quem acaba surpreendo e a menina / os seus pais muitas das vezes que vão ter que assumir a responsabilidade de cuidar daquela criança, mas nem sempre os pais ajudam e, assim, a jovem é que vai ter que cuidar sozinho do filho e ter que trabalhar pra sustentar a si e a criança, mesmo que não tenha maturidade para isso sozinho e acaba dando a ou mesmo abandonando-a.

Por tanto, assim os jovens precisam ser cuidar / tanto os meninos como as meninas por que isso vai precisar uma gravidez precoce como doenças sexualmente transmissíveis.

É que na sua vida adulta, possa deixar as coisas acontecer com maturidade por que já vai ter experiências de vida.

TEXTO A-8

As Consequências na idade adulta dos Jovens.

Quando uma criança nasce e cresce em
 um lar onde as pessoas adultas ajudam a terem
 responsabilidades, provavelmente não terão muitas dificul-
 dades na adolescência, pois muitas desenvolveram habilidades
 e capacidades ^{que} irão a par em práticas
 tornando-se uma pessoa de sucesso.

Por outro lado existem alguns pais mães que
 não acompanham a vida de seus filhos na adoles-
 cência, muitas não vão nas escolas saber se seu
 filho está ~~estudando~~ existindo de aulas, os dezes os
 filhos estão saindo com pessoas que não são
 de boa conduta e os pais, porém, não impedem.

Quando eles percebem isso, já é muito tarde.
 Os filhos já estão no mundo do crime, usando
 drogas ~~po~~ fumando, matando estropeando.

Apesar dos Jovens que conseguem chegar na ida-
 de adulta ai veio as consequências são arrepen-
 didentes de não terem estudado, ^{ninguém} pois alguns casos
 não conseguem emprego porém não são qualificados
 e não tem responsabilidades nenhuma porém não apen-
 deam quando eram Jovens.

TEXTO A-9

Jovens

15 13

Quando uma criança cresce em um lar onde as pessoas adulta ajudam a terem responsabilidades, provavelmente não terão muitas dificuldades na adolescência pois muitas desenvolve habilidades e capacidades onde virão a par em práticas tomando-se uma pessoa de sucesso.

Por outro lado, existem aqueles ^{cuja} na qual suas responsabilidades giram em torno de suas próprias vontades e desejos, fazendo quase tudo o que passou, em meio às suas tempestades diárias, enfrentam uma batalha por espaço e conseguir atenção de alguém não é uma tarefa fácil, por isso fazem de compromissos e isso o torna ^{uma} uma pessoa frustrada com poucas chances de estabilidade no futuro / pedir ajuda talvez pode resolver isso se estiverem dispostos a enfrentar as dificuldades da vida.

Poderia ser mais simples se não fossem independentes, atrevidos e cheias de vontades, este conceito não é estranho para ninguém quando aumentamos nossa consciência acerca deles para que possamos entendê-los melhor.