

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/ LÍNGUA PORTUGUESA

**IARA DA SILVA SANTOS**

**AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA**

São Bernardo- MA

2016

1

**IARA DA SILVA SANTOS**

**AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura de Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Mcs. Valnecy Oliveira  
Corrêa dos Santos

São Bernardo- MA

2016

2

Santos, Iara da Silva

As marcas de oralidade na escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha/ Iara da Silva Santos – São Bernardo, 2016.

f. 62.

Orientadora: Valnecy Oliveira Corrêa dos Santos

Monografia (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa)– Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Carta pessoal. I.Título.

CDU 806.90

**IARA DA SILVA SANTOS**

**AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA ESCOLA CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos do Centro das Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Msc. Valnecy Oliveira  
Corrêa dos Santos

Aprovada em \_\_\_\_\_, de junho de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Mcs. Valnecy Oliveira Corrêa dos Santos**

Curso de Letras  
Universidade Federal do Maranhão  
Campus III  
**Orientadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Mcs. Eliane Pereira**

Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos  
Universidade Federal do Maranhão  
**1º examinadora**

---

**Prof.<sup>o</sup> Mcs. Maria Francisca da Silva**

Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos  
Universidade Federal do Maranhão  
**2º examinador**

A Deus, meu guia.  
À minha família

## AGRADECIMENTOS

Ao escrever esses agradecimentos vieram-me imagens como de um filme que narra minha trajetória desde o dia em que recebi a notícia de minha aprovação para o curso até pouco tempo atrás ao concluir minha última disciplina. Todos os momentos que vive dentro da universidade, bons e ruins, fizeram amadurecer meus pensamentos, desmistificar preconceitos e pensar em um futuro próspero para mim e tantas outras pessoas que já lecionei e lecionarei ao longo de minha carreira.

Gostaria, então, de agradecer, primeiramente, ao meu Deus, único soberano em minha vida, por nunca ter me desamparado, acalentando minha alma em muitas situações, dando-me forças para vencer os desafios diários e por ser meu alicerce. *Bendito seja Deus, que não rejeitou minha oração, nem afastou de mim o seu amor* (SL. 66.20).

A minha família, a quem devo muita gratidão. A minha avó Filomena que me criou com todo seu amor e passou sua sabedoria. A meu pai, Ribamar, homem amável, afetuoso para com sua família e que sempre acreditou e ficou do meu lado apoiando-me com palavras meigas e engraçadas. A minha mãe que, mesmo distante, sempre me colocou em suas orações, seu amor para comigo, sua ajuda em querer ver sua filha vencedora. A minha irmã, Maiara, mesmo com nossos pensamentos desiguais, assim mesmo, sempre me ajudou em minha caminhada acadêmica com o que estava a seu alcance e também por me fazer tia de uma menina linda, minha Tárçyla, a quem amo como filha e que também me fez enxergar, nos pequenos detalhes, que a docência é ter carinho e respeito pelo próximo para então saber transmitir o conhecimento. Enfim, amo-os de todo o meu coração e manifesto aqui minha gratidão.

Outra pessoa muito importante em minha vida é Danilo Santos, meu, ainda, namorado. Agradeço à universidade por ter me aproximado dele e o agradeço por ser paciente comigo, amável, por compreender minhas angústias, me acalmar que estas extrapolavam, por me ouvir nos diversos momentos desse curso e agradeço-o por ser meu porto seguro a quem sempre corro, pois, sei que estará lá para me apoiar em tudo. Obrigado pelo amor, calma e paciência.

Agradeço ao curso de Linguagens e Códigos por me proporcionar o PRAZER de ter conhecido pessoas maravilhosas ao longo desta caminhada, cito aqui, alguns que não sairão do meu coração: Carlos Macedo, meigo, gentil um verdadeiro *gentleman*; Thiago Quadro,

estupendo, engraçado com um sorriso inesquecível; Silene Maia, por ser forte destemida e que me fez aprender a ter muita paciência; Thais Luanna, negra linda e de agradável companhia; Leonara Oliveira, determinada e sagaz. Enfim, a todos da turma 2011.2 pessoas especiais. À Maria Vanderleia, amiga concedida pela UFMA, simpática, com sua amizade e graça natural.

Quero dedicar, ainda, parte de meus agradecimentos aos meus professores da academia. Tornei-me eco de muitos de seus pensamentos, assim, em especial, quero agradecer a Katia França e Rachel Tavares, duas pessoas maravilhosas com que aprendi muito. A Lourdilene Vieira, grande e amável, a Gloria Fernanda, Karina Veloso, Janine Perine, Marcelo Nicomedes, M<sup>a</sup> Francisca Silva, Bérqson Utta e Abraão Estrela, pessoas excepcionais e de grande valor, em especial o último, pois, sempre que me encontrava pelos corredores me dava comida, muito obrigado Estrela.

Por fim, quero agradecer a professora mestra Valnecy Oliveira Corrêa dos Santos, pessoa magnífica que me ajudou em um momento crucial, na construção de minha monografia. Muito obrigada por tudo, sem sombra de dúvidas, essa monografia tem muito de seus ensinamentos. Agradeço por ter me acolhido em sua casa, me alimentado e mesmo nos momentos de estudo em que ficava com graça e nervosa ao mesmo tempo sempre soube me amparar. Obrigada pela amizade e pela orientação fico muito honrada em dizer que fui sua aluna e orientanda.

[...] um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz *craro* e *pratu*, mas tem de escrever *claro* e *prato*, diz “nóis vai” e tem de escrever “nós vamos” etc., e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebracabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola. (CAGLIARI, 2009, p.30)

## RESUMO

Este trabalho monográfico apresenta uma reflexão e análise das marcas de oralidade nos textos de alunos do 9º do Ensino Fundamental. O estudo do tema, a pesquisa e análise partiram de três questões exploratórias: Há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha? Marcas de oralidade na escrita interferem na construção do sentido do texto? Que fatores linguísticos favorecem a presença de marcas da oralidade na escrita destes alunos? Com base nestas interrogações, tem-se como objetivos para este trabalho de pesquisa: Investigar se há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Observar se as marcas de oralidade interferem no sentido dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Identificar os fatores que geram a intersecção entre oralidade e a escrita nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Utilizou-se como *corpus* para análise as produções do gênero carta pessoal, escritas pelos alunos durante o projeto *Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais*, incluso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, campus São Bernardo – MA. Este projeto foi realizado em parceria com a escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, ao longo de segundo semestre de 2015.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Sentido. Carta Pessoal.

## ABSTRACT

This monograph presents a reflection and analysis of orality marks in student texts the 9th of elementary school. The theme of the study, research and analysis set out three exploratory questions: Is there orality marks in the writing of students of the 9th grade of elementary school from School Cônego Nestor de Carvalho Cunha? orality marks in the written interfere with construction of the meaning of the text? That linguistic factors favor the presence of orality marks in the writing of these students? Based on these questions, you have the following objectives for this research: To investigate whether there orality marks in the writing of students of the 9th grade of elementary school from School Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Observe if the orality marks interfere with the meaning of the texts produced by the students of the 9th grade of elementary school from School Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Identify the factors that generate the intersection between orality and writing the texts of students of the 9th grade of elementary school from School Cônego Nestor de Carvalho Cunha. It was used as a corpus for analysis of the genre productions personal letter, written by the students during the project New ways to read and write from the genres, included in the Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching – PIBID Campus São Bernardo - MA . This project was conducted in partnership with the School Educational Institute Conêgo Nestor de Carvalho Cunha, during the second half of 2015.

**Keywords:** Orality. Writing. Sense. Personal letter.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>3</b>	<b>BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO</b> .....	16
3.1	O uso da língua na modalidade oral .....	17
3.2	O uso da língua na modalidade escrita .....	20
<b>4</b>	<b>A PESQUISA: o percurso da investigação</b> .....	25
4.1	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em linguagens e Códigos .....	26
4.2	Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textual .....	27
4.3	Gêneros textuais/ carta pessoal .....	31
<b>5</b>	<b>OS RASTROS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS</b> .....	33
5.1	O contexto das produções dos alunos .....	34
5.2	Análise dos dados: marcas de oralidade na escrita .....	35
5.3	Da análise à intervenção pedagógica: a oralidade como conteúdo nas aulas de língua portuguesa .....	42
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	46
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	48

## 1 INTRODUÇÃO

Hoje, o conhecimento a respeito da oralidade e da escrita é mais amplo que outrora, todavia as marcas da tradição ainda são fortemente notadas. A escola ainda treina ou mesmo poda a fala dos alunos para que esta se aproxime da escrita. Já no ensino da escrita, conduz-se a uma bela aparência de sua grafia, relegando a segundo plano um diálogo sobre a sua função ou mesmo o que ela representa. O ensino responde, basicamente, a um conjunto de regras que devem ser seguidas para o seu bom desempenho. Contrário a essa postura, buscamos apresentar, neste trabalho, algumas considerações sobre os usos da língua, nas suas modalidades oral e escrita.

Para tanto, foram levantados três questionamentos na pretensão de discutir a respeito do assunto: Há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha? Marcas de oralidade na escrita interferem na construção do sentido do texto? Que fatores linguísticos favorecem a presença de marcas da oralidade na escrita destes alunos? Frente a esses porquês, objetivamos com este trabalho: Investigar se há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Observar se as marcas de oralidade interferem no sentido dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Identificar os fatores que geram a intersecção entre oralidade e a escrita nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha.

O resultado da pesquisa está aqui condensado. Este trabalho inicia com as *considerações iniciais*, exibindo algumas contribuições teóricas acerca da oralidade e da escrita, uma vez que não se pode dialogar no âmbito acadêmico sem este amparo. Deste modo, tratamos sobre a oralidade enquanto primeira expressão verbal, bem como sobre a hegemonia alusiva à escrita, uma vez que esta passou a ocupar uma posição de prestígio, haja vista, também passou a ser considerada desligada de suas condições de uso, ou seja, sem uma relação com o contexto social do falante.

Seguindo, abordamos, no capítulo três, *Breve panorama a respeito da análise da conversação*, conceito adotado como base referencial nesta pesquisa, ainda neste capítulo, discorreremos sobre *o uso da língua na modalidade oral e uso da língua na modalidade escrita*, apontando seus respectivos aspectos. A oralidade se realiza na interação, pois, é nela que os interlocutores reproduzem o diálogo com situações de planejamento e replanejamento. Já a

escrita é tomada como um fator histórico, passando a permear quase que totalmente as práticas sociais que participamos.

No capítulo seguinte, o quarto, versamos acerca da *pesquisa: o percurso da investigação*, assim sendo, neste estudo adotamos a pesquisa cunho qualitativo, de modo condensado apresentou-se sobre o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ Língua Portuguesa do Curso de Linguagens e Códigos* e utilizamos do projeto *Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais* para analisar as marcas de oralidade presentes nas produções de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Apresentamos, ainda, *Gêneros Textuais/ Carta Pessoal*, neste tópico apresentamos as contribuições dos gêneros e como foi abordado a carta pessoal

No quinto capítulo intitulado *Os rastros da oralidade na escrita de alunos*, apresentou-se como fala e escrita se interligam e compõem o que Marcuschi (2015) define como domínio misto, no qual há uma mescla entre as duas modalidades. Ainda neste capítulo, trouxemos resumidamente como foi *o contexto das produções dos alunos*, para então versar à *análise dos dados: marcas de oralidade na escrita*, na qual observamos os cruzamentos existentes entre fala e escrita e as marcas encontradas nas cartas dos alunos. Finalizou-se este capítulo com *da análise à intervenção pedagógica: a oralidade como conteúdo nas aulas de língua portuguesa*. Neste tópico, fizemos um adendo sobre o que vem sendo colocado no que diz respeito à oralidade e o seu ensino, sugerindo, ainda, três perspectivas para se trabalhar a oralidade em sala de aula, tendo em vista que ao abordar sobre o assunto é relevante que se saiba trabalha-lo em sala de aula. Finalizamos este trabalho com as *Considerações finais* que trazem as possíveis respostas aos questionamentos feitos.

## 2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como a forma mais comum de interação entre os seres humanos, a oralidade é a nossa primeira expressão verbal. Ao fazer uso da palavra, desde os primeiros anos de vida, aprendemos a manifestar nossos sentimentos, necessidades, desejos etc. Foi pela força da palavra falada que o homem criou culturas, transmitiu valores, crenças e costumes, conquistou territórios, formando, assim, grandes nações.

A escrita veio muito depois e surgiu da necessidade de registro para manutenção da memória coletiva. Segundo Higounet (2003, p. 10), “a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. [...] Vivemos os séculos da civilização escrita”. Este autor discute ainda que a escrita emudece a palavra, “disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Saussure (2008), o percussor da Linguística Moderna, também conferiu este prestígio à escrita ao optar por seu estudo sistemático, em detrimento do subjetivismo da fala. Mendonça (2012) destaca que Saussure visualizava a língua de modo sistemático, por ser ela objetiva e estritamente homogênea. Assim, o centro dos estudos da linguística estrutural, presente no *Curso de Linguística Geral* (2008), restringiu-se ao estudo das unidades linguísticas dissociadas de um contexto de uso, com atenção voltada para as classificações e suas nomenclaturas, ou seja, sobressaindo apenas essa organização de maneira isolada. Assim, a língua enquanto sistema regido pelas normas da escrita foi tomada como única e abstrata, tendo em vista sua organização categórica.

Esta hegemonia da escrita perdurou durante muito tempo no centro dos estudos linguísticos. Antunes (2009) destaca que se tornou consenso social imaginar a língua desligada de suas condições de uso, uma vez que as heranças deixadas pela linguística saussuriana a estudavam a partir da palavra e frase de modo isolado.

Em função disto, por um longo período a oralidade ficou à margem dos estudos e podemos considerar que são poucos os estudiosos que se voltam para o estudo desta modalidade da língua. Neste âmbito, é importante citar também as contribuições de Bakhtin (2014) cujos estudos apontam ser a língua carregada de sentido ideológico e que traz consigo toda a historicidade do falante, incorporando os valores, crenças, credos etc., percebidos tanto no âmbito da fala quanto da escrita. A língua alicerça, assim, o desenvolvimento social. Nas palavras do próprio Bakhtin (2003, p. 348):

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

No Brasil, são notáveis as contribuições de Marcuschi (2015), segundo o qual a fala é uma maneira de representação da língua, não sendo a escrita uma representação da fala. Ao tratar das particularidades da fala e da escrita, o estudioso reitera a concepção de língua como interação e como reflexo das vivências e convívio social. Ao fazer isso argumenta que “a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato” (MARCUSCHI, 2015, p.43). Também Cagliari (2009, p. 44) argumenta que “[...] a verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala”, ou seja, a língua habita na fala das pessoas e, por conseguinte, realiza-se por completo, quanto à escrita, ela salvaguarda o que é falado, tornando-se assim preservado e duradouro. Desta forma, ao discorrer sobre a oralidade enquanto uma modalidade da língua, o estudioso salienta ainda que “a escrita não tem sílabas tônicas, nem átonas. Isso só ocorre na fala e depende crucialmente de como as pessoas dizem o que falam” (CAGLIARI, 2009, p. 64).

Neste estudo concentramos nossas observações sobre como a oralidade se encontra na produção escrita dos alunos. O objetivo, ao realizar tal observação, é a busca de caminhos para orientar, no processo de ensino e aprendizagem desses dois extremos do uso da língua, o uso adequado às especificidades da situação comunicativa. Adota-se, assim, a concepção de língua como interação de ensino na perspectiva do uso; o texto como objeto de observação e análise, como materialização de um dizer capaz de revelar muito sobre aquele que diz. Em vista disso, serão tratados no próximo capítulo sobre nosso referencial, análise da conversação e como esta estabelece relações entre a duas modalidades da língua a oral e a escrita.

### 3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Sabemos que a fala nos é natural e é a interação mais comum entre os seres humanos, deste modo, praticamos constantemente em nosso dia-a-dia atos de fala, contudo, pouco sabemos como a língua portuguesa, no Brasil, é utilizada e, por conseguinte, também é insuficiente o conhecimento a respeito de nossa fala e dos nossos processos conversacionais. Assim, neste tópico, trataremos acerca da análise da conversação como base referencial sobre a fala e seus processos conversacionais, utilizando de alicerce o livro: *Análise da conversação* de Luiz Antônio Marcuschi (2003).

A análise da conversação surgiu na década de 60 a partir das linhas Etnometodológica e Antropológica Cognitiva, deste período até meados dos anos 70, se debruçou especialmente na descrição das estruturas da conversação e os seus mecanismos organizadores, nesse caso, todos os aspectos da ação e interação social eram, assim, investigados e relatados a partir de uma estrutura convencionalizada ou institucionalizada. Hoje em dia, temos como conceito sobre a Análise da Conversação, doravante AC, trabalhar exclusivamente com dados reais, examinados em seus contextos naturais de ocorrências, portanto, passou de uma organização para uma interpretação. (MARCUSCHI, 2003).

Seus traços provem do empirismo, nesse sentido, predomina-se a descrição e a interpretação de modo qualitativo. Como já citado, a AC surgiu na linha Etnometodológica que trabalha com os elementos constitutivos da realidade no mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações, por isso o radical *etno*, além de observar como os membros de uma sociedade reproduzem, de modo metódico, os saberes socioculturais, por este motivo o radical, *metodologia*.

A esse propósito, Marcuschi (2003), argumenta que “a AC estabeleceu desde o início sua preocupação básica com a vinculação situacional e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade linguística diária.” (MARCUSCHI, 2003, p.8), a partir desta ligação contextual entre a ação e a interação social faz com que toda atividade de fala esteja unida à realização local, no entanto, de maneira mais complexa. Em resumo, a situacionalidade se torna reflexiva e o momento presente é, assim, o emulador do contexto seguinte.

Durante a realização da conversação é fundamental observarmos não somente os detalhes verbais, mas além deste, a entonação, os elementos paralinguísticos dentre outros, assim, na realização da fala é comum haver interações como falas simultâneas, sobreposição

de vozes, pausas, dúvidas e suposições, truncamentos bruscos, ênfase ou acento forte, alongamento vocal, silabação, sinais de entonação, pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção. Diante disso, Marcuschi (2003) argumenta a partir dos conceitos de Levinson (1983) e Goffman (1976).

A conversação é primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de “matriz para a aquisição da linguagem”, a conversação é o gênero básico da interação humana (Levinson, 1983,p284). Tais observações, além de sugerirem que a linguagem é de natureza essencialmente dialógica, realçam o princípio fundamental do caráter par da linguagem(Goffman, 1976, p 257), ou seja, quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então com asserções e réplicas (MARCUSCHI 2003, p 14).

Além disso, no momento da interação é habitual os falantes manifestarem conhecimentos linguísticos comuns entre si, deste modo, os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos necessitam compartilhamento e aptidões cognitivas que avance o simples domínio da língua.

Em vista disso, observamos que a AC busca esclarecer a respeito da fala e dos processos conversacionais construídos nas práticas habituais do cotidiano, portanto utiliza da situacionalidade, bem com do caráter pragmático e das atividades linguísticas para explicar acerca das colocações de entonação, dos elementos paralinguísticos, assim como em uma conversa da ocorrência das falas simultâneas, as sobreposições de vozes, as pausas, os truncamentos bruscos, a silabação dentre outros. Compreende-se que a AC investiga tais procedimentos a fim de explora-los de modo a mostrar como ocorre essa organização textual-interativa na conversação, conseqüentemente, revela as circunstâncias apresentadas entre a língua falada e a língua escrita, assunto a ser estudado nos próximos tópicos.

### 3.1 O uso da língua na modalidade oral

A língua, em sua modalidade oral, é natural ao ser humano. É uma manifestação de nossos relacionamentos cotidianos, criados desde o instante em que a mãe se relaciona de modo afetivo com o filho ainda bebê. Logo, a fala, além de uma disposição biogenética, é, antes, a inserção do indivíduo na cultura e respectivamente a sua socialização dentro dela.

Tratar sobre a língua oral no âmbito acadêmico e estender o assunto para o espaço escolar, nos faz pensar a seguinte questão “Deve-se ou pode-se ensinar a fala em sala de aula?” FÁVERO, ANDRADE e AQUINO (2000. p.11), lecionar sobre a fala em sala de aula não é trabalhar aspectos relacionados ao falar “certo” seguindo os padrões da gramática normativa, ou mesmo, exercitar um ideal de uma “língua pura”, mas, sobretudo, é apresentar

aos estudantes como é grande a variedade de usos da fala e como ela consegue relacionar-se harmoniosamente com a escrita, deste modo, corrobora-se com as palavras de Castilho (1998, p.13), apud Fávero, Andrade e Aquino (2000).

[..] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003, p.12)

A fala seria assim essencial para o ensino da língua. Sabemos que ela possui uma variedade significativa de elementos pragmáticos, como a pausa, a ênfase, o truncamento, a silabação dentre outros, já citados no tópico anterior, e por essa variedade de elementos que ela foi durante tempos estigmatizada como o lugar do “caos”, contudo o foco deixou de ser o produto para ser estudado com mais ênfase ao processo. Diante disso, a língua foi sendo deslocada para as condições de produção de cada atividade interacional.

Nos estudos referentes à fala analisamos a conversação, pois, se torna fundamental estudar essa interação existente, entre no mínimo duas pessoas, uma vez que nesse momento são colocados temas próprios do cotidiano, com alternância de turnos que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico, neste, acontece a prerrogativa no uso da palavra, competindo a um interlocutor iniciar o diálogo, conduzi-lo e mudar o tópico (sobre o que se esta falando) se for o caso, naquele, entendemos que os interlocutores dominam do mesmo direito de fala (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO 2000).

Assim, numa conversar é necessário considerar a relação existente entre a sintaxe e a pragmática dentro da fala, ocasionando alguns vazios sintáticos, somente preenchidos pelos fatores pragmáticos. Estes vazios podem ser percebidos através dos falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, junturas, além do uso das inserções, das repetições e dos organizadores textuais típicos da fala. Essas “descontinuidades” são classificadas como especificidades da língua falada. A título de exemplo, apresenta-se um protocolo verbal presente na dissertação de mestrado de Santos (2015, p.73).

**A4:** Ah, eu leio tudo que os professores mandam, só por isso. Nunca escolhi um livro por minha própria vontade.

**Professora:** Na tua casa há livros?

**A4:** Alguns.

**Professora:** Quais? Você pode exemplificar?

**A4:** Os que eu num devolvi pra escola (risos) e tem também uns que os testemunha de Jeová deram pra minha vó. É que eu moro com ela, professora. Ah, e também a Bíblia.

**Professora:** Você costuma ler esses livros que tem na sua casa?

**A4:** Não.

Neste exemplo, observam-se algumas das marcas apontadas no parágrafo anterior. Através do “Ah” evidencia-se uma hesitação. Pressupomos que o falante pare um pouco e pense o que responderá à professora.. Já no trecho em que a professora pergunta a A4 quais os livros ele possui em casa, observa-se que o aluno amplia o conceito de livro, ao dizer, “[...] *uns que os testemunha de Jeová deram pra minha vó*”. Uma vez que, normalmente, as Testemunhas de Jeová, ao realizar visitas domiciliares entregam folhetos e revistas e não livros propriamente ditos. Nota-se, neste fragmento, estratégias pragmáticas relacionadas ao cognitivo-conversacional. Outro elemento também apresentado no exemplo é a inserção no qual o A4 introduz uma nova informação ao texto, o fato de morar com a avó Constatamos, ainda, dentro da conversação a troca de turnos, bem comuns nas conversas. Outros aspectos que complementam a fala são: os aspectos prosódicos, a gestualidade e os movimentos do corpo. Nessa perspectiva, “o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado” (KOCH, 2003 p.81).

Destarte, a oralidade comporta uma estrutura particular na interação, visto que dentro de um diálogo há uma relação direta entre os interlocutores, com turnos de fala, constituindo assim momentos simultâneos de planejamento e replanejamento do dizer e/ou querer dizer no decorrer da interação. A sua construção dar-se no momento presente, “em se fazendo”, seu processo de construção é despido, sem qualquer rascunho, antecedendo sua ação. Por realizar-se dinamicamente, apresenta interrupções, no que diz respeito ao fluxo discursivo, estabelecidas no contexto cognitivo-interacional e, além disso, o texto falado possui uma sintaxe própria (KOCH, 2003).

O texto falado, assim como, o texto escrito, usa os elementos de coesão e coerência em sua estrutura, alguns autores usam uma ou outra para expressar os dois fenômenos havendo a coerência microestrutural ou coerência local, referente a coesão, e a coerência macroestrutural ou coerência global, no que diz respeito propriamente a coerência, para tanto, Fávero, Andrade e Aquino (2003) usam das visões de Tannen (1984) e Giora (19985) para esclarecer isto, “Na visão de Tannen (1984), por exemplo, a coesão contribui para o estabelecimento da coerência, mas não garante sua obtenção. Essa ideia é compartilhada por Giora (1985), que mostra não ser a coesão um fator independente, mas “um subproduto da coerência” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO 2003, p.31).

Nota-se, assim, que a coerência é apontada como uma possibilidade emergente de sentido, bem como de compreensão que se materializa no momento das relações interativas entre os usuários durante a construção da textualidade, conforme aponta Aquino (1991) apud FÁVERO, ANDRADE E AQUINO (2003).

Embora na coerência não exista transitividade, isto é, cada segmento de texto não precisa estar ligado diretamente ao anterior, observa-se que ela é propriedade não do texto, mas daqueles que interagem nesse texto. Então, a coerência apresenta-se como “algo que se articula pela interação, num processo de construção mútua, pelas relações estabelecidas e percebidas pelos falantes” (Aquino, 1991: 85-86). (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO 2003, p.34)

Em suma, a língua, em sua modalidade oral, é inerente ao ser humano e manifesta-se em nossos relacionamentos diários, de tal modo que ao ensinar a fala na escola é essencial para a aquisição da própria escrita e, com isso, para o ensino da língua. De fato a língua possui um conjunto de elementos pragmáticos que fizeram com que por tempos ela fosse estigmatizada como caótica e desestruturada, no entanto, passou-se a estudar o processo da fala, a conversação, isto é, o foco transmuta do produto, a escrita, para o processo, a conversação em si, tornando-se essencial estudar a fala analisada a partir da conversação, visto que seu processo de construção é desnudo, pois, realiza-se dinamicamente. Portanto, a partir destes estudos pode-se observar que o texto falado, bem como o texto escrito é formado também dos elementos de coesão e coerência em sua estrutura, assim, é na articulação da interação, num processo de construção mútua e pelas relações estabelecidas e percebidas pelos falantes que as observamos. Como visto neste tópico, será tratado no próximo a estrutura da modalidade escrita e suas idiossincrasias.

### 3.2 O uso da língua na modalidade escrita

Do mesmo modo como a oralidade, a escrita também é considerada por muitos, como algo natural, inerente ao ser humano, tal qual a fala, contudo Marcuschi (2015) adverte que se deve tomá-la como um fator histórico e não um bem natural. Assim, só existe imanência na fala, ou seja, algo que pertence ao ser humano, e sendo a escrita adquirida, normalmente em um processo de escolarização. Ocorre, porém, que durante seu percurso, a escrita passou a ter um grande valor, justificado pelo autor por sua inserção ousada na sociedade e ainda “pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral” (MARCUSCHI, 2015, p 16). Hoje, a escrita permeia quase que totalmente as práticas sociais que participamos. Até aqueles que não foram de alguma forma ensinados a ler e escrever tem um vínculo com a escrita, relação

conhecida como letramento. Essas práticas de letramentos <sup>1</sup> aproxima-os da escrita estabelecendo-os, assim, dentro dessa sociedade letrada.

Como na modalidade oral, é pertinente refletir-se acerca da seguinte questão, o que é ensinado acerca da escrita na escola? *A priori* é necessário situar antes como é aplicado o ensino da Língua Portuguesa, alguns discutem o porquê de se ensinar português a pessoas falantes do português, para responder indagação utilizamos dos conceitos de Cagliari (2009) que argumenta.

O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2009, p. 24)

Ou seja, o ensino de Língua Portuguesa é antes de tudo ensinar o que é uma língua, quais as suas características e seus verdadeiros usos. Assim, aclarados a respeito do ensino da Língua Portuguesa, parte-se para como e o que é ensinado a respeito da escrita. Partindo da inserção da criança na escola, é fato que ela saiba falar e comunicar-se muito bem, contudo ela não chega sabendo ler e escrever, esses são, portanto, processos novos a ela e que devem passar a ter grande significado em sua vida.

Diante disso, Cagliari (2009) recomenda ser essencial e imprescindível para o ensino de Língua Portuguesa que se caracterize a fala, a escrita e a leitura por elas incidirem, de acordo com ele a essência dos usos da língua, mesmo sendo cada uma particular em seus conceitos, assim mesmo, são intrinsecamente ligadas quando praticadas na língua.

Hoje ainda se vê a escrita ortográfica como base para tudo, geralmente acontece de a escola partir de um abecedário e de uma fala (a da professora) para ensinar a escrita nesse primeiro momento, se mesmo assim, o aluno não conseguir distinguir, então torna-se suscetível a possibilidade deste aluno escrever a palavra “disi” por está transportando da percepção da fala para o domínio da escrita. Ou seja, o aluno usou o modo como pronuncia a palavra para escrevê-la e não fez uso da forma ortográfica, por não conseguir fazer nenhuma ligação entre o modo como fala com o que é solicitada a escrever, para tanto, Cagliari (2009) argumenta que “se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português” (CAGLIARI, 2009, p. 26).

---

<sup>1</sup> 1 Marcuschi define o conceito de letramento como sendo “O **letramento** envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, conseguiu fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma aproximação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances.” MARCUSCHI, 2001. p.25.

A escrita é assim transmitida de modo conturbado, começando pelo ato da escrita, em que a escola expõe o aluno a tipos de alfabetos sem que ele compreenda a funcionalidade. O autor argumenta que “vivemos num mundo no qual a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos. Como aprendemos a ler todos eles, não tomamos consciência dessa realidade” (CAGLIARI, 2009, p.83). Desse modo, pode-se perceber o equivoco em que a criança é posta, pois, precisa saber distinguir e escrever diferentes tipos de uma mesma letra do alfabeto que varia de acordo com a necessidade. O autor considera ainda que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é a escrita” (CAGLIARI 2009, p.83), e é somente ao longo dos anos que o aprendiz passará a entender e fazer distinções, como por exemplo, entre a escrita de forma e a escrita cursiva. À vista disso, não se trata apenas de saber escrever para que se escreva, antes, porém, é preciso ter uma motivação para isso.

Outro aspecto também, descrito aqui é que assim como a fala a escrita também possui aspectos próprios, temos, portanto, o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos dentre outros, além da disposição no papel. Todos estes traços trazem informações extras que conferem uma maior compreensão sobre o que está sendo apresentado no texto. Assim, aproximando e simbolizando algumas das características próprias da fala. Conforme Marcuschi (2015).

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI 2015, p.26)

Hoje, a escrita toma como auxílio outros elementos que integram seu corpo, assim, os elementos ideográficos, isto é, desenhos que compõe o texto, justificam que não há apenas a leitura alfabética. Deste modo, é possível observar também que ela está retomando alguns traços de sua fase ideográfica<sup>2</sup>, a qual as letras de nosso alfabeto trouxeram influência. Em conformidade com Cagliari (2009), entende-se que seja qual for à escrita, ela tem por objetivo a ser alcançado à leitura, pois, “a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala” (Cagliari, 2009, p.88). Utiliza-se aqui como exemplo uma charge do cartunista Luiz Fernando Cazo que traduz o processo evolutivo da escrita.

---

<sup>2</sup> De acordo com Cagliari 2009, a fase ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita.

Figura 1 - A evolução da escrita.



Fonte: <http://www.s1noticias.com/charge-do-dia-evolucao-da-escrita.html#axzz47j9L1JKe>

Dentre os traços do gênero temos a sátira e crítica a algum acontecimento do momento, na charge exposta acima não é diferente, percebe-se ao visualizá-la que o único texto contido é “evolução da escrita...”, deste modo, pode-se observar que a sua distribuição, centralizado no início como um título, dá entender que logo em seguida o que será apresentado é o conteúdo, deste, no caso, a imagem. Assim, usando a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Percebe-se, então, que disposição dos desenhos simboliza uma cronologia, isso ocorre através das vestimentas, dos recursos e nos símbolos contidos dentro dos balões.

Conseqüentemente, o leitor precisa saber que no primeiro desenho as vestes caracterizam um homem das cavernas e que este registrava os acontecimentos com o auxílio de um graveto para escrever e de uma pedra ou dentro de uma caverna como local em que escrevia, o segundo, é um egípcio e para este, a escrita teve grande importância, aliás, foram os egípcios que desenvolveram três sistemas de escrita<sup>3</sup>, no último, a cartunista traz o homem atual, o qual usa de um aparelho celular para caracterizar como a escrita vem sendo desenvolvida e é aqui que encontramos a sátira e a crítica envolta da charge. Em linhas gerais, pode-se observar uma transposição contextual de um desenho ao outro, desse modo, “um desenho pode se transformar facilmente num tipo de escrita” (CAGLIARI, 2009, p.90), assim, passa a ser considerada escrita quando alguém atinge alguma interpretação e relaciona-a a algo, sendo assim, uma representação semiótica mesmo não constituindo uma escrita alfabética.

Diante do exposto, observamos que a escrita é um fator histórico, pois, sua inserção na sociedade tomou grandes proporções pela maneira ousada e como disse Marcushi

<sup>3</sup> A demótica, compreendida por grande parte da população e utilizada para a realização de negócios; a hieroglífica, empregada nas escritas sagradas e na parede dos túmulos; e o hierática, uma versão simplificada do sistema anterior. <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/escrita-egipcia.htm>

(2015) pela imposição e violência com que adentrou em nosso meio social. Mas, antes de abordá-la, vimos como a Língua Portuguesa é aplicada, Cagliari (2009) trouxe o pensamento de que, antes de tudo é necessário um ensino que apresente ao aluno como a língua funciona, seus usos dentro de suas modalidades oral e escrita e conseqüentemente como são postas em exercício nas mais diversas situações da vida. Assim, é essencial que seja visto com outros olhos e situados dentro desse ensino à fala, a escrita e a leitura, pois, estas são por excelência a essência da língua.

A escrita na escola é exposta de modos equivocados, partindo de um abecedário e se este não for absorvido o caminho mais fácil é descolar-se para uma transposição da percepção da fala para o domínio da escrita. Pelo que pudemos observar segundos os conceitos de Cagliari (2009) quanto ao ensino à escola educa a criança a escrever sem antes instruir o que é a escrita. Outro fator observado foi o que vem sendo bastante discutido em relação aos elementos que integram o corpo da escrita, ou seja, essas novas formas de nos relacionarmos com a escrita que estão sendo bastante difundidas atualmente. Assim, no próximo capítulo será abordado a trajetória de nosso procedimento metodológico.

#### 4 A PESQUISA: o percurso da investigação

Partimos do pressuposto de que a pesquisa no âmbito acadêmico busca intensificar de maneira intelectual o caminho para o conhecimento, o nosso trabalho se encaminhou para a pesquisa qualitativa em conjunto com a pesquisa-ação, uma vez que foi no decorrer do trabalho que foram sendo lapidadas as questões analisadas.

Diferentemente da quantitativa que traz em seus resultados dados numéricos e estatísticos, as técnicas de coletas qualitativas tomam por base transcrições de entrevistas, anotações de campo em diários de bordo ou blocos de anotações, fotografias, vídeos, desenhos entre outros documentos que o pesquisador achar necessário, visto que todos os dados do ambiente devem ser tomados como importantes.

O interesse em investigar um ambiente de modo qualitativo não se encontra na busca por estatísticas precisas através de números, mas na verificação dos processos manifestados nas interações diárias, fenômenos estudados muitas vezes a partir da perspectiva dos participantes, deste modo podem esclarecer noções preestabelecidas e ainda por cima captar a visão deste, peça de destaque durante o processo.

De acordo com Godoy, 1995 na pesquisa qualitativa o pesquisador é o alicerce que colhe a partir de fonte direta os dados a serem estudados e analisados de maneira empírica no ambiente natural. A autora destaca que “[...] para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.” Godoy, 1995 p.62. Conseqüentemente, o pesquisador passa a utilizar-se como instrumento para observar, selecionar, analisar e interpretar os dados coletados de modo mais confiável.

Assim a pesquisa qualitativa se emprega no desenvolvimento dos fatos que ocorrem no desenrolar das ações, conforme a autora, compreendemos que.

Como os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas *a priori*, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. GODOY, 1995. p 63.

Corroborando das ideias da autora, André, 2012 faz saber que esta se pauta da visão holística dos fenômenos, considerando todos componentes de uma situação como

importantes. Se dá também a qualitativa algumas divisões, associadas a ela por se fazer similaridades. Temos a pesquisa etnográfica, o estudo de caso e a pesquisa-ação, é nesta última que vinculamos nossa pesquisa.

A pesquisa-ação parte de um plano de ação, envolvendo tanto pesquisador quanto objeto pesquisado, ele assim como os participantes se relaciona dentro da situação, desta forma torna-se parte do ambiente. É flexível justamente pelo fato das partes circundarem a pesquisa não havendo um parâmetro fixo de ações, ocorrem, por exemplo, um vaivém das fases, estas não sendo necessariamente ordenadas (GIL, 2002).

É um tipo de pesquisa social que tem em sua base a observação e a experiência no ambiente. Descreve-se a partir de uma ação ou problema encontrado ou mesmo que inquietou o pesquisador. Conforme Thiollent, 1996.

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. [...] algumas são de tipo reivindicatório, por exemplo, no contexto associativo ou sindical. [...] Num contexto organizacional, a ação considerada visa freqüentemente resolver problemas de ordem aparentemente mais técnica. (THIOLLENT, 1996. p.15.)

Com isso percebemos que a pesquisa-ação não beira apenas observar ações triviais, mas exige objetivos guiados a partir de planejamentos que visem propor soluções ou sugestões relativas ao contexto. (Thiollent, 1996). Quanto à observação, é imprescindível que o pesquisador tome consciência dos atos relacionados ao ambiente, visto que cabe a ele conduzir a partir de seu potencial de raciocínio dedutivo/indutivo os acontecimentos do contexto estudado. (Vieira, 2007).

#### 4.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em linguagens e Códigos

Fazendo um adendo sobre o programa ao qual o projeto ora analisado está incluído, cabe aqui ressaltar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, especificamente o do curso de Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa do Campus São Bernardo- MA, pois os integrantes do projeto são graduandos do curso e bolsistas do PIBID de Linguagens e Códigos.

O PIBID de Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa fomenta a formação docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar partilhando dos objetivos do próprio curso que estabelece relações entre as cinco áreas, sendo as três línguas: português, inglês e espanhol além das artes visuais e da música. O trabalho feito pelo programa vislumbra o ensino e a aprendizagem através deste diálogo, tendo como centro a leitura e escrita. Está entre as atribuições do programa a construção de futuros docentes com estudos relacionados ao ambiente escolar, investigando-o e compreendendo-o de modo a trazer sugestões para as escolas parceiras, assim como, instigar os bolsistas a um olhar de pesquisadores, observando o espaço de suas ações. Ratificando a concepção de Vianna (2007), entendemos que a escola corresponde a um espaço extremamente rico.

O ritual diário em sala de aula é quase sempre repetitivo em alguns de seus aspectos, mas a sua liturgia, ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem. [...] a sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranquilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos [...] além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis (VIANNA, 2007.p.74).

Realizamos dentro do programa estudos que referenciam teoricamente as atividades para então propor-se uma aplicabilidade de novas práticas metodológicas na escola, entendendo ser necessário utilizar de projetos que sejam aderidos pelos professores e em seus métodos pedagógicos, visto que são eles a ponte para uma construção contínua dos ensinamentos aplicados pelo projeto.

Conforme Nogueira (2008) “Um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações desta” (NOGUEIRA 2008, p.30), sendo assim, é essencial o planejamento das ações e a partir da ocorrência dos fatos organizar mediações que desenvolvam o ensino aprendizagem dos alunos e fazer com que exista um *feedback*<sup>4</sup>, essa reação dos alunos para com o que se está sendo aplicado.

#### 4.2 Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais

O projeto, *novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textual*, ora analisado levou como proposta a ser trabalhada em sala de aula a construção de práticas de leitura e de escrita utilizando dos gêneros textuais, assim, usou-se deles como subsídio de aproximação dos alunos para com a leitura e a escrita, levando em conta a utilização e

---

<sup>4</sup> **Feedback** é uma palavra inglesa que significa **realimentar** ou **dar resposta** a uma determinado pedido ou acontecimento. <http://www.significados.com.br/feedback/> acesso em 18 de maio de 2016.

adaptação desses gêneros nas mais diversas possibilidades dentro da vida escolar. Nas palavras de Alves Filho (2011) “Entender que os gêneros possuem dinamismo é importante para se perceber que eles se incorporam às situações vividas pelos seres humanos, muitas vezes servindo como respostas às necessidades comunicativas das pessoas”, logo, é favorável pensar nos gêneros como instrumentos semióticos, dotados de significado, que compõem as mais variadas situações no ambiente escolar, assim, é fundamental a sua aplicação. (ALVES FILHO, 2011,p.21). Por isto, propusemos, trabalhar um número significativo de gêneros para que os alunos se familiarizassem com os já utilizados, mas ainda desconhecidos e alguns, novos, em seu cotidiano escolar. Pretendeu-se com o projeto vivenciar com os alunos do 9º ano “b”, do I. E. Cônego Nestor de Carvalho Cunha, novas práticas com a leitura, a escrita e os gêneros textuais.

O percurso metodologia ocorreu a partir da apresentação dos gêneros com os conceitos, contexto situacional do qual faz parte e as características estruturais. Logo após eram entregues textos para uma leitura silenciosa e outra acompanhada de discussões a respeito do que foi lido e interpretado, ou quando não, utilizamos de atividades de fixação dos conteúdos, em grupo, como forma de fortalecer uma discussão entre os próprios alunos sobre o conteúdo entendido, e a partir de então socializado como uma resposta do grupo. Por fim partiu-se para o momento de produção textual, fizemos um acompanhamento de modo individual durante o andamento dos trabalhos, esclarecendo dúvidas, ainda pertinentes. Trabalhou-se dez gêneros durante um semestre sendo eles: a carta, a crônica, o diário, a entrevista, o resumo, a resenha, a reportagem, as histórias em quadrinhos (HQ), a piada e a tirinha.

De antemão foi organizado uma cartilha reunindo os dez gêneros supracitados, expondo entre dois e três textos de cada, alguns retirados da internet outros de alguns livros e todos foram trabalhados durante o projeto. Os conceitos dos gêneros foram apresentados a partir do livro *dicionários dos gêneros textuais* de Costa (2009). A cartilha é conhecida por apresentar as primeiras noções sobre algum assunto, para tanto, pensou-se nela como auxílio para os alunos, dado que ao ter esse material eles poderiam buscar a partir dos conteúdos expostos nela algo que os ajudassem em relação a suas dúvidas. Um segundo objetivo para sua produção, foi a partir da organização deste material, acompanhar as produções dos alunos de maneira contínua, uma vez que reunidas todas as produções, facilita assim perceber os avanços de cada aluno.

Em vista disto, corrobora-se dos pressupostos de Moretto (2011) que diz “oportunar aos alunos a construção de conhecimentos não é apenas transmitir-lhes informações” ultrapassando, assim, os conhecimentos socializados, de modo a construir meios facilitadores ao aluno e conseqüentemente a uma aprendizagem significativa.

A proposta apresentou tal quantitativo, visto que, pretendeu-se oferecer um contato maior entre o aluno e os gêneros, alguns recorrentes em sala de aula e outros não. Exibiu-se sempre entre dois e ou três gêneros abordando estrutura, as semelhanças existentes entre alguns, por exemplo, nos gêneros, resumo e resenha, fez-se uma abordagem inicial e depois ao passo que os alunos se inteiravam acerca deles, foi sendo pontuadas suas similaridades e como saber diferencia-las durante uma produção textual. Assim, esclarecendo o número de gêneros, buscou-se apresentar os que são produzidos pelos alunos, contudo, ainda, são confusos a eles por não serem explorados: estrutura, conceito, semelhanças e outros que não são presentes em sua vida escolar, implementando, deste modo, novas leituras.

A partir de tais perspectivas, este estudo parte de uma observação feita sobre o projeto, dado que, durante a sua realização observou-se que na construção dos textos os alunos aproximavam sua escrita da oralidade. Ao longo das atividades foram sendo graduais as marcas presentes nos textos o que passou a ser percebido não mais como algo raro, pelo contrário, assim, partiu daí o interesse em investigar o porquê destas marcas serem tão recorrentes em suas produções.

Assim, neste estudo se pretendeu averiguar os seguintes objetivos: Há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha? As marcas de oralidade na escrita interferem na construção do sentido do texto? Que fatores linguísticos favorecem a presença de marcas da oralidade na escrita destes alunos? Assim, em nossas indagações procurou-se Investigar se há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Observar se as marcas de oralidade interferem no sentido dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Identificar os fatores que geram a intersecção entre oralidade e a escrita nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha.

A escola parceira do PIBID/Língua Portuguesa a qual foi realizado o projeto é o Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, foi dado esse nome em homenagem ao vigário da paróquia da cidade, foi fundada em 1974 e está situada na Rua Barão do Rio Branco centro da cidade de São Bernardo- MA. Faz parte da rede municipal e é considerada a

maior do município, assim, possui em sua estrutura 1 coordenação; 1 sala de professores; 1 secretária; 1 sala de diretoria; 1 sala de leitura; 1 sala de informativa; 15 salas de aula; 1 sala para material didático; 1 dispensa para armazenar material alimentício; 1 cozinha; 2 banheiros masculino e feminino com adaptações; 2 banheiros para o corpo de funcionários; 1 auditório com banheiros masculino e feminino; e 1 quadra polo esportiva. E possui um quantitativo de alunos de 1.268 alunos. Atua no ensino fundamental em dois períodos: matutino e vespertino do 6º ano ao 9º ano e o noturno é contemplado apenas pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os participantes da pesquisa foram alunos do 9º(nono) ano “b”, a turma possuía 30 alunos, entre meninos e meninas com uma faixa etária de 13 a 14 anos. De modo geral, percebemos que o fluxo de participação nas atividades foi bastante relevante, foi sendo gradual a participação deles, pudemos dizer que a turma foi participativa, dos trinta alunos, cerca cinco de não fizeram parte das atividades propostas.

Os encontros ocorreram sempre uma vez por semana, nos períodos matutino e vespertino. No primeiro turno, usamos das aulas de Língua Portuguesa, sempre com dois horários de 45/50 minuto cada, os encontros sempre foram acompanhados pela professora e supervisora do programa. Deste modo, sendo o elo dentro da escola, ela auxiliou no contato para com a sala de aula e alunos além de se predispor a aderir às propostas sugeridas em suas práticas metodológicas, no caso, expandindo o trabalho a um desenvolvimento contínuo, uma vez que as intervenções se davam de maneira mais condensada. No segundo período, o vespertino, os alunos eram levados de ônibus à Universidade, com uma duração das atividades de 14:30 as 16:30 horas. Mas os encontros vespertinos não aconteciam todas as semanas, como os matutinos.

Diante do exposto, o projeto *novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais*, usou com proposta de trabalho a construção de práticas de leitura e de escrita utilizando dos gêneros textuais como subsídio de aproximação entre alunos para com a leitura e a escrita. Sua pretensão com o projeto foi de vivenciar novas práticas com alunos do 9º ano, do I. E. Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Assim, usamos como material, uma cartilha apresentando as principais noções sobre o assunto, para tanto, pensamos nela como auxílio para os alunos, dado que ao ter esse material eles poderiam buscar a partir dos conteúdos expostos nela algo que os ajudassem em relação a suas dúvidas sobre os gêneros apresentados. Por conter dez gêneros um número significativo, optou-se por trabalhar apenas

a carta pessoal, assim, será exposto na próxima seção o ensino dos gêneros e em particular a carta, o gênero escolhido.

#### 4.3 Gêneros textuais/ carta pessoal

Trataremos neste tópico, de modo breve, sobre as contribuições que os gêneros textuais podem exercer dentro do ensino de Língua Portuguesa. Os gêneros em sua essência são formados interativamente, são multimodalizados e flexíveis na organização social e na produção de sentido. Assim, é fato que dentre as vantagens em trabalhá-los em sala de aula uma é a possibilidade em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do aluno nos processos de leitura e nas produções textuais, desta forma, passando ampliar o domínio do funcionamento da linguagem nas mais diversas situações incorporadas a suas atividades.

Dentre as possibilidades de trabalho do professor com os gêneros, há a de promover condições em que os alunos possam apropriar as características discursivas e linguísticas dos mais diversos gêneros e em situações de comunicação real, assim, durante as atividades de leitura devem levar a perceber a composição do gênero com seus aspectos verbais e não verbais, as informações que apresenta ou omite, bem como destacar qual o seu propósito comunicativo. (LOPES- ROSSI, 2011. p71)

Conforme Alves Filho (2011) ensinar usufruindo dos gêneros textuais, não é somente levar textos isolados, mas “Em vez de visar apenas analisar textos isoladamente, como se fossem únicos, busca-se compreender as relações existentes entre grupos de textos e as características que são recorrentes”(2011,p.78), assim o autor considera importante conduzir as atividades de modo que os alunos possam compreender a gama existente, entre suas sugestões, ele coloca o agrupamento dos gêneros como uma possibilidade dos alunos, ao organizar em categorias, refletirem as distinções de cada um, isso feito a partir do tema, da forma, do propósito comunicativo dentre outros aspectos facilmente perceptíveis durante uma leitura.

Como já foi citado, o projeto usou de um quantitativo de gêneros significativo, desta forma, havendo um número extenso de produções, assim, optou-se por analisar apenas o gênero carta pessoal. A carta pessoal tem por função a interação comunicativa entre pessoas distantes, usamos quando queremos nos comunicar com amigos, antes querido para noticiar sobre assuntos compartilhados por ambas as partes, portanto, é natural em uma carta pessoal

haver o tratamento mais íntimo. Assim, conforme Bazerman (2009) apud Cardoso (2012) o intuito da carta é.

Mediar a distancia entre dois indivíduos, fornecer um espaço, transacional aberto, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes, (...) Além do mais, cartas podem descrever e comentar—frequentemente de modo explícito – a relação entre os indivíduos e a natureza da transição corrente. (CARDOSO,2012. p.25)

Em outras palavras, a carta encurta a distância existente entre o remetente e o destinatário. Assim, o gênero se estrutura com os elementos básicos local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura. Geralmente, no que diz respeito a interlocução a carta tende a ser menos formal com estilo simples e gira em torno de temas pessoais. A partir de tais perspectivas, os encontros do projeto referentes ao gênero, ocorreram da seguinte forma: A partir da proposta apresentada, contextualizamos as intenções e demos início as ações com o gênero carta, sendo este de caráter simples, bem como, por ser tradicional, conhecido, porém, pouco usado atualmente. Após a exposição oral e através de slides dos conceitos e da contextualização histórica, essencial para o gênero, destacamos a importância e grande utilização do gênero anos atrás.

Depois dessa abordagem, os alunos pontuaram quais seriam seus destinatários, em sua maioria para entes queridos e amigos, assim, foi sendo escritas as cartas e nesse meio tempo alguns dos alunos buscaram por nossa ajuda, pedindo que observasse o conteúdo e os elementos do gênero. Num segundo momento, após os textos produzidos e observados pelos bolsistas conversamos com os alunos acerca de sua escrita, como foi a abordagem deles com seus destinatários, além do uso da estrutura.

Em suma, optou-se por trabalhar com a carta pessoal por este possuir entre seus aspectos básicos a relação interpessoal realizada a distância, na qual os interlocutores possuem conhecimento de situações pragmáticas estabelecidas pelo grau de intimidade, muito recorrente a parentes ou pessoas muito próximas. A carta prevê práticas comunicativas que espelham uma forma de interação entre as pessoas. Com essa proximidade para com os interlocutores, porém constituída de uma distância física, preconizamos uma organização na sua estrutura, visto que se ampliava uma tecnologia na medida em que se criava e circulava um novo meio de interação social, assim, foram organizados alguns elementos básicos para o gênero sendo eles: o local e data que o escritor produz a carta, seguido de uma saudação, o corpo, depois a despedida e assinatura do remetente.

## 5 OS RASTROS DA ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS

Até aqui foram apresentadas alguns dos atributos de cada modalidade da língua e as evidências de suas idiossincrasias, considerando que ambas se interligam. Marcuschi (2015) argumenta que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (MARCUSCHI, 2015, p.42).

Ocorre que fala e escrita apresentam variantes por meio de estruturas determinam suas semelhanças e diferenças e é a partir desta perspectiva que tanto fala quanto escrita variam. Com isto, observamos a estreita relação entre o oral e o escrito, a partir do que o autor coloca como *meio e concepção*. Sendo a concepção oral respectiva ao meio sonoro e a concepção escrita ao meio gráfico. Há ainda os domínios mistos, importantes na análise, referente ao cruzamento fala/escrita. Estes domínios se dão através da combinação entre o meio de um e a concepção da outra. A partir de tal perspectiva, Marcuschi (2015), apresenta alguns gêneros que considera promover uma distribuição, entre o domínio misto. Dentre os apresentados pelo autor, estão a notícia de TV e o artigo científico.

A notícia de TV é exposta a nós por meio do oral e visual, seu meio de produção é, portanto, o sonoro, contudo é fato que, antes que ela chegue a este estágio, o repórter recebe uma informação acerca da ocorrência do fato, encaminha-se até o local, colha dados (data, endereço, o fato ocorrido recentemente, preferencialmente, dentre outros) para então escrever, de modo ordenado, dando ênfase a algumas partes que julgue interessante e ou queira topicalizar. Após finalizar o texto, é que ele fará sua apresentação oral e visual. O artigo científico, por conseguinte, é um texto escrito de modo formal, organizado à luz da gramática normativa, relatando sobre um fato científico, assim seu meio de produção é o gráfico, mas é durante uma conferência, evento em que o gênero circula que o falante elucidará seu trabalho a partir da oralidade, tomando os devidos cuidados com o modo de falar. Temos, portanto, gêneros em que o meio é sonoro, mas sua concepção discursiva é gráfica e outros em que ocorre o inverso. Esse fato desmistifica os conceitos de que fala e escrita são polos opostos. Assim, os domínios mistos cumprem um papel relevante, conferindo lugar de composição entre ambos.

Abordar a oralidade no ensino é facilitar um processo que por vezes não é compreendido pelo aluno, tendo em vista que é comum a escola tratar apenas da escrita como

algo sistematizado, deixando subentendido que a fala é totalmente livre de regras. Assim é essencial a discussão sobre a fala do aluno, haja vista que é importante mostrar a ele que a fala intervém na escrita, assim como a escrita intervém na fala, não há detrimento de uma em favor da outra. Em suma, compreendemos através do conceito de Koch e Elias (2009) que “[...] existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa”. Do mesmo modo, Elias (2013) coloca que devemos trabalhar a interação fala/escrita em virtude de que não é somente pela escrita que posicionamos nossa comunicação, assim sendo, a fala natural ao homem e a escrita prestigiada na sociedade devem estabelecer um paralelo.

Nessa perspectiva, é importante compreender ainda que, embora a escola não aborde a relação entre fala e escrita, as marcas dessa relação são notáveis na escrita dos alunos. Por não conhecer ou compreender as especificidades destas duas modalidades, os alunos fazem essa interligação. Este fato foi explicitado durante a análise das produções escritas dos alunos em contexto de sala de aula, conforme será demonstrado neste capítulo.

## 5.1 O contexto de produções dos alunos

As produções que ora serão analisadas foram escritas durante as atividades do projeto intitulado *Novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais*, desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, em parceria com a escola Instituto Educacional Conego Nestor de Carvalho Cunha. Conforme já explicitado, as ações ocorreram com uma turma de 9º ano e estendemos ao longo de segundo semestre de 2015. Trabalhamos com vários gêneros – a carta pessoal, a crônica, o diário, a entrevista, o resumo, a resenha, a reportagem, as histórias em quadrinhos (HQ), a piada e a tirinha – esta análise se concentrará apenas em um dos gêneros: a carta pessoal, pois, temos um número extenso de produções, assim, o gênero é considerado tradicional, conhecido, que traz uma aproximação com a oralidade – traz uma mensagem para um interlocutor distante – porém, pouco usado atualmente. Expôs-se oralmente e através de slides os conceitos e a contextualização histórica deste gênero, destacando a importância e grande utilização das cartas nas sociedades de outrora.

As ações para com esse gênero ocorreram da seguinte forma: partimos dos conceitos, contexto histórico, logo após foram entregues textos para uma leitura silenciosa e outra acompanhada de discussões a respeito do que foi lido e interpretado, deixando aberta a

participação espontânea. E por fim partimos para o momento de produção textual, no qual foram sendo contextualizadas, de modo mais específico — aluno a aluno — as partes discutidas anteriormente durante a leitura, quando surgiram dúvidas acerca da estrutura socializou-se com toda a turma o que estava sendo trabalhoso para alguém para esclarecer algum equívoco.

## 5.2 Análise dos dados: marcas de oralidade na escrita

Este estudo propõe observar as marcas de oralidade nas produções do gênero carta, por este corresponder ao que Marcuschi (2015) intitula como domínio misto, uma vez que neles, a produção e os meios, sonoro e gráfico, são de modalidades diferentes, pois é durante a interação entre os falantes que a língua atua seja na sua modalidade oral seja na escrita, por constituir-se no uso. Abordamos, pois, acerca da língua no âmbito do uso, capaz de conduzir mesmo com as aparentes diferenças, assim mesmo, são capazes de caminhar juntas, lado a lado.

No *corpus* desta pesquisa, percebemos o aparecimento de algumas marcas próprias da oralidade, tais como: juntura, repetição, inserção, correções e os organizadores textuais próprio da fala. Logo, apresenta-se uma tabela com as marcas mais recorrentes na produção de cada aluno. À vista disso, os alunos serão apresentados com uma letra e um número A1, A2 e, assim, sucessivamente.

**Tabela 1**

ALUNOS	MARCAS
A1	Juntura, inserção, Repetição e organizadores textuais continuadores.
A2	Repetição e correção.
A3	Repetição e juntura.
A4	Repetição e inserção.
A5	Juntura, inserção e organizadores textuais continuadores.
A6	Repetição.
A7	Repetição e correção.
A8	Repetição e inserção.
A9	Repetição e organizadores textuais continuadores.
A10	Repetição.
A11	Repetição e correção.

Para explicar a tabela 1, traz-se alguns trechos referentes a cada marca encontrada, assim, ao longo desta exposição escrita será elucidado acerca das particularidades da fala em sua interação, situadas dentro do contexto cognitivo conversacional, no caso, o texto escrito.

Iniciando com a repetição que é uma ocorrência de extrema frequência na oralidade, visto que o falante usa de alguns artifícios para criar meios facilitadores em seu texto. Estes podem ser percebidos quando se usa duas ou mais vezes de uma mesma palavra em um trecho curto do texto ou se utiliza de palavras semelhantes. Assim, a repetição no texto escrito é um fenômeno que intervém na compreensão do leitor, podendo, ainda, assumir uma argumentação concisa ou no sentido de uma percussão, querendo atrair seu leitor para o seu ponto de vista. Já na oralidade, é marca muito recorrente e intencional.

A1

*Querida **amiga** Emmanúelle **você** é umas das **melhores amigas** que **eu** já tive **você mim** escuta **você mim** entende e **eu te entendo** também, **você** é **uma grande amiga** manu...*

A2

*[...] tive muita diversão veio **uns bolsistas** da **aula** para **nois** foi uma **ótima aula** para **nois**. **Eles deram aulas** de crônicas, de cartas foi **uma ótima aula** eles ensinam muito bem são **uns bons bolsistas**...*

A3

*[...] nesse 1 ano e 2 meses **que nos ficamos longe senti** sua **falta**, **senti falta** das nossas brincadeiras, risadas, **senti falta** das discursões enfim **senti falta** de **tudo tudo mesmo**...*

A4

*[...] **admiro muito** a sua **aula** mesmor sem mem saber **muito** português mais gosto **muito** como vc da aular [...] por isso **eu admiro muito** vc, um abraço da sua aluna que **lhe admira muito***

A6

***Você explica os assuntos** muito bem, e que **você** é uma pessoa diferenciada na sala de **aula**. Quando **você** começa **explicar os assuntos**, todos os alunos prestam bem atenção na sua **aula**.*

A7

*[...] **queria** te dizer **que foi** uma pena **que** você não **foi**. **Quer**ia **que** você fosse, mas como **você** não **foi** **você** perdeu...*

A8

[...] **eu** estou trabalhando  **muito** já estou  **muito** casado de ta setado com o rosto na tela do computado como  **eu** sou empresário  **eu** já tenho uma limosine, um camaro, uma FERRARI tudo na minha masao  **eu** né ardor (ando) muito...

A9

Eu estou escrevendo essa  **carta** para você nessa  **carta** vou dizer como vai  **meu dia**, bem no comeso do  **meu dia** a aula foi emteressante...

A10

Espero que essa  **carta** explique  **porque** ainda  **não comprei a sua tinta**. Nessa  **carta** queria le falar que  **não comprei sua tinta porque** esses dias estava gastando dinheiro de mais...

A12

**Eu** queria que  **você** esti vesse  **aqui** comigo para  **você** mim ver jogando bola mais como  **eu** estou  **aqui** em Rio de janeiro e  **você** esta ai em São Bernardo mais  **eu** to muito  **felis** por que  **eu** joga pelo FLAMENGO e mais  **felis** ainda por  **eu** so o camisa 10 e  **eu** to indo para ir amanha tchau..

Nos trechos citados, a recorrência das palavras é significativa, uma vez que esta repetição salienta o que os escritores realmente desejam externar e, por não conhecerem a estrutura formal da escrita, utilizam de recursos mais próximos da oralidade. Marcuschi (1999), apud Koch e Elias (2009), considera que, ao construir um texto, o enunciador emprega marcas de interação que revelam sua ação de modo multiorientado, dado que esse se envolve com seu interlocutor ao conversar ou a escrever uma carta, a qual o enunciador dirige seu pensamento através de um texto escrito ao invés do texto oral. A interação deve ser considerada tanto na fala quanto na escrita, portanto, é aceitável a sua transmissão entre os interlocutores em ambos as modalidades, assim a repetição exposta nos trechos acima configura uma representação de uma conversa espontânea. Isso nos remete a percepção de que os alunos conhecem o gênero, precisando agora ampliar a compreensão sobre as fronteiras existentes entre a escrita e a fala.

A juntura foi outro fenômeno encontrado, a qual trata da modificação da estrutura fônica das palavras. Este fenômeno ocorre sempre que há a junção de duas palavras, bem como, juntar ou separar sílabas de uma única palavra. Ocorre na maioria dos casos a junção da última letra de uma com a primeira da seguinte. Deste modo, ela representa um interessante objeto de estudo sobre o funcionamento da fala e como isso reflete na escrita. Segundo Cagliari (2009, p. 101), "a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito

complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras". Há de se considerar, ainda, como o falante reproduz as palavras, já que, os conjuntos de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios para uma ponderação de como é dividido a palavra. Assim, seguem exemplos de junturas encontradas nas produções escritas analisadas:

A1

*[...] espero que agente nunca mude uma com a outra*

*[...] porque eu nunc vou ti deichar empas*

A3

*[...] mas graças a deus agente vai ficar junto denovo*

A5

*Vou contar para você sobre ontem **anoite**...*

Se, por um lado, a escrita usa do espaço entre as palavras para fazer uma separação e pausa na leitura, na fala não ocorre o mesmo modo, visto que na sua reprodução não há uma separação de palavras, a não ser quando marcadas pela entonação do falante (CAGLIARI, 2009). À vista disso, palavras como *agente*, *empas*, *denovo* e *anoite* encontradas nas produções não são consideradas erros se as concebemos como marca de oralidade, uma vez que o aluno não faz tal distinção, pois, em sua fala ele não percebe essa separação, assim, ele produz seu texto a partir da palavra falada e não escrita. É importante ressaltar que, considerando a fase em que os alunos encontram-se, 9º ano, essas marcas já não deveriam existir na escrita.

Observamos também a correção como uma das marcas existentes nas produções. Embora a escrita possua um caráter de planejamento algo que é idealizado para então ser concebido, mesmo assim, possibilita a reformulação das ideias, é frequente encontrar essas reconstruções, concebidas como correção.

A2

*[...] não vai ser legal como hoje **mais será bom** porque voce vai ta aqui...*

Percebemos, que no trecho da carta de A2, ao discorre sobre os acontecimentos do dia na escola, ela faz uma afirmação, *não vai ser legal como hoje*, logo em seguida reitera *mais será bom porque você vai ta aqui*, afirmando que a presença da amiga é essencial para bons momentos. A correção é, portanto, um dos aspectos próprios da fala, por ela ser construída em seu momento presente, assim, na escrita a correção pode ocorrer como uma retomada do que ela realmente quis dizer, desejando que a amiga estivesse presente. Segue outro exemplo.

A7

*[...] mas como você não foi você perdeu porque **seria com certeza uma das melhores coisas que aconteceria na sua vida**, já que **na sua vida não acontece nada de bom. Você fica na sua casa o dia inteiro.***

A correção que A7 faz é categórica, uma vez que ao cogitar a possibilidade de algo formidável poder ter acontecido com a destinatária, “porque seria com certeza uma das melhores coisas que aconteceria na sua vida” em seguida afirma “na sua vida não acontece nada,” e corrigi justificando, “você fica na sua casa o dia inteiro”.

A 11

*[...] **eu comprei a tinta e o pincel que a senhora pediu pra eu comprar. Porque a senhora so ficava cobrando e eu espero que senhora mim passe de ano No final do ano.***

A11 faz uso da correção, utilizando para enfatizar um desejo – passar de ano. Inicia apresentado o que lhe foi solicitado e usa disso, em sinal de obediência como justificativa para ser aprovado, *e eu espero que senhora mim passe de ano*. Após a afirmativa, a correção acontece no fim do trecho, de modo enfático, *no final do ano*.

Considerando que, nos textos, os alunos apresentam elementos informativos que seguem uma linha continua sobre algo ao mesmo tempo em que fazem um recuo do assunto, observou-se um processo caracterizado como inserção, responsável por estabelecer uma quebra a respeito do tema tratado. Contudo, sua ocorrência insere novas informações, podendo ser de esclarecimento, citação, ou mesmo uma ressalva, sobre o já dito. Vejamos algumas delas.

A1

*[...] e espero que sua mae comese a gosta de mim kkkkk porque eu não vou ti deichar empas kkkk e tudo que nois estamos passando nesse momento com nossa familias...*

No trecho citado, A1 estava discorrendo sobre a amizade para com sua destinatária, seus anseios para o ano que virá, em seguida põe o fragmento como um esclarecimento, de modo direto, sem antes introduzir um novo tópico para a troca de assunto, uma digressão própria da fala.

A4

*[...] me chamo A4 aquela que sempre se senta na segunda carter da fila...*

Neste momento, A4 insere uma informação de modo explicativo, apresentando quem é e o local onde senta, assim, recorda a sua leitora de quem se trata.

A5

*Eu nem tinha lembrado aí me falaram na última hora e me convidaram para ir lá comer uma pizza...*

É possível perceber que A5 faz uma ressalva sobre o assunto que está discorrendo, explanando, de modo explicativo, o que e como aconteceu o convite para o aniversário.

A8

*[...] eu conheço Caio Castro meu amigo daqui do Rio de Janeiro...*

Já A8, ao longo de sua carta, formula algumas considerações de uma vida fantasiosa, diz ser um empresário bem sucedido, com muitos filhos etc., a partir de então, ilustra sua carta com o trecho destacado, inserindo diretamente em seu texto uma informação sem antecedente. É importante observar o contexto e o período em que A8 escreveu sua carta, dentre as horas vagas, ele, assim como, os demais, assistia com frequência a novela “Paraisópolis”, na qual o ator Caio Castro, fez papel de destaque, assim, A8 ainda fantasiando sobre seu futuro compreendeu ser positivo a então “amizade” para com o ator.

Ao solicitar uma produção livre, sem limites quanto ao conteúdo, alguns alunos encaminharam seus pensamentos para como eles gostariam ou pretendiam ser no futuro. Logo, ao ler um texto como de A8, tendemos a classificá-lo como errado, uma vez que não se encontra nexos entre sua história e conhecer um ator, contudo, é dentro de um contexto situacional, no qual relacionamos o cotidiano do aluno, que é percebido sua estória fantasiando o futuro. Assim, Cagliari (2009) destaca:

Texto é texto. A professora não deve usar o texto como um pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-lo como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de

atividades futuras. Quando perceber que a letra dos alunos precisa melhorar, irá fazer exercícios de caligrafia; quando perceber que os alunos só escrevem nos seus dialetos e pretender introduzir o dialeto- padrão, poderá, então, a partir dos textos, mostrar às crianças uma versão dos mesmos no dialeto- padrão, e assim por diante. (CAGLIARI 2009, p. 109-110)

Ou seja, corrigir as produções dos alunos simplesmente, por terem palavras escritas juntas ou mesmo a troca de letras, constituindo uma segmentação gráfica, não coloca a produção como um erro. Trabalhar o diálogo conversacional espontâneo do aluno em momentos como este pressupõe explorar ao máximo seu contexto sociocultural, o que em muitas ocasiões não permite nosso envolvimento, pelo quantitativo de alunos. A essas demandas, o autor coloca como sugestão um diálogo, entre professor, aluno e o texto, sugerir, questionar, entender o que ele quis dizer, podem fazer com que uma produção como a analisada seja muito proveitosa.

Outra marca encontrada foi a presença dos organizadores textuais continuadores típicos da fala, são eles: e, aí, daí, então, (d)ai então, etc. São, portanto, de acordo Koch e Elias (2009) aspectos constitutivos da oralidade. Vejam sua recorrência na escrita.

A1

*[...] e espero que sua mãe comese a gosta de mim kkkkk porque eu não vou ti deicha empas kkkk e tudo que nois estamos passando nesse momento com nossa familias e espero que você encontre, um belo rapais kkkkk.*

A5

*[...] eu nem tinha lembrado **ai** me falaram na utima hora e me convidaram para ir lá comer uma pizza.*

A9

*[...] e a aula de filosofia sobre a arte ela é um meio de expressão que ultrapassa os limites do espaço e do tempo. E a aula de portuges motivadora...*

A12

*Querida mãe Eu queria que você este vesse aqui comigo Para você mim ver jogando bola mais como Eu estou aqui em Rio de janeiro e você esta **Ai** em São Bernardo mais eu to muito felis Porque eu jogo pelo FLAMENGO e mais Felis ainda por eu so o camisa 10 e eu to indo para ir amanhã tchau...*

Desse modo, é pertinente trazer à discussão as palavras de Fávero; Andrade e Aquino (2000), sobre o ensino da fala nas escolas.

Quanto à escola, não se trata obviamente de "ensinar a fala", mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - escrita e falada -, isto é, procurando torná-los "políglotas dentro de sua própria língua" (Bechara, 1985) (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO 2000, p. 12)

Em outras palavras, o ensino da língua em sua modalidade oral, corresponde a uma série de fatores favoráveis ao ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que as discussões acerca deste assunto estão ampliando-se cada vez mais. Assim, o fato de instruir o aluno a saber como funciona a oralidade, acarreta numa educação consciente e que reflete em sua escrita. Portanto, a fala não é algo isolado, que pode ser tratado de duas maneiras, uma na escola e outra em seu meio social. É, antes de tudo, como bem coloca Elias (2013).

O texto conversacional é criação coletiva, produz-se não só interacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância; essas relações parecem nos eventos dos quais participem dois ou mais interlocutores, no mesmo espaço físico ou em espaços diversos. (ELIAS, 2013, p. 19)

Nesse sentido, a oralidade carrega amplo acervo, os quais são argumentados durante uma conversação, por meio da prosódia, dos elementos que auxiliam o processo inferencial, facilitando a compressão, visto que eles articulam o dito e o contexto.

### 5.3 Da análise à intervenção pedagógica: a oralidade como conteúdo nas aulas de língua portuguesa

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, sabe-se que aborda, primordialmente, o funcionamento da linguagem além de nos ensinar a fazer combinações situacionais usando tanto fala quanto escrita. No entanto, como já citado, a escrita situou-se de modo rudimentar nas sociedades, isto significa dizer que ela passou a ter uma supremacia no ensino, assim, consolidou-se uma visão grafocêntrica<sup>5</sup> no ensino da Língua Portuguesa (ELIAS, 2013). Contudo, pensamos em consenso com os ideais de Cagliari (2009), quando argumenta que é possível um ensino em que o aluno tenha conhecimento adequado sobre como ele fala, o valor funcional dos segmentos fônicos da língua, as construções morfológicas, sintáticas etc.

Concordando com a afirmativa de Elias (2013), quando intervém sobre o ensino da fala, defende que o ensino da oralidade também deve ser efetuado por meio da análise da fala contextualizada, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em pleno uso, por consequência, conseguindo enxergar de modo claro as variações linguísticas que se estabelecem na interação

---

<sup>5</sup> A sociedade que é centrada na escrita. <http://www.dicionarioinformal.com.br/grafoc%C3%AAntrica/>

e assim fazer usos adequados às várias situações que vivemos. Os PCN de Língua Portuguesa faz algumas considerações sobre o assunto, trazendo como pensamento o *uso-reflexão-uso*, sua abordagem teórica é de base linguística e não gramatical. Desta forma, segundo este documento:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL 1998,p. 25).

Assim sendo, dentre as propostas de estreitar laços entre oral e escrita no ensino, os parâmetros curriculares de Língua Portuguesa apresentam que a base para o ensino deve ser o texto oral e o texto escrito, conseqüentemente, as atividades devem centrar-se nas respectivas produções, compreendendo que a língua oral é interlocutória e dialógica, torna-se mais fácil à aprendizagem do aluno. Trabalhar de modo efetivo com a oralidade em sala de aula requer pressupostos teóricos e metodológicos que vislumbrem variação e mudança na língua, logo, ela deve ser estudada em uso, uma vez que nesta perspectiva reconhece-se sua riqueza (ELIAS 2013).

Citando como exemplo, Vanda Maria Elias que traz em seu livro *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*, entre outros, três perspectivas viáveis de uso da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa com: a observação e análise da oralidade, o trabalho que parte da fala para se chegar à escrita e, por fim, o trabalho especificamente com a variação linguística. Entende-se, com as propostas abordadas pela autora, possíveis pontos de estudo sobre a língua oral nas aulas de português, havendo, assim, um entendimento sobre como usamos nossa fala nas mais diversas situações e conseqüentemente aprender a empregá-la para cada situação, portanto, citam-se de maneira sucinta as três perspectivas.

Para a primeira perspectiva é essencial à observação, logo, para se estudar a fala sendo ela espontânea e irrepitível deve-se gravá-la, ocorre que em muitos casos que esse acessório (gravador) torna os interlocutores nos primeiros minutos inibidos e monitorados, mas com o passar dos minutos retorne a sua espontaneidade na fala. Então, partindo de um planejamento em que professor e alunos estabeleçam os procedimentos como: seleção do gênero oral (como entrevista, dialogo ou mesmo debate), gravação e a transcrição, parte importante, pois, desafia o professor a ampliar seus conhecimentos, deixando de usar apenas do giz e quadro negro em suas aulas. Para a transcrição é necessário usar das normas

estabelecidas pela NURC<sup>6</sup>. Após, feitos os procedimentos o professor pode apresentar todos os aspectos da oralidade presentes na gravação mostrando ao aluno suas próprias construções. Estudar a fala a partir desta perspectiva exige contextualização, observando a organização e a complexidade que ela possui, uma vez feito esse processo o aluno reconhecerá de modo consciente como fala.

A segunda perspectiva discute acerca da retextualização, o que significa dizer que passa de uma modalidade à outra, ou seja, da fala para a escrita. Os procedimentos tomados devem seguir uma compreensão e interpretação da forma dos conteúdos, neste, ocorre, porém, o esquecimento de alguns aspectos próprios da fala, truncamentos, repetições, correções entre outros, assim, nesta perspectiva observa-se primordialmente a reflexão sobre as diferenças encontradas nas duas modalidades, desta forma, reconhecendo como se adequam em suas respectivas modalidades. Pensando por outro lado, pode haver questionamentos quanto a essa passagem do oral para o escrito, contudo, para esclarecer sobre a retextualização, Marcuschi (2015, p. 47), explica:

Fique claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão, sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por 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*.

Por fim, a terceira perspectiva sobrevém da variação e mudança linguística, quanto à natureza da linguagem com os usos da língua nos mais variados grupos sociais (na escola, no trabalho, na faculdade, no cotidiano etc.), assim, podendo ser estudado a análise dos níveis de fala e refletindo acerca do preconceito linguístico, apresentados pela gramática normativa por não fazer uso da língua padrão. Portanto, entende-se com essas três perspectivas que usar da oralidade na sala de aula, além de ser benéfico ao trabalho com a Língua Portuguesa, faz com que o aluno compreenda sua fala, como ele a constrói, como deve usá-la para as mais diversas situações, pois, é notório o mau uso dela, em situações simples ou complexas, tais ocorrências se dão pela falta de entendimento de como ela é rica.

Ademais, as propostas metodológicas expostas necessitam que o docente tenha conhecimento sobre o assunto, não as intuindo como receitas, no entanto, propõe-se como sugestões reflexivas a serem introduzidas em sala de aula. Em suma, entende-se que usar do texto oral no ensino de língua portuguesa é essencial, visto que instrui o aluno para o ingresso em uma vida em sociedade que depende desses direcionamentos, logo, em uma situação como

---

<sup>6</sup> Projeto Norma Linguística Urbana Culta- NURC visa o estudo da fala culta, média, habitual, através de uma documentação sonora capaz de fornecer dados precisos sobre a nossa língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região. <http://www.lettras.ufjf.br/nurc-rj/> acesso em 28/05/2016

uma entrevista de emprego, uma pessoa que saiba usar de sua fala ganha ponto, pois captam com facilidade sua desenvoltura e associam ao grau de letramento, fluência na leitura dentre outros.

Enfim, o que vem sendo defendido aqui é que o ensino da oralidade também deve ser efetuado por meio da análise da fala contextualizada, em interações face a face ou em falas individuais com isso é fato que o aluno passará a desenvolver mais seus conhecimentos, por meio da fala em comum acordo com o a escrita. Assim, foram exibidas três perspectivas viáveis de uso da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, tais sugestões foram expostas por apresentarem possibilidades não tão distantes do cotidiano do professor, haja vista que quando se apresenta novas perspectivas de estudos é fácil ser represadas pelo fato de se mostrarem pouco usuais ou com algum nível mais alto de dificuldade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, este estudo buscou trazer como debate a oralidade e a escrita no ensino, para tanto, apresentamos como produtos analisados as cartas pessoais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha, situada em São Bernardo-MA. Estas produções foram adquiridas por meio do projeto *novas maneiras de ler e escrever a partir dos gêneros textuais*, o qual faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/ Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, da UFMA, campus São Bernardo.

O direcionamento deste estudo deu-se a partir dos seguintes objetivos: investigar se há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Observar se as marcas de oralidade interferem no sentido dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Identificar os fatores que geram a intersecção entre oralidade e a escrita nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Após tais pretensões, procuramos responder a três questionamentos norteadores a respeito do assunto.

Assim, como primeiras perguntas, *há marcas de oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha?* Como citado nas análises foram encontradas algumas marcas de oralidade nas produções dos alunos, sendo elas a juntura, a inserção, a repetição, a correção e os organizadores textuais continuadores, além de um número significativo de erros ortográficos, contudo, foi algo relegado nesta pesquisa. Encontrar as marcas na escrita deles fizemos entender que alunos no último ano do Ensino Fundamental não possuem um conhecimento considerável acerca da sua própria fala, o fato de sua existência favorece o pensamento de que nesta escola, são poucas ou nulas as discussões ou ensinamentos acerca deste assunto, haja vista que em todas as produções houve no mínimo uma marca.

A segunda pergunta foi *marcas de oralidade na escrita interferem na construção do sentido do texto?* No geral as produções foram compreendidas, mas, pelo fato de os pesquisadores deste estudo ter conhecimento sobre o que cada um dos alunos analisados buscava, de fato, escrever, assim, um leitor que não participou deste processo junto aos escritores, não terá a mesma compreensão ou na mesma velocidade, deste modo, torna-se

preocupante, volta-se a abordar, alunos de 9º ano não conhecerem as formas e os usos que a fala, tão rica, possui.

E por fim, *Que fatores linguísticos favorecem a presença de marcas da oralidade na escrita destes alunos?* A linguística estuda como a linguagem funciona, mas dentro da escola, esses fatores que descreve a linguística são ainda desconhecidos para alguns, assim, ao tentar assimilar o que lhe é transmitido, o aluno muitas vezes faz uso de deduções produzidas por suas construções socioculturais. Ao ensinar um sistema de escrita sem antes discutir seu uso e como ele funciona acarreta nas construções feitas pelos alunos pesquisados, se não compreendido, o que será feito é a escrita falada, pois, certamente, se a criança não sabe uma palavra em sua forma ortográfica ela a escreve a partir de sua audição, isso por que falamos, mas nem todos escrevem.

Finalmente, este estudo trouxe para discussão a oralidade como a primeira interação do homem, a escrita como artifício de registro da memória deste homem e assim a ligação delas como a essência da língua, uma vez que faz-se necessário uma reconstrução do ensino, visto que ainda hoje é corrente a visão grafocêntrica na escola. Assim, pode-se considerar que há marcas de oralidade na escrita de alunos do 9º ano, todavia, fez-se entender, com tais marcações, que o ensino que aborda a oralidade não vem recebendo grande atenção. A existência desses rastros referentes à fala nas produções textuais destes alunos pode ser considerada como uma inaptidão, pois, eles estando prestes a cursar o ensino médio, ainda possuem esses traços, isso sugere que dão mais atenção na forma falada do que na forma ortográfica, contudo, é notório que ao escrever o aluno faça uma relação com sua prática oral, mas isso não isenta a compreensão destes sobre a distinção do oral e do escrito.

Assim, ‘finaliza-se’ este trabalho citando algumas palavras de Marcuschi (2015) que sintetiza a igualdade e a relação fala e escrita em todos os campos de nossa sociedade. “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete em boa medida, a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (Marcuschi 2015, p. 35)

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011
- ANDRÉ, M.E.D.A de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. – São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização em linguística** São Paulo: Scipione, 2009.
- CARDOSO, Giovana Thais de Lima. **A presença da oralidade na correspondência amorosa de Fernando Pessoa**. Dissertação de Mestrado, da Universidade de São Paulo, 2012.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CRESCITELLI, M. C; REIS, A. S. o ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria Elias. (org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo, contexto, 2013. p. 29-40.
- ELIAS, Vanda Maria Elias. (org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo, contexto, 2013.
- FÁVERO, L. L; ANDRADE, M,L,C,V,O; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In. KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S.(org). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial,2011. p. 69-82
- FÁVERO, L. L; ANDRADE, M,L,C,V,O; AQUINO, Z. reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria Elias. (org). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-28.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. /abr. 1995.

- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. – São Paulo: Parábola, 2003.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo, Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (org.) **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. v.2, 8.ed. - São Paulo: Cortez, 2012.
- MORETTO, V.P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Valnecy Oliveira Corrêa. **A leitura nas aulas de língua Portuguesa: uma abordagem sociocognitiva**. Dissertação de Mestrado, da Universidade Federal do Piauí, 2015.
- SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI2012\\_1016135107.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI2012_1016135107.pdf) . Acesso em: 01/05/2016.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28ªed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. – Campinas/ SP: Mercado da Letras, 2011.
- VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ANEXOS

## PRODUÇÃO A1



São Bernardo MA Dia 03/30/2023

Querida amiga Emmanuelle volê é umas das melhores amigas que eu já tive volê mim escreta volê mim entende e eu te entendo Também, volê é uma grande amiga meeu que pena que o fim do ano está acabando, se agente vai pra mesma escola no proximo ano eu vou ficar muito feliz por que minha grande amiga vai estar lá Espero que agente nunca mude uma com a outra e espero que sua mãe comise a gostar de mim KKKKK porque eu não vou te deixar sempar KKKK e tudo que nós estamos passando nesse momento com nossa famílias e espero que volê encontre um belo rapaz KKKKK espero que agente sempre sejamos assim salomas tudo uma pra outra dos meninos que agente gosta KKK eu sei que eu sou abusado fala demais principalmente do Demise KKKK mais é a vida né amiga, espero que agente viva muitas aventuras juntas KKKK e é sa isso que eu tenho pra fala agora amiga eu sei que son coisas ~~o~~ muito mais pra mim é muito importantes espero que te sempre sempre de mim Gosto muito de volê amiga Tiro De sua grande amiga: Kitta

Beijos ♡ Beijos ♡

Jão Bernardo 31 de Setembro de 2015  
Deurada (Rita) amiga

Olá Rita é uma pena que você não  
veio hoje pra escola. teve muita coisas  
depois você. mais da proxima você vai  
lá não vai ser legal como hoje mas  
será bom por que você vai lá aqui  
eu sei você não veio por que não  
tava bem é uma pena. teve muita  
diversão. veio uns bolsistas dá aulas  
para nós foi uma ótima aula  
para nós. eles deram aulas de  
fônica, de textos foi uma ótima  
aula. eles ensinam muito bem  
são uns bons bolsistas espero que  
você melhore.

Abraços de sua amiga  
Bonnieelly!

São Bernardo  
17 de Setembro de 2015

ola Pai

Nesta carta quero te falar que eu tá muito feliz que você vai vir pra perto de mim, o tempo que nós ficamos longe pareceu que ~~mas~~ não ia mais acabar. Nesse tempo e 2 meses que nós ficamos longe senti sua falta, senti falta das nossas brincadeiras, risadas, senti falta das discussões enfim senti falta de tudo tudo mesmo, mas graças a deus a deus agente vai ficar junto de novo.

Só nunca esqueça que eu te amo muito, muito mesmo.

Um abraço de seu Filho.

THIAGO...

São Bernardo MA, 17 de setembro de 2015

Ola! Querida professora!!! Karla

Resolvi lhe escrever esta carta para expressar minha admiração por vc. me chamo Thaylla Kayllanni aquela que sempre se senta na segunda carteira da fila ordeno muito a sua aula mesmo sem nem saber muito português mais gosto muito como vc da aula e como vc é legal isso me deixa muito alegre porque vc não é só uma professora, é amiga, é companheira é gentil e muito legal por isso eu adoro muito vc,

um abraço da sua aluna que lhe admira muito, um dia se Deus quiser estarei estudando para ser como vc não tenho certeza ainda da profissao, mas de uma coisa tenho certeza que quero ter sua alegria e o seu caráter, minha admiração e fica com Deus

Beijos de sua amada aluna.

Thaylla Kayllanni

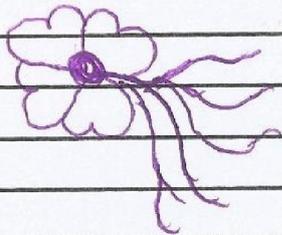
São Bernardo

10 de setembro de 2015

Querida professora Sara,

Vou contar para você sobre ontem **ano**  
**ite**, ontem foi o aniversário da pro-  
 fessora Tereza, eu nem tinha lembrado  
 e me falaram na **ultima** hora e  
 me convidaram para ir lá comer  
 uma pizza, foi muito bom, vi os **me-**  
**us** amigos filhos dela, minhas ami-  
 gos namorados deles, muito simpá-  
 ticos, vi o Arthur filho de um dos fi-  
 lhos dela, cantamos parabéns recebi-  
 mos o **pedaco** de pizza e fomos  
 comer lá fora ficamos **conhecendo**  
**ndo**, foi ótimo achei, mas **desu-**  
**lpa** bateu o sinal tenho que ir.

Beijos de sua  
 Aluna-Monalisa...



Dois Bernardino, 17 de setembro de 2015

Para Jaraooo

Nessa carta, quero te falar o quanto você é uma ótima estagiária. Você explica os assuntos muito bem, e que você é uma pessoa diferenciada na sala de aula. Quando você começa a explicar os assuntos, todos os alunos prestam bem atenção na sua aula. Espero que você possa ser a nossa professora futuramente em outras escolas. Porque além de ser uma boa pessoa você é um exemplo de pessoa.

Até mais.

Um abraço

Do seu aluno  
Wellington

PRODUÇÃO A7

São Bernardo, 17 de setembro de 2015

Para ~~Amely~~

O que eu queria te dizer  
nessa carta, é que na minha  
viagem para o park vitória  
foi muito bom, o banho a comida  
e praticamente tudo foi ótimo, queria te  
dizer que foi uma pena que você não  
foi, queria que você fosse, mas como você  
não foi você perdeu porque seria com  
certeza uma das melhores coisas  
que aconteceria na sua vida, foi que  
na sua vida não aconteceu nada de  
bom.

Você fica na sua casa o dia interi-  
no.

Do seu amigo Fabiano

Rio de Janeiro 17 de Setembro 2015

Cara mãe

Ola como você está mãe eu estou  
 trabalhando muito ja estou muito  
 parado de to trabalhar com o Rato  
 na tela do computador como eu  
 sou empresario eu ja tenho uma  
limusine, um camião, uma FERRARI  
 Tendo na minha mao Eu ja ordeno  
 muito tenho dez filhos pago 2000 mil  
 reais pra cada um ed Henrique  
 Poio Castro meu amigo da qm  
 do Rio de Janeiro immediatamente eu  
 ja vou colocar no meu quarto  
 se eu colocaria de deu mãe

do seu  
 filho.

Alessandro



PRODUÇÃO A9

São Bernardo, 17 de Setembro de 2015.

Casa Maria

Eu estou escrevendo essa carta para  
você sobre a carta Volt dizer como  
vai meu dia, sem no fim do meu  
dia a aula foi interessante sobre  
a cultura dos Eskimos que fusão para  
esse cotidiano e a aula de filosofia  
sobre arte, etc é um meio de expressão  
que ultrapassa os limites do espaço  
e do tempo.

É a aula de português motivadora fez  
com que eu escrevesse sobre a importa-  
ncia da comunicação com as cartas  
as cartas da a conexão de Eskimos e Mor-  
tar e pesto potencial para a escrita.

Beijo de sua amiga Tainara!

PRODUÇÃO A10

São Bernardo, 10 de Setembro de 2011

Querida Karla Eugênia

Olá! Espero que essa carta explique porque ainda não comprei a sua tinta.

Nessa carta, queria (le) falar que não comprei sua tinta porque esses dias estava gastando dinheiro (de mais) com aniversários, surpresas e outras coisas, mas daqui pro final do ano (le) dou uma para você escrever no quadro para seus novos alunos.

P.S Thau

De seu Aluno..

Davy Souza..

PRODUÇÃO A11

São Bernardo 10 de setembro de 2015

Para Professora Karla

Espero que esta carta deixe você feliz.

Queria lhe falar nessa carta,  
que eu comprei a tinta e o  
pincel que a senhora **pedia** para  
eu comprar.

Porque a senhora só ficava  
colerando.

E eu espero que a senhora  
**me** passe de ano.

No final do ano.

De seu aluno **Travis**

PRODUÇÃO A12

Rio de Janeiro 17 de outubro de 2015

Querida mãe

Eu queria que você estivesse aqui comigo  
para você não se preocupasse, mas como  
eu estou aqui em Rio de Janeiro e você está  
em São Bernardo, mais eu torço muito forte  
por que eu jogo pelo FLAMENGO, mais  
falta ainda por eu não o conheço  
e eu vou indo para ir a reunião Telha...

de seu filho

Filipe