

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

THAIS TOLENTINO SANTOS SOUZA

MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

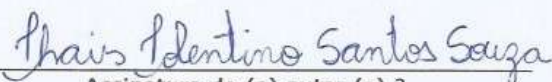
Nome completo do autor: Thais Tolentino Santos Souza

Título do trabalho: Marcas da oralidade em textos escritos

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 20 / 09 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

THAIS TOLENTINO SANTOS SOUZA

MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Professora Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha

GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tolentino Santos Souza, Thais
Marcas da oralidade em textos escritos [manuscrito] / Thais
Tolentino Santos Souza. - 2016.
CII, 102 f.

Orientador: Prof. Maria Alice Sousa Carvalho Rocha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos.

1. marcas de oralidade. 2. aquisição de língua escrita. 3. escrita. 4. fala. I. Sousa Carvalho Rocha, Maria Alice, orient. II. Título.

CDU 81

RESUMO

O presente trabalho pretende identificar e analisar marcas da oralidade presentes em textos narrativos produzidos por alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia. Partimos de uma concepção de linguagem e língua como processos sociais que permeiam todas as atividades humanas, conforme Bakhtin (2006) e Marcuschi (2005). Foram analisados os principais documentos orientadores do trabalho do professor, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as diretrizes curriculares municipais e o livro didático utilizado na instituição na qual realizou-se a pesquisa, momento no qual constatamos que esses documentos ainda trabalham a relação oralidade/escrita de forma insuficiente. A pesquisa foi realizada em três etapas, a primeira na qual os alunos da turma acompanhada produziram um texto narrativo que foi analisado, em relação às marcas de oralidade apresentadas, segundo autores como Marcuschi (1997, 2005 e 2010), Koch e Elias (2010), Simões (2006), entre outros. Em seguida, realizamos uma sequência didática, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por fim, foi produzido um segundo diagnóstico, que foi comparado ao primeiro. Observamos que as marcas de oralidade estavam presentes tanto em ambos os textos, como esperado para alunos em processo de aquisição da língua portuguesa. Constatamos também que é possível proporcionar aos alunos atividades didáticas voltadas para os aspectos relacionados à influência da oralidade na escrita, porém, é necessário considerar que estão em processo de aquisição da escrita e, conforme Braggio (1992), eles apoiam-se nos conhecimentos que já possuem, da fala, para construir suas concepções de escrita, então essas marcas são esperadas para essa fase.

Palavras-chave: marcas da oralidade; aquisição de língua portuguesa; escrita; fala.

ABSTRACT

This paper aims to identify and analyze the brands present in oral narrative texts produced by students from the 4th grade of an elementary school of a municipal school in Aparecida de Goiania. We begun with a conception of language as social processes that permeate all human activities, as Bakhtin (2006) and Marcuschi (2005). The main guiding documents of the teacher's work, such as the National Curriculum Parameters was analyzed (PCNs), the local curriculum guidelines and the textbook used in the institution in which the search happened, at which point we found that these documents are still working to compared oral / written insufficiently. The survey was conducted in three stages, the first in which the students accompanied class produced a narrative text that was analyzed in relation to orality marks presented, according to authors like Marcuschi (1997, 2005 and 2010), Koch and Elias (2010), Simoes (2006), among others. Then, we performed a didactic sequence, in Dolz, Noverraz and Schnewly (2004)'s perspective and finally produced a second diagnosis, that was compared to the first. We noticed the oral marks were present in both texts, as expected for students in the acquisition of the Portuguese language process. We also noticed that it is possible to provide students with educational activities focused on the aspects related to the influence of orality in writing, however, it is necessary to consider that the students are in writing acquisition process and, as Braggio (1992), they rely on the knowledge that already have about the speech, to build your writing ideas, so these brands are expected for this phase.

Keywords: marks of orality; acquisition of Portuguese; writing; speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	11
1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA.....	11
1.2 AQUISIÇÃO DE ESCRITA NA ESCOLA	14
1.3 LETRAMENTO	17
1.4 ORALIDADE E ESCRITA.....	20
2 O TRATAMENTO DA RELAÇÃO ORALIDADE/ESCRITA	28
2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	28
2.2. DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	31
2.3. LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA INSTITUIÇÃO (<i>PROJETO BURITI</i>)	35
3 PESQUISA DE CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
3.1 O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	40
3.2 DIAGNÓSTICO INICIAL.....	43
3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	51
3.3.1 ATIVIDADES.....	52
3.4 DIAGNÓSTICO FINAL.....	59
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
6 ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa é a ocorrência de marcas da oralidade em textos escritos produzidos por alunos em processo de aquisição da escrita. O interesse por ele surgiu a partir da minha atuação, como professora pedagoga (polivalente), em uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia. Nessa oportunidade percebi a influência da oralidade nas produções textuais escritas dos alunos.

Inicialmente, é necessário apontar que, no decorrer do texto, optou-se pelo termo “oralidade”, de acordo com a denominação de Marcuschi (2010), que utiliza os termos oralidade e letramento para tratar de práticas sociais, enquanto fala e escrita referem-se a modalidades de uso da língua, por isso, consideramos que os usos sociais da fala, em seus mais diversos gêneros constituem a oralidade.

Embora existam trabalhos, como o de Braggio (1992), que ressaltam a interferência da oralidade na escrita das crianças, atribuindo certa naturalidade a esse apoio, percebi a necessidade de estudar melhor tal efeito. Assim, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: como ocorre essa interferência? O que poderia contribuir para que os alunos pudessem compreendê-la? Será que os documentos oficiais, as propostas pedagógicas e os livros didáticos favorecem esse tipo de discussão? Como eles orientam o professor para o trabalho com os alunos, nessa temática? Como elaborar propostas didáticas que favoreçam o processo de aprendizagem da escrita e nas quais as diferenças entre oralidade e escrita possam ser objeto de reflexão dos alunos?

Os estudos sobre a oralidade, suas implicações didáticas e relações com a escrita tem crescido principalmente a partir da década de 1990. Porém, apesar do número de estudos, experiências e propostas publicadas, ainda há pouca repercussão no ensino de língua portuguesa no país. Marcuschi (2008) reflete que mesmo que a fala seja mais central no dia a dia das pessoas, a escrita tem mais atenção da escola. Segundo ele, o ensino de língua portuguesa tem se baseado em uma concepção de ensino que privilegia a escrita e suas formas, normas e regras, adquiridas quase que inteiramente na escola, em detrimento da fala, aprendida basicamente fora da escola.

Muitos trabalhos com o objetivo de verificar e analisar as marcas da oralidade em textos de alunos já foram realizados. Uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, realizada no mês de julho de 2016, com os termos “influência”, “oralidade” e “escrita”, mostrou um total de 1289 teses e dissertações que envolviam o tema. A grande maioria, no

campo da linguística e sociolinguística, principalmente na produção escrita realizada na segunda fase do ensino fundamental e médio.

Gomes (2008), por exemplo, realizou uma dissertação de mestrado na qual buscou explicitar fenômenos da oralidade que interferem nas redações de alunos do ensino médio em uma escola do Distrito Federal, o autor observou que mesmo alunos imersos em uma cultura de letramento dominada pelas tecnologias da escrita, os textos apresentavam diversos traços de oralidade. Para ele, as alterações ortográficas apresentadas por seus alunos tem explicação no próprio sistema de ensino e de como o aluno se apoia na oralidade quando não detém os conhecimentos necessários para a escrita.

Dutra (2013), em sua dissertação, buscou verificar o espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa, desde os documentos oficiais até os livros didáticos e identificou que mesmo com as orientações de documentos e livros, o professor tem dificuldade de trabalhar a oralidade em sala de aula, além disso, há um número cada vez maior de atividades que são vistas como próprias para o ensino da oralidade, porém, algumas que a autora considera fundamentais, tais como produção oral contextualizada, avaliação da fala, entre outras, são deixadas de lado pelos livros e, conseqüentemente, pelo professor.

A dissertação de Evaristo (2006) buscou investigar a oralidade como objeto de ensino, na formação e atuação dos professores, bem como nos principais instrumentos orientadores do trabalho do professor: livro didático e documentos oficiais. Para a autora, o contexto social imediato do aluno deve ser o ponto de partida para um trabalho abrangente com a oralidade e a escrita. Ela conclui que a reflexão sobre a fala em seus diferentes contextos deve ser vista como uma importante ferramenta para o ensino de língua portuguesa.

Como se pode observar, esse campo de investigação precisa ter continuidade e é no sentido de colaborar com esta discussão que o presente trabalho foi desenvolvido. Partimos da concepção de que fala e escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico, no nosso caso, a Língua Portuguesa. É fundamental considerar que, embora tenham diferenças estruturais, elas não constituem uma dicotomia, mas se relacionam entre si, de forma que

[...] o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro [lado], a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.(FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 12/13).

Conforme esses autores é possível perceber que a fala e a escrita estão integradas e devem ser vistas dessa forma na escola. Não é possível conceber o estudo da oralidade sem

relação com a escrita, ou mesmo ressaltando e privilegiando as diferenças sem observar o dinamismo e a influência mútua que existe entre elas.

Ao se enfatizar o estudo da influência da oralidade na escrita durante os primeiros anos de escolarização, pretende-se contribuir para que os alunos possam compreender as diferenças, similaridades e influências entre elas. Compreendemos que o esforço do professor, nesse sentido, pode ajudar os alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa aproximando-os das questões que norteiam seu funcionamento, suas variações e possibilidades. Embora essa dissertação tenha privilegiado a temática da influência da oralidade na escrita, em alguns momentos salientando a norma padrão da língua, não defendemos que a escola deva centrar o ensino da língua somente nesse aspecto, mas considerar que os alunos estão em um processo de aprendizagem e há outros aspectos da língua que devem ser observados, dentre eles, as interferências da oralidade.

Nesse contexto, o trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz as considerações teóricas e concepções de linguagem, língua e relações entre oralidade e escrita que orientaram a realização da pesquisa. O segundo capítulo pretende mostrar como aparece essa relação comparece nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do município de Aparecida de Goiânia) e no livro didático. O terceiro capítulo apresenta os dados da pesquisa e sua análise, bem como a sequência didática, que se constituiu no produto educacional da pesquisa.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para se compreender a influência da oralidade na escrita, observada na produção textual dos alunos nos anos iniciais de sua escolarização é necessário delimitar uma base conceitual para extrair alguns apontamentos que subsidiarão as análises posteriores. Assim, neste capítulo, consideramos fundamental apresentar as concepções de linguagem e língua que orientaram a realização deste trabalho, além de uma breve discussão sobre aquisição de língua, letramento, oralidade, fala e escrita.

1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

Para Bakhtin (2006) a linguagem não tem uma definição simples. Ela possui uma existência física, fisiológica e psicológica e não pode ser compreendida sem situar-se os sujeitos (emissor e receptor), pertencentes a uma mesma comunidade lingüística e a uma sociedade organizada, além disso, os indivíduos devem integrar-se em uma situação social imediata:

[...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em uma presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, 2006, p. 70)

Assim, quando falamos de linguagem, estamos falando de um processo social. Não tem sentido analisar as manifestações da linguagem desvinculadas de sua situação social.

Ainda de acordo com Bakhtin (2006), a língua não se constitui apenas em um sistema de normas imutáveis e nem uma manifestação da consciência subjetiva individual, mas é construída no sentido da enunciação da fala, de acordo com as necessidades sociais concretas. Ou seja, para o locutor (aquele que se utiliza da língua), trata-se de “utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN, 2006, p. 94).

A norma linguística, nesse contexto, não está no primeiro plano nem na enunciação pelo locutor, nem na decodificação pelo leitor, já que esta não consiste em reconhecer a forma, mas compreendê-la em seu contexto.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

A interação verbal, a substância da língua, como o autor compreende, se realiza por meio da enunciação, desde aquelas que ocorrem entre duas pessoas até aquelas mais distantes, no tempo e no espaço.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi e Dionísio (2005) afirmam que a língua é mais que um instrumento, é uma prática social que produz e organiza formas de conhecimento, de vida e de ação. Ela não se configura em um comportamento individual, mas em uma atividade conjunta de trabalho coletivo, que contribui para a formação de identidades sociais e individuais. Para esses autores, o ser humano tem a capacidade de desenvolver e utilizar uma língua, mas isso não o insere na cultura, então, é importante compreender a língua “[...] enquanto herança cultural transmitida de geração em geração, em suas mais variadas formas de manifestação.” (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007, p. 14).

De acordo com a discussão apresentada acima, podemos considerar que não existe uma língua falada e uma língua escrita, a língua é a mesma, mas pode se realizar de forma escrita ou falada. Sendo assim, fala e escrita partem do mesmo sistema linguístico, por isso, tem similaridades e interferências. Nessa perspectiva, a criança que utiliza essa língua irá produzir enunciados falados ou escritos e os mesmos podem apresentar similaridades, diferenças e interferências.

É importante refletir que, de acordo com Marcuschi (2010) a noção de funcionamento da língua é, também, fruto das condições de produção, da atividade dos emissores e receptores, em contextos reais. Ou seja, essa atividade não depende somente de fatores relacionados ao sistema linguístico, mas da própria situação na qual ocorre a produção e dos sujeitos.

Considerando a língua, enquanto prática social, conforme Bakhtin (2006) não é possível falar de transmissão de linguagem, mas de um processo no qual o indivíduo se insere na corrente de comunicação verbal e não recebe a língua pronta para ser usada. Trata-se de um processo de integração da criança na comunicação verbal, que tem início até mesmo antes do nascimento. Assim, quando a criança chega à escola, mais especificamente, na primeira fase do ensino fundamental (que é o momento no qual estão os alunos dessa pesquisa), eles já estão inseridos nas mais diversas práticas sociais. Nesse contexto, o papel da escola não é o de

ensinar a língua. Marcuschi (2008) defende então, que cabe à escola ensinar os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral, como uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua em sua vida diária e em suas interações.

Conceber a língua como um conjunto de práticas sociais não implica, porém, em desconsiderar o sistema lingüístico e suas regras e normas, uma vez que, embora o falante da língua tenha grande liberdade ao utilizá-la, ele ainda deve seguir essas regras. Segundo Marcuschi (2008, p. 56), o que ocorre é que as regras da língua não são tão rígidas e pode haver variações, transformações conforme diversos contextos. Nesse contexto, “a gramática não tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes”.

Ainda conforme esse autor, quando estudamos o texto, é claro o funcionamento do sistema linguístico (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica), ou seja, a língua não é caótica e tem um sistema de base, mas seu funcionamento está integrado a uma série de outras questões que não estão estritamente ligados à forma:

Assim, quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

Para Marcuschi (2008, p. 64), quando se desloca o interesse do código lingüístico para o funcionamento da língua, para a análise de textos discursivos, no plano da enunciação, torna-se possível “observar o que fazem os falantes com/na/da língua”.

Reconhecer a necessidade de observar os usos e contextos nas produções enunciativas pode auxiliar o professor a interpretar e possibilitar um trabalho que contribua para que os alunos percebam a heterogeneidade da língua, suas variações e possibilidades, pois a função mais importante da língua é “inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam.” (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Koch e Elias (2014, p. 10) afirmam que a interação verbal ocorre no texto, e nesse sentido entendem

A produção de linguagem como uma atividade altamente complexa, em que a construção dos sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica e de todo o contexto.

Aqui reforçamos a concepção de linguagem e língua enquanto práticas sociais de interação, que permeiam a construção dos sentidos pelos sujeitos. A língua está presente em todas as situações sociais e, por meio dela, o sujeito age, se expressa e é capaz de construir sentidos, porém, para isso, necessita mobilizar saberes de diferentes ordens, além de contextualiza-los em sua realidade imediata. Daí as autoras se referirem à produção de linguagem como uma atividade complexa.

Refletindo sobre o ensino de língua no Brasil, Marcuschi (1998, p. 140) afirma que em muitos momentos, a língua tem sido vista como um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais com funções puramente instrumentais, ou seja, tem-se tratado a língua como um código para a transmissão de informações. Porém, é preciso atentar-se para a língua como um fenômeno social, cultural e histórico, constituindo-se em uma atividade social e cognitiva que se manifesta em seu uso.

Marcuschi (1998) ressalta o aspecto central da língua na vida humana, não apenas na organização social, mas também histórica:

Na realidade, a língua, por ser um aspecto tão central na vida humana e, em certo sentido, um dos fatores da organização social, não pode ser vista apenas como um instrumento ou uma tecnologia. Nos seus dois modos de uso – oralidade e escrita – a língua é uma prática social que contribui para construir, transmitir e preservar a memória dos feitos humanos. Nossa história está crucialmente ligada a fenômenos de fala e escrita. (MARCUSCHI, 1998, p. 140/141).

Estendendo essa ideia à escola, o trabalho pedagógico com a língua deve considerar essa dimensão constitutiva da linguagem e, por extensão, da língua, de modo a estabelecer atividades nas quais os alunos observem o quanto seus enunciados falados e/ou escritos transmitem e se apoiam numa prática social e histórica, revelando, por consequência, as interações de que participam. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado na escola é fundamental para expandir e contribuir para que esse exercício de compreensão da língua, por meio de fala, oralidade, escrita e leitura possa se efetivar.

1.2 AQUISIÇÃO DE ESCRITA NA ESCOLA

Braggio (1992) discute a alfabetização tendo por base uma concepção de linguagem humanizante, uma atividade específica do homem, por meio da qual se constitui o pensamento, a consciência, além da reflexão sobre a realidade. Segundo ela, “É principalmente através dela, que acompanha toda criação humana, todo ato consciente, que o

homem atua sobre aquela realidade, transformando-a, o que é premissa e condição para sua própria autotransformação.” (BRAGGIO, 1992, p. 5)

Para essa autora, há diversos métodos de alfabetização, “pacotes de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo dado, acabado” (BRAGGIO, 1992, p. 2) são concepções que reduzem a linguagem e sua aquisição àquilo que é mensurável e observável, com separação entre o sujeito e o objeto, métodos em que a técnica predomina sobre o significado. Em oposição a esses métodos, a autora apresenta o modelo sociopsicolinguístico, que vê o homem como um ser real que se relaciona com o material escrito, transformando-se. Porém, para além desse modelo, ela defende que deve haver uma “preocupação com o leitor crítico, que também pense através da linguagem escrita sobre a sua realidade, no sentido de aí atuar como um agente sócio-histórico.” (BRAGGIO, 1992, p. 4)

Nesse modelo, o sujeito e o texto são vistos como partes de um processo dinâmico, no qual se produz o significado que, por sua vez, é sempre uma relação entre o texto e o contexto. Leitura e escrita são, assim, consideradas transacionais, uma vez que em ambas se produz uma transação entre o sujeito e o texto.

É uma perspectiva em que

a fala e a escrita são processos produtivos onde um texto é construído para representar o significado, e a audição e a leitura são processos receptivos, onde o significado é construído através de transações diretas do leitor com o texto e indiretas com o escritor. Consequentemente, tanto a leitura como a escrita são vistos como processos transacionais. (BRAGGIO, 1992, p. 70).

Para essa autora, o processo de aprender a escrever é moldado por diversos aspectos, entre eles, a intenção e objetivos tanto do escritor quanto do leitor, de forma que o escritor cria um significado potencial que o leitor deve construir. Assim, o escritor aprende a se expressar em um texto que deve se adequar à intenção e ao leitor potencial. Para isso, é necessário o conhecimento das formas da escrita que são mais adequadas para preencher tais exigências (gramática, ortografia, pontuação, formato, entre outros). O ensino dessas formas, na escola é justificado então, desde que seu objetivo seja o aluno conseguir se expressar de acordo com as intenções do texto.

Nessa perspectiva de aquisição da escrita, a criança desenvolve seu próprio processo de acordo com as concepções e usos da linguagem que já vinha construindo, utilizando tudo o que sabe sobre a língua escrita e seu conhecimento de mundo na leitura e na escrita.

Outro conceito importante, segundo Braggio (1995), é o significado de uma palavra, que é construído objetivamente e é o mesmo para todos os sujeitos, já o sentido é construído

subjetivamente, de forma que a mesma palavra pode ter sentidos diversos para diferentes pessoas, ou mesmo em diferentes situações. A autora reflete, também, sobre o intento semântico, que dirige a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, “[...] ao escrever, a criança vai se apropriando das formas, estruturas e convenções da linguagem escrita para alcançar seus objetivos, isto é, o de dizer alguma coisa a alguém, por uma determinada razão.” (BRAGGIO, 1995, p. 126)

A aquisição da língua escrita só pode ser concebida, então, no curso de interações entre os homens em determinadas situações sócio-históricas. Esse processo, segundo Braggio (1995) tem início antes da entrada da criança na escola.

O que motiva a criança a perceber e a querer apropriar-se da linguagem escrita é a necessidade de interagir através dela, de construir um sentido, de entender e ser entendida, de entender-se. É por que a criança percebe que a linguagem escrita é portadora de sentido, possuindo várias funções numa sociedade letrada, que ela é capaz de depreender estas funções e de se apropriar de suas formas, estruturas e convenções, e mais do que isso, de perceber as atitudes que os membros daquela sociedade tem em relação à ela, de como a interpretam. (BRAGGIO, 1995, p. 126/127).

Assim, a criança compreende a escrita e como ela se organiza quando percebe que ela existe por um motivo e lhe atribui um sentido, é a partir daí que se desperta, na criança, o interesse por ela, o que ocorre antes mesmo da chegada da criança na escola (especificamente, no ensino fundamental). No caso dessa pesquisa, as crianças já tiveram três anos de escolaridade completos (no mínimo), porém, notou-se que elas compreendessem e se apropriassem cada vez mais das convenções linguísticas, considerando-se que ainda que estejam em processo de aprendizagem, é possível contribuir por meio de atividades pedagógicas para que elas possam refletir sobre as relações entre oralidade e escrita.

De acordo com Braggio (1995) muitas crianças já conhecem, de certa forma, a escrita antes de chegarem à escola: sua estrutura, funcionalidade e sentido. Tal conhecimento não pode ser desprezado pela escola, que deve ajudar a criança a adquirir e expandir seus próprios conhecimentos. Nesse contexto, o professor tem um importante papel na construção do conhecimento pela criança, de forma que toda a interação professor/aluno se molda na criação de sentidos:

Portanto, é o desenvolvimento do discurso escrito, na sua significação plena, com todas as suas funções e vozes, que não só é incentivado, como expandido em sala de aula. E o professor é o seu “mediador [...]” da mesma forma que os adultos o são na aquisição da modalidade do discurso oral [...], guardadas as devidas diferenças entre as duas modalidades [...] e seu contexto de produção. (BRAGGIO, 1995, p. 128).

Percebe-se, então, que a escrita, apesar de ter diferenças com a fala, parte do mesmo funcionamento e é adquirida da mesma forma: pela mediação do adulto. Por isso, entende-se que as relações entre fala e escrita tem início antes mesmo da criança aprender a escrever convencionalmente, isto é, quando começa a construir suas concepções sobre a escrita, uma vez que elas partem da fala.

Podemos compreender então, de acordo com Braggio (1995), que a fala é uma base da qual a criança parte para chegar a essa representação convencional escrita, por isso, nessa fase de aprendizagem, a criança apresenta grande influência da oralidade.

A autora defende, ainda, que, em crianças que estão em processo de aquisição de escrita, a construção do sentido prevalece sobre a forma. Ou seja, ela tende a não se importar com a forma que está utilizando, desde que esteja construindo seu sentido, por isso, utiliza diferentes meios para chegar à representação escrita. É possível perceber, por exemplo, que a criança constrói representações não convencionais que são compreensíveis.

De certa forma, é considerado natural que a oralidade apresente interferências na escrita, pois é dela que a criança parte para construir suas próprias concepções sobre a escrita, então é necessário refletir que essas marcas demonstram que os alunos estão em processo de aquisição da escrita.

1.3 LETRAMENTO

Soares (2013) discute o letramento utilizando o termo alfabetismo, afirmando que ele designa o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever, porém, é um conceito complexo, que envolve diversos conhecimentos, habilidades, técnicas, usos sociais, funções, entre outros. Para essa autora, o letramento possui uma dimensão individual e uma dimensão social, ou seja, ele pode referir-se à posse das habilidades de leitura e escrita de cada indivíduo, ou ao conjunto de usos sociais da escrita.

Em sua dimensão individual, o letramento abarca dois processos: ler e escrever, e cada um deles envolve habilidades e conhecimentos diferentes. O processo de ler pode se estender da habilidade em decodificar letras escritas até compreender textos, de forma que “é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.” (SOARES, 2013, p.31). Além disso, essas habilidades são aplicadas de forma diferente aos diferentes materiais escritos (manuais, bulas, livros, etc.). Já o processo de escrever se desdobra desde a habilidade em transcrever sons até à capacidade de expressar-se a um leitor em potencial de forma adequada.

Daí a complexidade do conceito de letramento, as habilidades de leitura e escrita são variáveis, e mais diversificado ainda é o uso que o sujeito faz dessas habilidades nos diversos materiais escritos.

Em sua dimensão social, o letramento é uma prática social que diz respeito ao uso que as pessoas fazem de suas habilidades de leitura e escrita, em contextos sociais, é “um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.” (SOARES, 2013, p. 33).

Para essa autora, existem duas tendências sobre essa dimensão do letramento. Uma visão progressista liberal, que o entende como habilidades e conhecimentos necessários para que o indivíduo se adeque a determinados contextos sociais, ou seja, “o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo.” (SOARES, 2013, p. 34). Nessa perspectiva, ele tem características positivas, uma vez que o indivíduo consegue participar na sociedade, possibilitando a mobilidade social e o progresso profissional, por exemplo.

A outra tendência é a radical revolucionária, em que as práticas sociais de leitura e escrita são consideradas como um conjunto de práticas sociais configuradas por processos sociais amplos, que influenciam os valores, tradições e padrões de poder. Nessa perspectiva, o letramento não pode ser visto separado de seus significados políticos e ideológicos, pois as práticas de leitura e escrita ocorrem em contextos sociais, e dependem das instituições sociais nas quais se inserem.

Dessa forma, o conceito de letramento depende “inteiramente de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; [...], é um conjunto de práticas governadas pela concepção de o que, como, quando e por quê ler e escrever.” (SOARES, 2013, p. 35). Esse é outro aspecto da complexidade de seu conceito: ele é relativo, pois as práticas sociais dependem da natureza e estrutura da sociedade, que variam no tempo e no espaço. Por isso, a autora reflete que há diferentes concepções “dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura.” (SOARES, 2013, p. 37).

Além disso, dentro de uma mesma sociedade, as práticas de leitura e escrita variam em função dos contextos sociais e papéis diversos que exerce na vida dos indivíduos e grupos, assim, é difícil definir o conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que o indivíduo “participe adequadamente na sociedade”.

Para Kleiman (1995) o conceito de letramento começou a ser usado no intento de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, com as mudanças políticas e sociais relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades. A autora reflete que ele não se confunde com alfabetização, uma vez que as crianças podem possuir estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas, por exemplo, ao relacionar-se com livros de história, ela aprende uma prática discursiva letrada ainda sem saber ler e escrever convencionalmente.

O letramento, para essa autora, é o conjunto das práticas sociais que usam a escrita com objetivos e em contextos determinados. A prática de letramento desenvolvida na escola é, nessa visão, um tipo de prática que desenvolve certas habilidades, mas não todas.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, porém, de acordo com Kleiman (1995), a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), geralmente concebido como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram diferentes orientações de letramento.

É importante ressaltar, então, que as crianças dessa pesquisa já tiveram contato com a escrita nas mais variadas situações de suas vidas, e embora apresentem apropriações diferenciadas em relação ao funcionamento linguístico, não se pode dizer que não participaram de eventos de letramento. No dia a dia observamos elas usarem o celular, escreverem bilhetinhos e participarem de brincadeiras com a escrita. Entretanto tendemos a corroborar com a crítica da autora apresentada no parágrafo anterior, pois não se vê, de modo geral, projetos educacionais na escola que promovam eventos de letramento enquanto prática social para além da alfabetização.

Kleiman (1995) também apresenta duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No primeiro, a escrita é considerada um produto completo, que não está preso ao seu contexto de produção, e é interpretada de forma diferente da fala, pois não depende da função interpessoal para ser compreendida há uma dicotomização da oralidade e da escrita. Já o modelo ideológico segundo a autora, vê as práticas de letramento como decorrentes das estruturas de poder da sociedade.

As práticas discursivas são diferentes, pois dependem da forma pela qual as pessoas de grupos socioeconômicos distintos integram a escrita em seu cotidiano, assim, para Kleiman (1995) as práticas de letramento também variam de acordo com o contexto.

Na escola, segundo essa autora, o modelo que determina as práticas é o modelo autônomo de letramento e a aquisição da escrita é vista como um processo neutro, que independe de considerações contextuais e sociais. De modo geral, como objetivo final do processo, as atividades são pensadas para promover a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. Consequentemente, as práticas escolares pressupõem uma divisão entre fala e escrita, já que seu objetivo é iniciar e avançar o indivíduo na construção de um objeto definido de antemão por suas diferenças com a oralidade: o objetivo do ensino de língua portuguesa, nessa concepção, é ensinar o aluno a produzir textos opostos aos produzidos na fala, baseando-se em um conhecimento contrastante das duas modalidades.

Sendo essa a concepção que orienta, tradicionalmente o ensino de língua portuguesa na escola, os resultados apresentados nas produções escritas dos alunos são fruto das práticas oferecidas a eles, orientadas pelos documentos oficiais, livros didáticos e pelo cotidiano das práticas realizadas pelos professores na sala de aula. Assim, é necessário propor um trabalho pedagógico relacionado à relação fala/escrita na escola observando suas diferenças, com o cuidado de evitar realçar os contrastes, mas ressaltando suas interferências de modo positivo, pois a língua não é estática.

1.4 ORALIDADE E ESCRITA

As relações entre oralidade e escrita, segundo Marcuschi e Dionísio (2005), refletem o dinamismo da língua e não são óbvias nem constantes. Esses autores analisam essa relação com base no funcionamento da língua. Essa é a concepção que pauta esta pesquisa:

Todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro, o que nega ser a língua uma atividade individual. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2005, p. 25).

Compreendendo a língua como atividade social e interativa e fala e escrita como duas formas possíveis para sua realização, percebe-se que a diferença entre ambas vai além do meio de manifestação de cada um (sonoro ou gráfico). Esta seção pretende verificar como se dão as relações entre fala e escrita.

Marcuschi (2010) examina essas relações na perspectiva da oralidade e do letramento, afirmando que é difícil tratar dessa relação centrando-se exclusivamente no código. É

necessário, então, analisar os usos e práticas sociais, uma vez que elas ocorrem em situações e práticas específicas.

Esse autor utiliza os termos oralidade e letramento ao tratar de práticas sociais enquanto fala e escrita referem-se a modalidades de uso da língua. Nessa perspectiva, o autor inclui na fala todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral, e na escrita, todas da modalidade escrita, de forma que os termos não tratam apenas do código, mas de formas e atividades comunicativas interativas. Nesse trabalho são utilizadas as denominações fala e escrita, e não língua falada e língua escrita, pois consideramos que a língua é a mesma e ela se realiza de duas formas conforme Marcuschi (2007, p. 40):

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo próprio ser humano. [...] A escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.

Assim, para compreendermos como fala e escrita se relacionam, é necessário conhecer as características e especificidades de cada uma. A fala, por exemplo, contém elementos pragmáticos, como pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, entre outros, na escrita também podemos encontrar esses elementos, porém, não tão espontâneos como ocorrem na fala. O que ocorre é que fala e escrita são usadas em contextos básicos da vida cotidiana, e em cada contexto, seus objetivos são variados e diversos, com o uso de diferentes gêneros textuais, terminologias e expressões típicas, possuem diferenças e similaridades entre si.

Entre as características básicas do texto escrito e falado, Urbano (2006) afirma que a fala se produz em *continuum* sonoro e daí nascem suas principais propriedades: o ritmo, a intensidade, a entonação, a dinâmica e a qualidade da voz. Essas, por sua vez, ocorrem na escrita direta ou indiretamente, por meio dos sinais de pontuação, letras ou descrições linguísticas que explicitam a maneira de falar (como em “falou apressadamente”). Também existe, na fala, o uso de meios auxiliares, como expressão facial, postura, gestos e outros, que na escrita só podem ser representados pela descrição.

As diferenças entre a fala e a escrita se devem às diferentes condições de produção:

o texto falado emerge e se transmite no próprio momento da interação, num tempo único. Há, pois, uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta, sendo a verbalização praticamente sobreposta à ativação das ideias. Ademais, emerge dentro de uma dupla atividade de produção discursiva, isto é, dentro de uma co-produção do falante e seu interlocutor. Pelo contrário, a produção do texto escrito subdivide-se em duas etapas

e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva). E o texto assim produzido é transmitido *a posteriori*. (URBANO, 2006, p. 132/133).

Assim, na fala espontânea não há intervalo temporal entre a produção cognitiva e oral, o que impede, a princípio, o planejamento prévio. Ela é planejada, então, durante sua própria produção, de maneira imperceptível ao ouvinte. Já no texto escrito, devido ao intervalo temporal, há maior possibilidade de planejamento prévio. Porém não é possível desconsiderar os diferentes gêneros que podem permitir maior ou menor planejamento na fala e na escrita, tais como um discurso ou um bilhete.

Neves (2012) realizou uma análise acerca de estratégias discursivas utilizadas na oralidade e na escrita e reflete sobre as relações entre elas. Para ela, é difícil a distinção, a partir das estruturas básicas da língua, entre as duas modalidades, portanto, a distinção é feita em aspectos específicos (interação, produção, condições de uso, interesses e propósitos e mesmo ao nível do sistema linguístico), por isso elas podem ser metodologicamente comparadas. Algumas características que podem marcar a relação entre oralidade e escrita são: 1) presença e ausência do interlocutor; 2) recursos vocais; 3) recursos gestuais e posturais da fala; 4) realização sequencial em tempo real da fala; 5) recepção posterior da escrita; 6) planejamento simultâneo à produção e planejamento prévio, entre outros aspectos.

Para essa autora, a fala apresenta maior ênfase naquilo que se quer comunicar, enquanto na escrita parece ter maior peso a forma, “como” se quer dizer. Porém, Neves (2012) reflete sobre a importância de relativizar a diferenças, uma vez que essas características podem se aplicar a ambos os tipos de texto. A crônica, por exemplo, é descrita como uma modalidade de língua escrita permeada de características da língua falada, com alto grau de coloquialidade.

Para a autora, quando se analisa a fala, são vistos aspectos inerentes à oralidade (pausas, hesitações, truncamentos, repetições, etc.), e, sem eles, a fala se desconfigura. Já na escrita, esses aspectos também se apresentam, porém, pela via da reprodução, não da espontaneidade. Então,

Pode-se dizer que a língua de suporte gráfico, quando os abriga, compõe o registro deles quase como um empréstimo da língua falada, e especialmente é levada a isso para obter marcar a função interpessoal da linguagem [...] desse modo buscando, por exemplo, a naturalidade que a língua escrita inevitavelmente perde. (NEVES, 2012, p. 141)

Assim, quando a escrita apresenta, intencionalmente, características da fala, normalmente o objetivo é mostrar a função interpessoal, que ocorre principalmente na fala.

Um aspecto importante sobre a escrita é seu prestígio social nas sociedades contemporâneas. Como afirmam Fávero, Andrade e Aquino (2012), ela foi considerada (principalmente a literária), durante muito tempo, como a verdadeira forma de língua, ao passo que a fala era vista como instável e, por isso, incapaz de se constituir como objeto de estudo. Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2010, p. 36) afirma que, do ponto de vista do prestígio social, a escrita é vista como mais prestigiada, porém, mais do que uma questão de parâmetros linguísticos, trata-se, aqui, de uma postura ideológica, pois não há nada que defina uma como superior a outra, isso se deve a uma questão social e política: vivemos em uma sociedade em que a escrita tem grande peso social, principalmente a variedade padrão, que a escola busca ensinar, essa postura dá maior prestígio a ela, mesmo que a fala seja mais utilizada nas situações sociais cotidianas.

Na perspectiva de Marcuschi (2010), há uma série de dicotomias que cercam a relação fala/escrita. De um lado, a fala é tida como contextualizada, implícita, concreta, redundante, não-planejada, imprecisa e fragmentária, enquanto de outro, a escrita é vista como descontextualizada, explícita, abstrata, condensada, precisa e integrada. É preciso, então, ir além dessas dicotomias e trata-las como duas realizações integradas da língua.

É necessário refletir que, além da fala se realizar por meio som e a escrita por meio da grafia, não há características exclusivas de funcionamento da oralidade, pois suas marcas podem ser encontradas também na escrita. “Não se tem uma classe gramatical exclusiva da fala ou da escrita. Assim, podemos dizer que as diferenças são da ordem do funcionamento, não [...] do sistema.” (MARCUSCHI, 2007, p. 70).

Segundo esse autor, a fala e a escrita não são responsáveis por determinados textos e gêneros dicotômicos, o que existem são práticas sociais mediadas preferencialmente por uma ou pela outra. O autor afirma, então, que não há nenhuma diferença lingüística notável que marque a produção falada ou escrita. Assim, “justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade e inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Em relação à postura da escola nesse contexto, Cavalcante e Marcuschi (2007, p. 127) refletem que

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço, mas a escrita, esta sim precisa ser aprendida na escola.

A escola não tem, então, que ensinar o aluno a falar, pois no ensino fundamental a criança já tem certo domínio da fala em suas situações cotidianas. Ainda assim, a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, no sentido de ensinar o aluno os usos variados da fala em situações reais, dentro e fora da escola.

É certo que a escola existe para ensinar a leitura e a escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. A escola não vai ensinar a língua, como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si, não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 8).

Para Marcuschi (1997), essa é uma postura assumida pela escola, gerada pela crença de que essa instituição é o local de aprendizagem da escrita, porém, nem por isso se deve ignorar a fala como objeto de estudo, pois mesmo sabendo falar bem e comunicar-se em diversas situações, as crianças ainda não possuem uma gama de recursos comunicativos para situações mais complexas.

Além disso, de acordo com Marcuschi (1997), há diversos aspectos com os quais o estudo da fala pode contribuir, dentre eles: a variação linguística (mostrar que a língua não é um padrão uniforme), os níveis de uso da língua (desde o mais coloquial ao mais formal), a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições, a diversidade dos processos de contextualização envolvidos nas produções orais e escritas, a existência de preconceito e discriminação linguística.

É, também, relevante para “analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.” (MARCUSCHI, 1997, p. 43). Porém, não se trata de transformar a fala em um conteúdo autônomo, mas integrada à língua escrita, num contexto no qual “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém, com a escrita, relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma à outra.” (MARCUSCHI, 1997, p.42). Essas relações compõem mais frequentemente nas fases iniciais da aquisição da escrita.

É nesse contexto que Marcuschi (2010) apresenta a proposta do *continuum* dos gêneros textuais, defendendo a hipótese de que as diferenças entre a fala e a escrita ocorrem dentro de um contínuo das práticas sociais de produção textual. O autor argumenta que os mais diversos textos produzidos em condições naturais e espontâneas ocorrem nos diferentes domínios de cada modalidade. Esses textos se entrecruzam e até mesmo constituem domínios mistos, como é o caso de um noticiário televisivo, no qual o ouvinte/leitor recebe o texto oralmente, mas ele é originalmente escrito.

É fundamental ressaltar a impossibilidade de situar fala e escrita em sistemas linguísticos diversos, pois ambas fazem parte da mesma língua, com peculiaridades e diferenças. Marcuschi (2010) apresenta as relações mistas de gêneros orais e escritos a partir de seus meios de produção: sonoro e gráfico e sua concepção discursiva: oral e escrita, analisando quatro gêneros: a conversação espontânea (meio de produção sonoro, concepção discursiva oral), o artigo científico (meio de produção gráfico, concepção discursiva escrita), a notícia de TV (meio de produção sonoro, concepção discursiva escrita) e uma entrevista publicada em uma revista (meio de produção gráfico, concepção discursiva oral). Para o autor, a conversação espontânea é prototípica da fala, enquanto o artigo acadêmico é prototípico da escrita, já a notícia de TV e a entrevista publicada na revista são mistos, com meio de produção e concepção discursivas diversas. Assim,

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, 2010, p. 42)

O autor explicita essa hipótese contemplando a fala e a escrita de forma não dicotômica. Ao comparar certos gêneros predominantemente orais e escritos, percebe-se, por exemplo, que uma carta tem maior semelhança com determinados textos orais do que com um texto acadêmico, embora ambas sejam escritas. Enquanto uma conferência universitária aproxima-se mais de certos textos escritos do que uma conversação espontânea, embora ambas sejam faladas. As relações fala/escrita manifestam-se, em todos os níveis de quase todos os gêneros textuais, chegando até a textos híbridos (que apresentam fala e escrita concomitantemente).

Diante do exposto, as influências da oralidade nos textos escritos são, então, fruto do próprio funcionamento da linguagem, uma vez que as duas se constituem em diferentes

formas de representação da língua, em um contexto no qual consideramos que não há uma dicotomia. Porém, é função da escola trabalhar com as duas modalidades, não é possível que o ensino esteja focado apenas na escrita, ignorando a fala. O ensino deve problematizar questões de fala e escrita (e sua relação) com os alunos, de modo a torná-los conscientes de que, apesar de sermos falantes de língua portuguesa, não há um modelo único para isso, e que elas se realizam de modos diferentes, mas há semelhanças entre ambas e uma não é superior à outra.

Um importante aspecto na aquisição da escrita na escola é sua relação com a fala, pois, como afirmam Piccoli e Camini (2012), nosso sistema de escrita é fonográfico, assim, ensinar a ler e a escrever requer levar em conta aspectos fonológicos e ortográficos da língua. Em relação ao aspecto da escrita dos alunos que mais motivou o desenvolvimento dessa pesquisa, essas autoras afirmam que inicialmente as crianças escrevem como falam, como se a escrita fosse uma representação da fala, porém, é necessário direcionar a aprendizagem também para o conhecimento ortográfico. Conhecer e se apropriar da escrita também implica saber como se organiza a língua (embora não se limite a isso e existam outros aspectos até mais relevantes no ensino de língua portuguesa). Esse não é um processo simples, pois na língua portuguesa “há correspondências letra-som que são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e há correspondências irregulares, que pressupõem a memorização pelo aluno”. (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 86).

Koch e Elias (2014) apontam diversas marcas da oralidade que podem comparecer na escrita, tais como: referência a elementos exteriores ao texto, sem necessariamente cita-los; uso ambíguo dos pronomes ele ou ela para referir-se a elementos anteriores; repetição de elementos que poderiam se eliminados ou como estratégia de ênfase de algum aspecto do texto; uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala (e, aí, daí, etc.); justaposição de enunciados sem qualquer marca explícita; utilização do discurso direto, citando falas e diálogos sem os sinais característicos; segmentação gráfica não convencional de palavras.

Hilgert (2001) analisa a construção do texto falado por escrito, na internet. Nessa análise é possível perceber determinadas características da oralidade que podem comparecer em textos escritos: ausência de pontuação, repetições, apagamento de determinados constituintes da oração (sujeito, verbo, determinantes), incidência de palavras típicas da oralidade, entre outros.

Simões (2006) propôs um estudo da relação fala/escrita em uma perspectiva fonológica, na qual analisou produções textuais de alunos do segundo ano do ensino fundamental. Nessa análise, a autora encontrou fatos que ilustram essa relação, relacionados à

escrita fonética (quando o aluno tenta reproduzir na escrita sua fala, por exemplo, ispaço – espaço); da identificação do fonema (quando o aluno escreve espaso – espaço, ele identifica determinado fonema e busca representá-lo graficamente) e da instabilidade gráfica (por exemplo, tera – rápido – socoro, que ocorrem principalmente quando o aluno não tem familiaridade com a forma gráfica escrita e busca apoio na fala).

Franchi (2012) apresenta uma análise dos desvios ortográficos presentes em textos de crianças do ensino fundamental. Para a autora, há os que decorrem das diferenças entre fala e escrita, que tem caráter puramente fonético, em que as crianças tendem a escrever exatamente como falam (por exemplo, as palavras tamein – também, muinto – muito, esperano – esperando) e os que decorrem de aspectos convencionais do sistema gráfico, nos quais a criança precisa escrever palavras que não conhece exatamente a escrita, e vai “experimentando” formas gráficas, (como bluza – blusa, caxorro – cachorro). Nesse caso, segundo a autora, não se trata de um erro, mas da criança mantendo a hipótese de que a escrita é a representação da fala e é necessário, então, o aprendizado da modalidade de escrita a ser utilizada na escola.

Capistrano (2007) referindo-se às segmentações não convencionais produzidas pelas crianças na aquisição da escrita divide-as entre segmentações não convencionais ligadas aos aspectos prosódicos de enunciados falados, em que as crianças tomam a escrita como representação da fala, e aquelas ligadas às próprias concepções que as crianças apresentam do sistema de escrita.

No caso específico dessa pesquisa, as crianças estão nos primeiros anos de escolarização e é de se esperar, portanto a influência da fala sobre a escrita. O professor deve estar atento a isso e propor atividades que favoreçam uma produção textual, pois é nela que essas influências e relações serão observadas e estudadas. Além disso, espera-se que a imersão em exercícios de leitura e escrita dos mais diversos tipos de textos possa contribuir para que os alunos percebam as peculiaridades do uso de cada uma em diferentes situações, bem como dar-lhes consciência de que a produção do texto escrito difere do falado, não somente pelas características inerentes a cada um, mas também pelo contexto de produção e compreensão.

2 O TRATAMENTO DA RELAÇÃO ORALIDADE/ESCRITA

Em função da importância dessas elaborações a respeito da relação entre fala e escrita apresentadas no item anterior, buscou-se verificar como esse assunto aparece nos documentos oficiais, na proposta pedagógica e no livro didático utilizado pela escola, que direcionam o ensino de língua portuguesa, afinal são eles, de maneira geral, que servem de orientação para o professor realizar o trabalho de leitura e escrita na escola, definindo tanto o conteúdo quanto os procedimentos metodológicos a serem adotados.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Como um dos principais documentos destinados a orientar o sistema de educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram elaborados pelo Governo Federal na década de 1990, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.9.394/1996), com o objetivo de servir de guia aos professores no ensino de nível básico em todo o país. Eles apresentam orientações e referências para o ensino das diversas disciplinas e desenvolvimento de propostas pedagógicas e tem subsidiado a maioria dos projetos de ensino oficiais, como é o caso da escola pesquisada, embora não tenham caráter de obrigatoriedade.

Nesse documento encontra-se uma concepção de língua que privilegia a dimensão interacional e discursiva, considerando o domínio da língua uma condição para a participação do indivíduo em seu meio social.

Percebe-se, desde o início dos PCNs, o reconhecimento da oralidade como uma modalidade da língua, afirmando que cabe à escola ensinar a “língua oral e escrita”:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

O ensino da língua se justifica, então, por sua plena utilização em situações com propósitos definidos, de modo que “o uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.” (BRASIL, 1997, p. 19). É incentivado o

ensino com base nos usos reais do texto, com atividades contextualizadas e propósitos relevantes para o aluno.

Considerando-se o ensino de língua portuguesa nas décadas anteriores à de 1990, o documento reflete que a fala não era considerada como função da escola, e quando a escola tentou ensinar usos e formas da língua oral, foi com o objetivo de corrigir a fala dos alunos, que não era aquela de maior prestígio social.

Nesse contexto, buscando inserir o trabalho com a fala na escola, os PCNs orientam o ensino a fim de favorecer a capacidade de expressão oral do aluno, de modo que a instituição escolar deve se constituir em um espaço que respeite e acolha a voz, a diferença e a diversidade:

De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997, p. 49).

Percebe-se, então, que esse documento reconhece que a fala deve ser trabalhada na escola, porém, com o objetivo de utilizar a língua adequadamente, considerando-a um instrumento do qual o aluno se apropria e utiliza fora da escola. Esse ensino deve fornecer atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua, que se convertam em boas situações de aprendizagem sobre usos e formas da língua oral, com diferentes finalidades comunicativas.

O ensino da língua baseia-se na unidade básica de compreensão: o texto. A partir dele, o ensino pode desenvolver a competência discursiva do aluno e considerando-se que eles se organizam em gêneros específicos, de acordo com suas características, deve-se contemplar certa diversidade para que haja compreensão oral e escrita.

Há, nos PCNs, um item denominado “Que fala cabe à escola ensinar” (BRASIL, 1997, p. 31), no qual são abordadas as variedades dialetais e o valor social normalmente atribuído aos diferentes modos de falar. O documento afirma que o preconceito linguístico deve ser trabalhado na escola, enfatizando o respeito à diferença. Assim, a escola deve livrar-se dos mitos de que existe uma fala “certa” e de que a fala do aluno deve ser consertada, já que

Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 31)

Dentre os objetivos dos PCNs está o de expandir o uso da linguagem, levando o aluno a aprender a produzir textos orais e escritos coerentes, coesos e adequados a seus destinatários. Para isso, os conteúdos de língua portuguesa devem ser selecionados por dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua. Assim, apresentam-se os usos e formas da língua oral e da língua escrita em um ciclo de uso – reflexão – uso.

Os usos e formas da língua oral que são apresentados pelos PCNs tratam da expressão e comunicação oral, atribuindo à “língua oral” o papel de um conteúdo escolar, com a necessidade de planejamento de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, tem papel complementar para conferir sentidos aos textos. (BRASIL, 1997, p. 52).

Esse documento reflete que não é papel da escola ensinar a criança a falar, pois ela aprende isso antes de chegar à escola. Percebemos, então, que os PCNs trazem o estudo da fala como uma função da escola, o que representa um avanço, pois conforme Marcuschi (2010), a fala, durante muito tempo, não se constituiu como um objeto escolar.

Muitos estudos já foram realizados a respeito dos PCNs, especificamente em relação à fala e à escrita, Marcuschi (1997) publicou um artigo denominado “Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica”, no qual promoveu uma análise sobre o tratamento da fala segundo os PCNs. O autor defende que isso deve ser feito em sua relação com a escrita, uma vez que o ensino da escrita é competência da escola. Porém, conclui que encontra-se no documento uma visão dicotômica, na qual “[...] tudo se passa como se fala e escrita fossem dois domínios completamente diversos” (MARCUSCHI, 1997, p. 44).

Para Marcuschi (1997), quando os PCNs apresentam que não há uma forma certa de falar e a escola deve considerar a fala do aluno em seu contexto de uso e que é necessário ensinar o aluno a adequar sua fala às diferentes situações comunicativas, acaba por denotar que a língua é um instrumento útil para a comunicação, porém, para ele

língua é muito mais que um instrumento, pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e

cognitivas. O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. Para a escola caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicar esses sentidos de forma adequada. (MARCUSCHI, 1997, p. 44)

Buscando superar essa visão da língua como instrumento para a comunicação, o autor defende a ideia de que o aluno deveria exercitar seu espírito crítico e a capacidade de raciocínio e sua habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos.

Os PCNs sugerem, também, o trabalho com “a linguagem oral” a partir de determinados gêneros orais fundamentados nas diversas situações comunicativas, especialmente os mais formais. Para Marcuschi (1997, p. 45), esse é um modo de valorizar outros usos da fala, que são diferentes do uso da criança uma vez que

a escola estaria “ensinando” uma fala completamente desvinculada da realidade, o que não conduziria a nenhum tipo de adequação e eficácia, tal como pretendido pelos PCN, pois todas as situações são artificiais [...]. O tratamento da fala em sala de aula deveria ser algo útil e não artificial.

Esse autor defende que a escola deve mostrar em que contextos cada forma de uso é preferível e quais as potencialidades de cada uma.

Percebemos, então, que os PCNs apresentaram, em relação ao ensino de língua portuguesa, algumas contribuições que não existiam até a década de 1990, tais como a oralidade como parte da educação linguística, com a sugestão de práticas de textos falados, considerando a fala e a escrita como modalidades de língua que se influenciam mutuamente. Porém, as atividades e orientações são de atividades de textos escritos / textos falados, pouco se fala da influência entre ambos. As práticas direcionadas à oralidade se distanciam da realidade de escolas públicas brasileiras, porque muitas delas exigem materiais que não são disponibilizados, como rádio, televisão, internet, etc.

Esse documento serviu de base para a maioria das propostas curriculares oficiais dos municípios brasileiros e as atuais Diretrizes Curriculares do município de Aparecida de Goiânia bem como a proposta pedagógica da instituição na qual a pesquisa se desenvolveu também se observa sua influência, como veremos no item abaixo.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

A escola na qual a pesquisa ocorreu é orientada pelas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, um documento elaborado pela Secretaria Municipal de

Educação, no ano de 2007. Segundo essas diretrizes, os conteúdos e blocos enfatizados baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e são relacionados à realidade do aluno, de forma interdisciplinar, buscando um ensino da língua de forma inovadora e contextualizada. A língua portuguesa, assim, integra todas as outras áreas de conhecimento e deve, portanto “[...] possibilitar ao indivíduo viver e interagir com o seu meio social de forma autônoma.” (SME, 2007, p. 4).

Na apresentação desse documento, encontra-se a afirmação de que “necessariamente, o primeiro passo para a aprendizagem é o ato de ouvir.” (SME, 2007, p. 4), considerando-se que as habilidades de ouvir e falar preparam o estudante para o ato de ler, e a relação entre ouvir, falar e ler dá suporte à habilidade de escrever.

Em seguida, são apresentadas as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa. Entende-se, aqui, que ensinar o código alfabético não é suficiente, mas os alunos devem se apropriar das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que eles compreendam a diversidade textual, ressaltando que ler é mais que decodificar símbolos. Por fim, como objetivo geral, apresenta-se que “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação, integradora da organização de mundo e da própria identidade irá facilitar a construção de indivíduos capazes de ler, escrever, falar e ouvir de forma crítica e contextualizada. (SME, 2007, p. 6)”. Assim, o documento defende que o ensino da língua portuguesa deve auxiliar o aluno a se inserir na sociedade da qual faz parte, para dela participar criticamente.

Na seção de orientações didático-metodológicas, as diretrizes afirmam que é necessária a superação de velhas práticas e criação de espaços de renovação para a construção do conhecimento. Nesse contexto, o fazer pedagógico deve ser objeto de constante reflexão na ação e sobre a ação, de forma que

A conquista dos objetivos propostos na Diretriz Curricular para a Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de cidadãos autônomos e participativos e isto se dá a partir de múltiplas e complexas interações. Neste sentido, visando superar concepções tradicionais de leitura e escrita, centradas apenas na decodificação, propõe-se um trabalho que tenha como ponto de partida a ação-reflexão-ação. (SME, 2007, p. 7)

O documento cita, ainda, alguns aspectos que são essenciais à prática do professor: a reflexão sobre a ação; o planejamento, que deve levar em conta as especificidades de sua turma; a autonomia (deve ser capaz de se posicionar, elaborar projetos pessoais e participar dos projetos coletivos); a diversidade (deve-se levar em conta os fatores sociais, culturais e a

história de vida e características pessoais e déficits de cada aluno); interação e cooperação (aprender a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa); disponibilidade para a aprendizagem (o aluno deve ser motivado e compreender a necessidade e a vontade de aprender); organização do tempo (compreender e decidir como utilizar seu tempo); organização do espaço (privilegiando o trabalho em grupo e o desenvolvimento da autonomia do aluno); seleção de material (considerando a diversidade para os conteúdos sejam trabalhados de maneira ampla, utilizando outros materiais além do livro didático, como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras e filmes).

Segundo essas diretrizes curriculares, as práticas de linguagem ocorrem em todos os lugares, porém, no espaço escolar, elas devem servir de reflexão para aluno e professor. Assim, um trabalho fundamental no ensino da língua portuguesa é possibilitar aos alunos o acesso aos saberes linguísticos para que saibam utilizá-los no seu dia a dia. Incluindo a oralidade nos conhecimentos linguísticos, o documento defende que:

No decorrer de suas aulas, é importante que o/a professor/a proporcione situações em que os alunos sejam instigados a: oralizar, ler e escrever. Isso significa planejar situações prevendo momentos em que os alunos serão instigados a dizer a sua palavra através da oralidade, momento em que o(a) professor(a) provoca o aluno interrogando-o a respeito do assunto a ser trabalhado, um momento em que ele seja instigado a ler o texto escrito por ele ou por outros e um momento em que ele seja provocado a dizer a sua palavra por escrito, seja através de atividades pré-selecionadas pelo(a) professor (a) ou em produções espontâneas a partir do conteúdo trabalhado e/ou das discussões suscitadas no e pelo grupo. (SME, 2012, p. 9).

Assim, a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula, uma vez que o aluno aprende a falar fora da escola, mas nessa instituição ele deve aprender a se posicionar e a usar a sua fala para se inserir e agir em sua realidade.

Segundo o documento, é fundamental trabalhar a diversidade textual, pois, sem ela, o professor irá ensinar seus alunos apenas a decodificar símbolos, Assim, é necessário organizar o trabalho educativo de forma que os alunos aprendam a reconhecer, ler e escrever diferentes textos orais e escritos. O professor deve partir dos referenciais que eles já possuem para incentivá-los a falar, ler e escrever diferentes tipos de textos. Além disso, “o (a) professor (a) deve dar voz e vez aos alunos na produção textual, seja ela oral ou escrita. Deve refletir com a turma sobre os textos produzidos em classe e proporcionar situações de leitura que conduzam a significados e sentidos.” (SME, 2007, p 10).

As diretrizes consideram, então, a relevância do trabalho com a oralidade e com a escrita em contexto escolar. Para a aprendizagem da escrita, utilizando-se a língua padrão, é

necessário que os alunos tenham acesso a um bom repertório de modelos a serem seguidos, considerando que:

Quando o aluno aprende a escrever, costuma cometer erros de diversas naturezas, pois não tem, ainda, o domínio das convenções sociais sobre a escrita. É preciso, então, que o (a) professor (a) interfira nesse processo propondo situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre o que escrevem. (SME, 2007, p. 10).

O documento sugere que o aluno deve ser levado a refletir sobre o que escreve, em grupo ou individualmente, e ter a oportunidade de revisar, organizar e reorganizar o texto, dando sentido à sua escrita, situação na qual o aluno pode refletir sobre seus erros e acertos e alterar o texto com o objetivo de torná-lo mais claro para o leitor. Esse documento afirma que a revisão não deve ser feita longe do aluno e não deve ter como objetivo punir ou dar notas, mas ajudar o aluno a compreender o sistema de escrita e melhorar seus textos. Nesse processo podem ser trabalhadas questões de ortografia, pontuação, acentuação e estrutura textual de forma não artificial e mais próxima da realidade do aluno.

As diretrizes abordam também as orientações e critérios de avaliação, afirmando que “[...] a avaliação em língua portuguesa deve relacionar a expectativa de aprendizagem com as práticas didático-pedagógicas propostas, respeitando e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e mediando o aprendizado diante dos desafios apresentados.” (SME, 2007, p. 13).

Reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem sofre influências do meio e não é estático, as diretrizes apresentam uma série de critérios para orientar o professor. Tais critérios foram retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que os alunos deverão, por exemplo, relatar histórias e fatos relacionados ao seu cotidiano, apresentar compreensão dos diversos gêneros textuais utilizando a linguagem oral e escrita, escrever textos, utilizando-se da escrita alfabética, mas preocupando-se com a ortografia, escrever textos com pontuação e ortografia convencional, revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los, fazer uma auto-avaliação, escrever e reescrever diversos textos, refletindo sua forma escrita e seu uso na diversidade social e cultural.

Não é possível, no entanto, finalizar o texto das orientações e critérios de avaliação, pois o documento apresenta um parágrafo com erros de digitação e ortografia, que impossibilita sua compreensão:

interação entre as pessoas. A escrita é concebida, nessa proposta, como um sistema de representação e sua apropriação tem início antes da escolarização.

Há um item específico para tratar dos gêneros textuais, como história em quadrinhos, conto, reportagem, entre outros, com o objetivo de envolver o aluno em atividades de leitura e produções orais e escritas e desenvolver a “[...]competência comunicativa oral e escrita”. (MODERNA, 2011, p. 12).

Já na versão do livro do aluno, existe uma seção denominada “Comunicação oral”, nessa seção, são abordados os mais diferentes gêneros orais, como propostas de debates, entrevistas, exposições para a sala, reconto oral de narrativas, entre outros. Por exemplo, na seção “Comunicação oral” do livro do 4º ano, encontramos as seguintes propostas:

- Ensinando uma mágica (apresentar uma mágica aos colegas, depois ensiná-la a eles)
- Debatendo sobre poluição visual (realizar um debate sobre a poluição visual)
- Explicando um provérbio (escolher um provérbio e explicá-lo aos colegas)
- Expondo ideias saudáveis (pesquisar sobre hábitos saudáveis e expô-los para a turma)
- Contando uma história (o professor lê o início de uma história para que cada aluno continue, contando uma parte da história)
- Apresentando uma notícia (pesquisar notícias em jornais escritos para apresentá-las como um telejornal)
- Conversando sobre arte (conversar com os colegas sobre algumas obras de arte apresentadas no livro)
- Entrevistando (escolher algum adulto e entrevistá-lo)
- Dramatizando (realizar uma leitura dramatizada de um texto apresentado no livro)

Algumas dessas atividades são proveitosas e tem relevância para o aluno, porém, a maioria é artificial, distante da realidade do aluno e de difícil execução. Para se realizar um debate sobre poluição visual por exemplo, o professor necessita de uma série de textos e materiais sobre o tema, que não são oferecidas no próprio livro, o acesso a outros livros e jornais na escola é escasso, não há computadores com internet que os alunos possam utilizar (essas são sugestões apresentadas na atividade). Outro exemplo, a entrevista com algum adulto, não apresenta grande incentivo para o aluno produzi-la, uma vez que não possui um objetivo claro.

Talvez se espere que o professor amplie essa discussão, mas não há nada no livro que sugira isso, parece que esse tipo de atividade não propicia a reflexão sobre a produção linguística, de modo a realçar sua relação contextual, social e política, como salientam os documentos oficiais analisados anteriormente.

Esse livro foi analisado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2012). Segundo o documento, esse livro está organizado por temáticas diversas, articulando eixos (leitura, escrita, oralidade) de ensino e promovendo atividades que inserem o aluno em práticas sociais de linguagem.

A proposta de alfabetização do primeiro volume da coleção “[...] promove uma reflexão sobre as palavras, examinando suas partes orais e escritas.” (BRASIL, 2012, p. 129). O documento ressalta que a obra busca explorar as correspondências som-grafia da língua portuguesa. Há, também, um variado repertório textual, com atividades de leitura que buscam desenvolver a compreensão leitora. Referindo-se à coleção, o PNLD afirma que

O trabalho proposto nos eixos da oralidade e da produção de textos escritos também revela cuidados de contextualização, de progressão e de articulação com os demais eixos didáticos.

Em momentos pontuais, certas atividades de produção de textos orais e escritos poderiam ter sido melhor situadas, de modo a assumir um tom menos artificial e o ensino de nomenclatura da gramática tradicional poderia ter sido evitado. (BRASIL, 2012, p. 129).

Nesse documento, há uma “Análise da obra”, em critérios de leitura, oralidade, produção de textos escritos e alfabetização e conhecimentos lingüísticos. No que concerne ao tema da pesquisa, relação fala/escrita, a análise apresentada pelo PNLD é a seguinte:

O eixo da oralidade é trabalhado na seção “Linguagem oral”, cujo objetivo é promover a conversa entre os alunos para compreenderem o funcionamento de gêneros de textos orais nas diferentes esferas discursivas: escolar, cotidiana, jornalística, literária etc. São frequentes as propostas que apresentam situações em que a criança é solicitada a produzir textos orais de outros gêneros, além de interpretar oralmente os textos lidos e de discutir as temáticas das unidades, como: fazer entrevista, contar e recontar história, comentar notícia de jornal, brincar, declamar quadrinha e poema e cantar. (BRASIL, 2012, p. 125).

O documento afirma, então, que a oralidade é trabalhada, nos livros, por meio de textos predominantemente orais, juntamente com interpretação dos textos escritos apresentados e discussões sobre as temáticas de cada unidade sendo que os primeiros volumes da coleção privilegiam textos curtos de tradição oral.

Na análise dos livros de volume 2, 3, 4 e 5, o Plano indica que os livros são divididos em unidades e cada unidade privilegia um gênero textual, porém, apresenta, como crítica, o fato de que são mais enfatizados os aspectos formais do gênero do que sua função. Além disso, o documento reflete que “O trabalho com alguns gêneros orais é possibilitado pela coleção que investe também nas interações em sala de aula, porém não se estabelecem adequadamente as diferenças entre as modalidades oral e escrita.” (BRASIL, 2012, p. 221).

Na organização do livro, a seção “Para falar e escrever melhor” é a que propõe conteúdos e atividades trabalhando o eixo da oralidade. Porém, o documento indica que o trabalho com esse eixo é superficial, portanto o professor deve complementá-lo com atividades exteriores ao livro.

Percebe-se, na análise do livro e nas informações apresentadas pelo PNLD a respeito da obra, que o trabalho com fala e escrita é insuficiente, deve ser complementado pelo professor, que deverá buscar outras referências para fazer a articulação entre a fala e a escrita, considerando a relação entre elas. São apresentadas atividades e sugestões que buscam facilitar o trabalho do professor, mas em sua maioria, são

No próximo capítulo serão apresentados os dados da pesquisa, buscando articular as reflexões teóricas apresentadas até aqui com o trabalho com a relação fala/escrita em sala de aula, centrando-se, principalmente, nas interferências da oralidade na escrita de alunos em processo de aquisição da escrita.

3 PESQUISA DE CAMPO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a descrição, análise e a discussão dos dados obtidos na pesquisa, considerando a presença de elementos típicos da oralidade na escrita dos alunos. Inicialmente foi necessário o levantamento bibliográfico acerca da natureza, da estruturação e das especificidades da relação entre oralidade e escrita no contexto escolar, com uma incursão nos estudos, artigos, livros, leis e outras produções sobre o tema. Buscamos, nesse momento, realizar um estudo descritivo, do tipo análise documental, que consiste em reunir grande quantidade de informações e dados sobre o tema e analítico, que “[...] intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Ou seja, buscamos conhecer e analisar o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, visando, primeiramente, a compreender a relação entre oralidade e a produção escrita. Porém, é fundamental, também, o contato direto com a realidade escolar, pois como afirmam Lüdke e André (1985, p. 1), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Assim, consideramos que o levantamento bibliográfico e documental não seja suficiente para se compreender o processo por inteiro, como afirma Demo (1999, p. 111),

Sem o componente da prática, nossa teoria não fica histórica, produzimos a típica alienação acadêmica de ver o mundo através da sala de aulas. Ao mesmo tempo, recebemos uma formação alienada, por que não nos serve na manipulação daquilo que é viável, daquilo que é possível, daquilo que é realizável.

Nesse sentido, propôs-se uma pesquisa ação, na perspectiva de Tripp (2005, p. 445), que afirma que “A pesquisa ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.”.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 4º ano da primeira fase do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia, turma na qual fui professora regente. A escola é organizada em séries e essa é a penúltima série da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, os alunos já tiveram, no mínimo, 3 anos completos de escolarização

(primeiro, segundo e terceiro ano). É importante ressaltar que somente foram analisadas suas produções escritas, devidamente autorizadas pelos responsáveis.

A investigação foi composta, basicamente, por quatro fases: a primeira fase foi o levantamento bibliográfico. A segunda, a realização de uma produção textual escrita de uma narrativa conhecida pelos alunos, analisada principalmente para verificar os marcadores da oralidade que mais se repetiam para compor um diagnóstico. A terceira fase, a elaboração e aplicação de uma sequência didática, a partir dos dados obtidos no diagnóstico, que estão apresentadas aqui como uma sugestão de sequência didática. E, por fim, a construção de uma segunda produção textual, para ser analisada e comparada à primeira.

Nesse processo, buscamos compreender, por exemplo, se os alunos compreendiam que a produção do texto escrito na escola é diferente, por exemplo, de uma conversa espontânea e se essa compreensão poderia ajudá-los a produzir textos mais próximos do universo da escrita. Assim, foi proposta a escrita de uma narrativa que os alunos já conheciam e tinham mais disposição para realizar a proposta. As atividades didáticas foram organizadas de acordo com os dados obtidos no primeiro diagnóstico, pois também buscamos analisar se é possível que o professor, trabalhando a relação entre oralidade e escrita e as marcas de oralidade apresentadas nos textos dos alunos, poderia favorecer a produção de textos escritos.

Ao final da sequência didática, solicitamos que os alunos elaborassem uma produção escrita de uma narrativa para ser comparada àquela utilizada na composição do diagnóstico. Buscamos elaborar essa dissertação com o cuidado de não realizar um inventário do certo e errado, mas compreender as escolhas realizadas pelos alunos como uma parte das hipóteses que eles estão construindo sobre a escrita em seu processo de aprendizagem, e buscar compreender os traços da oralidade ali presentes e as escolhas que orientaram a construção dos textos.

3.1 O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

A Escola Municipal Antônio Alves Neto, instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, está localizada no Jardim Riviera, na periferia do município e atende cerca de 600 alunos, divididos em dois turnos.

A equipe gestora da instituição é composta por uma diretora, uma coordenadora e uma assistente escolar no turno matutino e uma do vespertino. Há cerca de 15 funcionários administrativos, sendo duas secretárias escolares, duas auxiliares de secretaria, um bibliotecário e o restante dividido entre a limpeza e a cozinha.

A estrutura física da escola conta com 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), uma brinquedoteca, uma sala de informática, uma sala que contém uma televisão com DVD e alguns jogos para uso do Projeto Mais Educação. Há, ainda, uma sala dos professores, uma sala de informática, uma sala da coordenação, uma secretaria, uma sala da direção, uma cozinha, dois almoxarifados e um pátio não coberto no qual são realizadas as aulas de Educação Física.

A biblioteca está abastecida com cerca de 200 livros literários e outros materiais diversos (excedentes de uniformes dos alunos, livros didáticos para uso dos professores, entre outros). Há também excedentes de livros didáticos novos de algumas turmas, além de cerca de 50 histórias em quadrinhos e 80 dicionários.

A sala do AEE é utilizada somente pela professora responsável pelo projeto e outros professores lotados como apoio pedagógico, e alguns alunos com laudo e diagnóstico de profissionais da saúde (pediatras, psiquiatras, psicólogos ou neurologistas). A professora responsável afirma que são selecionados os alunos que tem maior dificuldade, pois o espaço e os profissionais disponíveis são insuficientes para atender a todos os alunos portadores de necessidades especiais da instituição.

A sala referida no Projeto Político Pedagógico (PPP) como brinquedoteca conta com uma série de caixas de material didático, principalmente jogos, e possui seis mesas que são utilizadas em aulas de reforço ou atendimento especializado. A sala de informática conta com 15 computadores, porém não é utilizada, pois não há um profissional responsável pela utilização da sala ou pela manutenção dos computadores.

A Prova Brasil, aplicada em 2013 para os alunos do 5º ano do ensino fundamental, traz informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, além do nível socioeconômico. Em uma escala na qual o nível 1 representa as escolas com nível socioeconômico mais baixo e 7, o nível mais alto, a referida escola encontra-se no nível 4, um nível médio.

Com o objetivo de conhecer mais sobre a realidade cotidiana, acesso a materiais escritos e atividades culturais dos alunos, foram realizadas conversas informais com os alunos. Nessas ocasiões, foi possível perceber que eles são, predominantemente, de classe baixa, sendo que 3 alunos afirmaram que seus pais tem ou estão cursando nível superior, 10 alunos afirmaram que em sua casa tem um carro, 18 alunos tem computador. Sobre as atividades de lazer e cultura às quais tem acesso, foram apontados cinema ou clube, parque de diversões e zoológico, muitos desses realizados com a escola. Em relação aos materiais escritos, apenas seis alunos afirmaram possuir livros literários em casa. Não foi mencionado

por nenhum aluno o acesso a revistas ou jornais. Esses dados revelam que há relativamente poucas atividades culturais presentes do dia a dia dos alunos, bem como pouco ou nenhum acesso a materiais escritos. É necessário ressaltar a necessidade da escola proporcionar o acesso a atividades culturais e a materiais escritos em geral e que incentive os pais a proporcionarem essas atividades.

O índice de proficiência em Língua Portuguesa é avaliado, também em níveis, de 1 a 9. O maior percentual de alunos estava abaixo do nível 1 (27,86%), com nota abaixo de 150. Considerando que quase metade dos alunos (49,24%) encontra-se no nível 1 ou abaixo dele, percebe-se que os alunos da escola tem grande dificuldade com os conteúdos de língua portuguesa, em geral, e também na produção de textos narrativos, o que reforça, mais uma vez, a importância de se refletir sobre o trabalho com a língua portuguesa realizado na escola. Vale ressaltar que essa avaliação oficial não representa o processo como um todo, mas apenas parcialmente divulga um resultado que merece ser considerado.

A turma que participou dessa pesquisa foi o 4º ano da primeira fase do ensino fundamental, na qual atuei como professora regente durante o ano de 2015, composta por 35 alunos, com idade entre 9 e 10 anos. Entre eles, havia um aluno com laudo de paralisia cerebral e hidrocefalia, que tinha um professor um apoio pedagógico direto e um outro com laudo de rebaixamento cognitivo global. Além desses, há duas crianças sem laudo nem diagnóstico, mas que não leem e não escrevem.

O número de alunos na turma era de 35, porém, o projeto foi submetido ao comitê de ética (CEP/UFG) e foi apontada a necessidade da autorização dos pais dos alunos, por meio dos termos de consentimento livre e assentido (TCLE), documento que foi assinado por 22 pais ou responsáveis pelos alunos.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados com base nos apontamentos de autores como: Marcuschi (1997, 2005 e 2010), Hilgert (2001), Koch e Elias (2010), Simões (2006), Dutra (2013), Piccoli e Camini (2012), a respeito dos diferentes modos que a fala pode influenciar a escrita, buscando levantar as características da produção escrita em função de possíveis marcas da oralidade (levantadas a partir dos próprios textos).

A hipótese inicial era a de que, nessa fase de aquisição da escrita, os alunos tendem a escrever da mesma forma que falam, sem diferenciar a construção do texto falado e do texto escrito. Assim, buscamos construir uma análise com os aspectos mais recorrentes encontrados e serviu de base pra sugerir situações didáticas para explorar questões sobre oralidade e escrita nas produções textuais.

3.2 DIAGNÓSTICO INICIAL

Ao considerar que o objeto de análise desse trabalho seja a interferência da oralidade na escrita foi necessário escolher um tipo textual que pudesse ser produzido por todos os alunos. Fizemos a escolha por um, o narrativo, para o qual eles demonstraram afinidade e se sentiam à vontade para escrever, além, de ser de conhecimento deles. Segundo nossa observação, tanto na proposta pedagógica da escola como no livro didático trabalhado em anos anteriores, as narrativas são bastante trabalhadas nos diferentes gêneros textuais em que ela predomina, como contos, crônicas, romances etc.

É importante destacar que em relação aos gêneros textuais mais utilizados na escola, Beth Marcuschi (2007) esclarece que, embora muitos autores tratem a dissertação, narração e descrição como tipos textuais, quando se trata da presença desses textos na escola, eles se configuram mais como gêneros textuais de redação escolar, pois são produzidos na escola e circulam, predominantemente, nesse espaço, além disso, vinculam sua função comunicativa a um objetivo pedagógico de aquisição da escrita. Nesse caso, as narrativas tem como objetivo “desenvolver, no aluno, a capacidade de, obedecendo às convenções gramaticais, desenvolver uma história que siga uma determinada sequência temporal, tenha um começo, um clímax e apresente um desenlace.” (MARCUSCHI, 2007, p. 65).

Também é uma orientação dos PCNs de Língua Portuguesa que o ensino privilegie os gêneros textuais, uma vez que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Marcuschi (2002) considera que esse trabalho previsto nos PCNs é uma oportunidade de lidar com a língua em seus diversos usos cotidianos, na oralidade e na escrita.

Os textos analisados no primeiro diagnóstico foram produzidos a partir do livro literário “O menino que espiava pra dentro”, de Ana Maria Machado, lançado em 2008, com ilustrações de Alê Abreu, que conta a história de um menino que se perdia em seus pensamentos, imaginando. Nesses momentos, sua avó dizia que ele estava espiando pra dentro. Esse livro foi escolhido porque já havia sido lido em sala e, após a leitura, em uma roda de conversa, os alunos demonstraram muito interesse e gosto pela história.

No dia da produção textual para o diagnóstico, o livro foi lido outra vez pela professora, em seguida, os alunos tiveram oportunidade de falar sobre as aventuras que Lucas viveu quando “espiava pra dentro”. Então, foi solicitado que escrevessem sobre as aventuras da personagem, contando alguma parte do livro, ou criando uma nova história, com o seguinte enunciado: “No livro “O menino que espiava pra dentro”, de Ana Maria Machado, Lucas

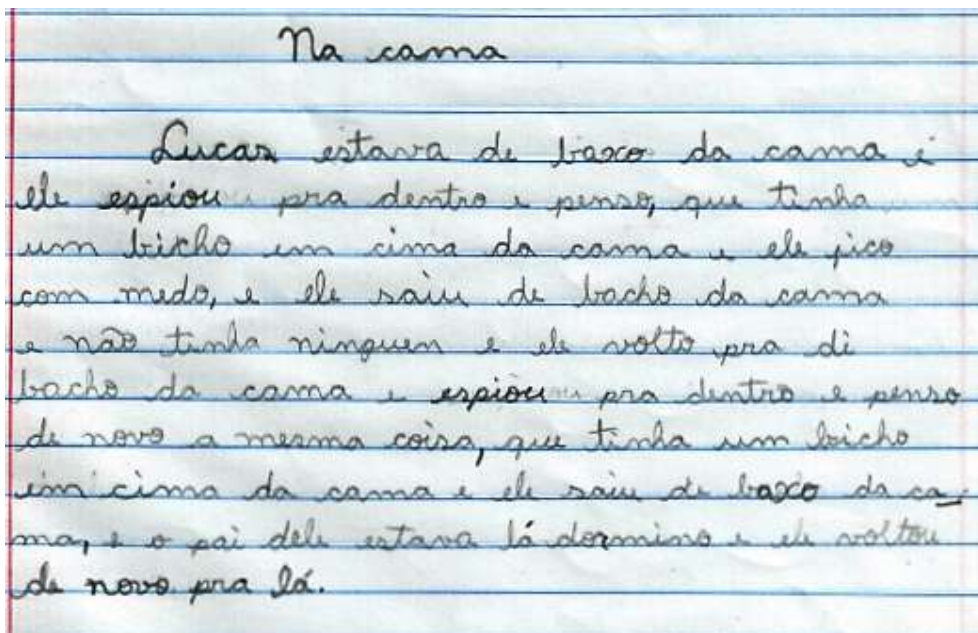
soltava a imaginação. Agora é com você! Escolha um lugar e crie uma história (um texto narrativo) sobre o que Lucas viveu quando espiou para dentro.”

As características básicas da narrativa foram trabalhadas em sala, anteriormente, por meio da leitura e destaque de seus elementos, feito pela professora, em sala, além de atividades do livro didático. Foram lidas diversas histórias narrativas (contos de fadas tradicionais e pequenos contos de autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, entre outros), depois, oralmente, solicitado que os alunos identificassem seus elementos centrais. Essa discussão tinha a intenção de ajuda-los na produção escrita de um texto, pois a partir dele poderíamos identificar os marcadores discursivos da oralidade.

É importante destacar que, nas hipóteses iniciais desse diagnóstico, compareceriam certos elementos típicos da fala desses alunos, como a concordância de número, a forma coloquial do gerúndio e do verbo estar. Porém o que mais chamou a atenção no momento da análise foram os recursos utilizados para manter sequencia temporal e a repetição dos conectivos “e”, “ai” e “que”, além dos pronomes (ele, nos textos narrados em terceira pessoa e eu, nos narrados em primeira pessoa). A maioria dos alunos compreendeu a proposta de texto e produziu o seu de acordo com o eu foi pedido, de acordo com a história lida, com exceção de um aluno que apresentou uma lista de palavras.

De acordo com Marcuschi (2008) a coesão é composta por uma conexão referencial, relacionada a aspectos semânticos, e uma conexão sequencial, realizada por elementos conectivos. O autor considera que o texto não é um simples encadeamento de frases, mas que existem certos requisitos que devem estar presentes. Encontramos diversos textos em que as frases foram sequenciadas sem a devida relação entre si, o que prejudicou a coesão. Em outros, determinados conectivos foram utilizados repetidamente. Todos os textos demonstraram que os alunos estão em aprendizagem da escrita e se apoiam constantemente nos recursos que já conhecem e utilizam cotidianamente os recursos da oralidade. Os textos a seguir, confirmam esse entendimento:

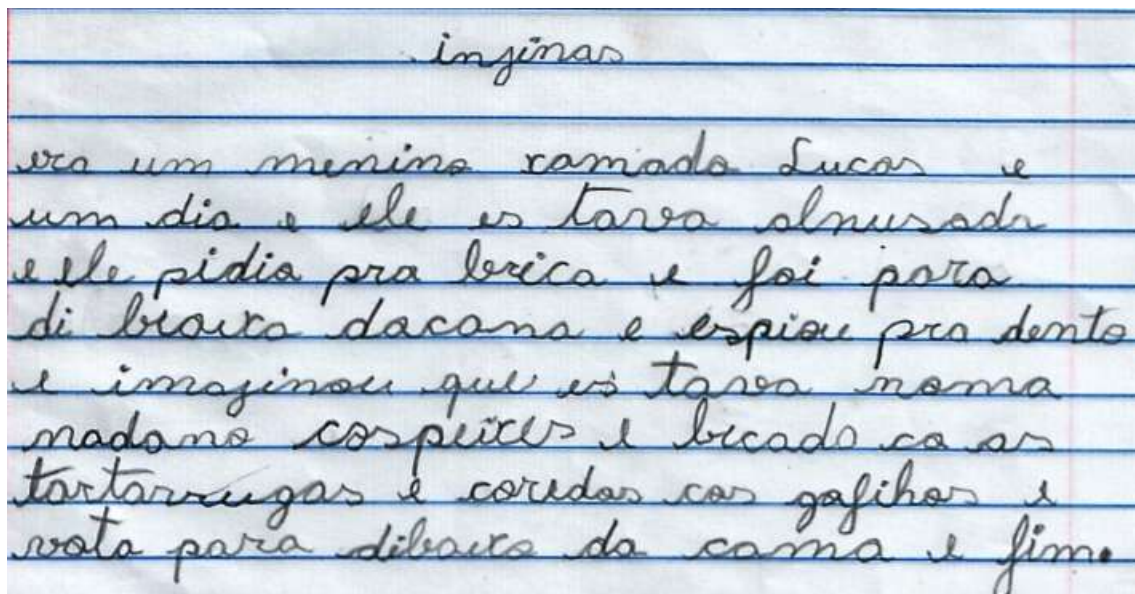
Figura 2: Texto 1



Na cama

Lucas estava de baixo da cama e ele espiou pra dentro e penso que tinha um bicho em cima da cama e ele ficou com medo, e ele saiu de baixo da cama e não tinha ninguém e ele voltou pra de baixo da cama e espiou pra dentro e penso de novo a mesma coisa, que tinha um bicho em cima da cama e ele saiu de baixo da cama, e o pai dele estava lá dormindo e ele voltou de novo para lá.

Figura 3: Texto 12

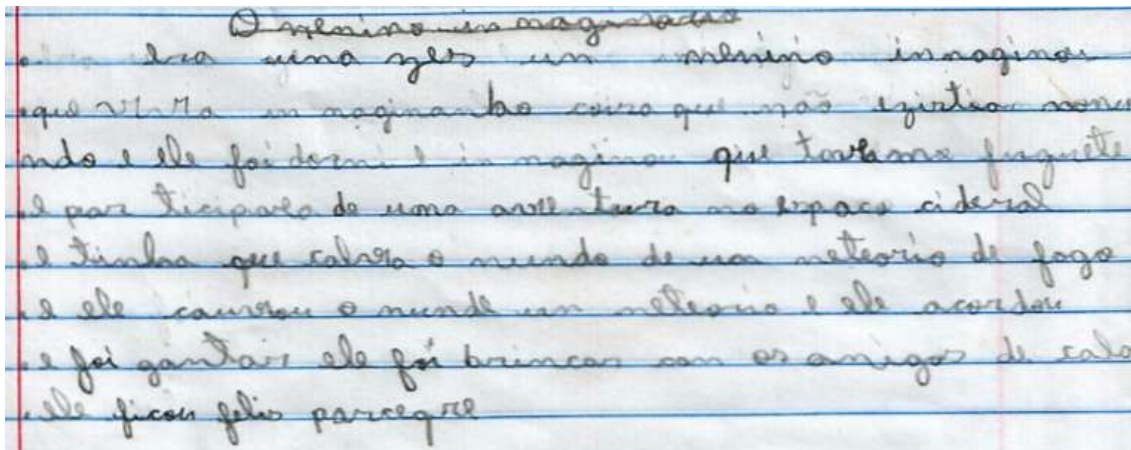


Pra dentro do armário

Num dia comum um menino chamado Lucas estava brincando mas ficou chato por que ele estava brincando e no meio da brincadeira a bola furou e ele ficou muito triste e ficou bem quieto no canto dele mas ele resolveu se divertir e entrou dentro do armário e usou a imaginação. Ele imaginou-se dentro de uma loja de brinquedo e ele podia brincar com todos os brinquedos, depois de brincar tanto voltou pra vida real muito feliz. FIM.

Koch e Elias (2014) afirmam que uma das marcas da fala que mais aparecem em textos de crianças é a ausência de conectivos na ligação entre frases e ideias e percebemos que esse aspecto foi muito presente nos textos analisados. Por outro lado, as questões relacionadas à ortografia, na relação entre grafemas e fonemas, segmentação gráfica não convencional apresentou-se em diferentes textos, como mostramos abaixo:

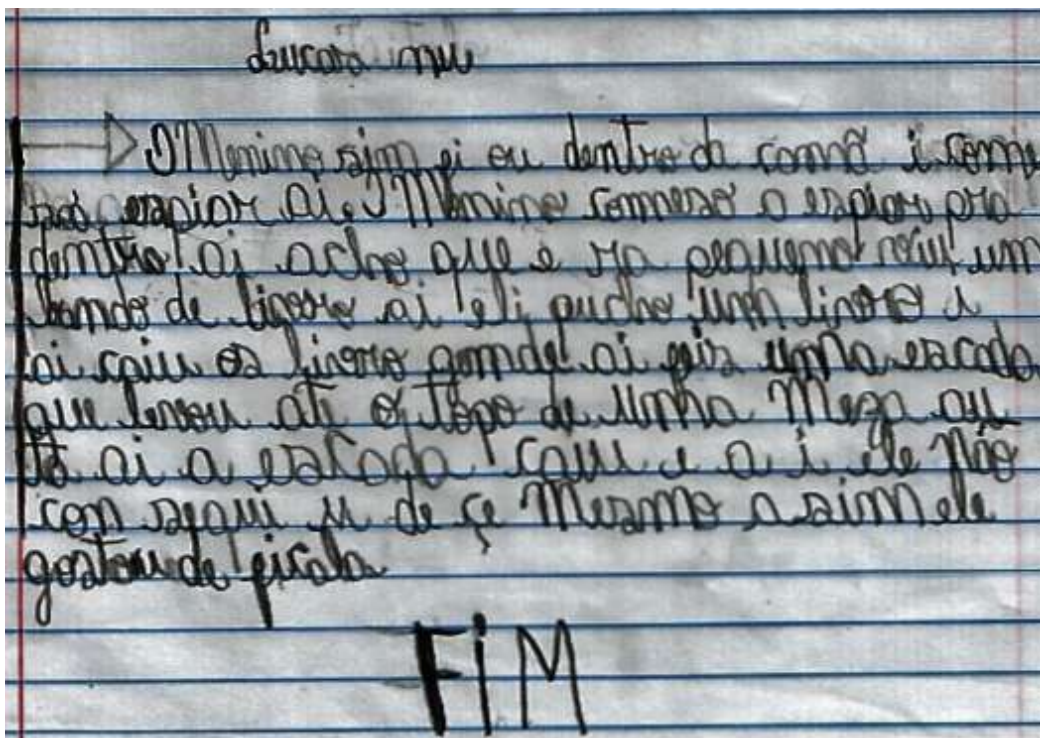
Figura 4: Texto 13



O menino in maginário

era uma zes um menino inmaginou que vivia in maginando coisa que não ezistia nomundo e ele foi dormi e inmaginou que tava no fuguete e par ticipava de uma aventura no espaço cidental e tinha que çalva o mundo de um meteorio de fogo e ele çauvou o munde um meteorio e ele acordou e foi ganta, ele foi brincar com os amigos de cala ele ficou felis parcegre.

Figura 5: Texto 20



Lucas nu

*O menino sim fi ou dentro da camã i come-
soa espiair ai. O Menino comeso a espiair pra
dentro ai acho que e ra pequeno viu um
bando de livro ai eli pucho um livro i
ai caiu os livro gemde ai feis uma escada
que levou ate o topo de uma meza au-
ta ai a escada caiu e a i ele não
com sequi u de çe mesmo asim ele
gostou de ficala*

Apresentamos, a seguir, um quadro de análise dos textos do primeiro diagnóstico, com um inventário de marcas da oralidade que influenciaram a escrita, conforme diversos autores e estudiosos do tema: Marcuschi , 1997, 2005 e 2010), Hilgert (2001), Koch e Elias (2010), Simões (2006), Dutra (2013), Piccoli e Camini (2012).

Quadro 1: Marcas da oralidade nos textos do primeiro diagnóstico

Correspondência letra-som

Ocorre pela instabilidade da língua, que pode apresentar diversos grafemas para um mesmo fonema e vice-versa.

Exemplos:

debaicho

quizer
veis
soiava
esplicar
ispiava
xamei
emaginou – imaginou – in maginou
ezistia
mostro
mursego
minino
istava
dormino

Troca L/U

Relaciona-se à instabilidade gráfica da língua. Os grafemas L e U representam o mesmo fonema.

Exemplos:

resovel
imaginol
equilibrol
vil
ouvil
voutava
astronalta

Segmentação gráfica não convencional

Relaciona-se a aspectos prosódicos (da pronúncia) de determinadas palavras, ou entre as palavras.

Exemplos:

de baixo
dem tro
naora
encima
cosinha
cospeixes
coas
des culpe
encolquer

<i>ficará</i>
<p>Repetição de elementos como estratégia de ênfase</p> <p>Trata-se de um recurso para realçar o que foi dito.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Ele se assustou e correu para fora da caverna correu, correu e correu.</i></p>
<p>Repetições de marcadores e conectivos</p> <p>Trata-se da repetição dos recursos utilizados para dar continuidade ao texto.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>depois eles debaixo das coberta depois ele imaginou que ele estava dentro de uma caverna depois ele foi para o pátio da casa dele ele tava jogando bola depois ele cansou de jogar bola e deitou.</i></p> <p><i>e no meio da brincadeira a bola furou e ele ficou muito triste e ficou bem quieto no canto dele mas ele resolveu se divertir e entrou dentro do armário e usou a imaginação.</i></p>
<p>Repetição de pronomes</p> <p>Ocorre, normalmente, como estratégia de reiteração do que está sendo apresentado em relação às personagens do texto.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>ele ficou com medo e ele saiu debaixo da cama.</i></p> <p><i>quando eu espio para dentro eu fico sem falar com ninguém e eu entro em um sonho profundo e eu vou explicar o que eu penso eu penso e quando estou de baixo da cama eu penso que estou em uma caverna.</i></p> <p><i>Um dia ele se escondeu de baixo da sua cama ele imaginava o mundo</i></p>
<p>Organizadores textuais típicos da fala</p> <p>São recursos utilizados para organizar e contribuir para o desenvolvimento do texto em algumas manifestações da oralidade, como conversas espontâneas (aí, foi, entre outros).</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>ai o mostro estava dormindo então ele ouvil um barulho ai ele vil que era seu amigo e foi e ficou conversando com o seu amigo</i></p>
<p>Justaposição de enunciados sem marcas explícitas</p> <p>Enunciados que são escritos em sequência sem conectivos entre eles.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>ele ficou de baixo da mesa da casa dele ele imaginou tipo um joguinho ele imaginou ele andando no ferro da mesa ele tinha que dar duas voltas</i></p> <p><i>quando parou de surfar viu uma floresta muito grande resolveu entrar nela tinha muitos</i></p>

<i>animais</i>
<p>Utilização do discurso direto sem os sinais específicos</p> <p>Citação de falas das personagens sem utilizar a pontuação.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>elas ficavam me aplaudindo gritando o meu nome Lucas Lucas e me aplaudindo até que uma hora eles começaram a gritar canta canta</i></p> <p><i>seu amigo disse nossa ai Lucas disse quero saber que ele e mal ou bom vamos descobrri, vamos mais como, é fácil e só a gente chega perto dele</i></p> <p><i>mas o Tata chegou e perguntou o que e Lucas, nada não vamos brincar que a gente era astronautas Tata, claro que sim Lucas, vamos la comandante tata, vamos la</i></p>
<p>Concordância de número</p> <p>Trata-se de uma ocorrência comum na fala cotidiana, que pode ser transferida para os textos escritos.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>duas volta</i></p> <p><i>os livro</i></p>

Uma vez localizados os principais aspectos da oralidade presentes nos textos, foi possível levantar possibilidades de trabalho para ajudar os alunos a produzirem textos nos quais essas marcas fossem menos frequentes, bem como contribuir para melhorar a produção escrita e também demonstrar a diferença na construção do texto escrito e falado, na perspectiva de Marcuschi (2010). Assim, realizamos uma sequência didática, inicialmente baseada em Dolz, Noverraz e Schnevly (2004).

3.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de Dolz, Noverraz e Schnevly (2004, p. 110) parte do princípio de que, na escola, é possível ensinar a escrever textos e exprimir-se oralmente, desde que sejam oferecidas diversas situações de escrita e fala por meio de exercícios múltiplos e variados. Eles apontam que uma das finalidades gerais para a realização da sequência didática é “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar”.

A sequência didática, para esses autores, se constitui em um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática sobre determinados gêneros textuais (situações comunicativas). Ela se organiza da seguinte maneira: produção inicial – módulo 1 – módulo 2 – módulo N – Produção final .

No início, há uma apresentação da situação inicial, na qual é solicitada a produção de texto:

Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de um turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que ele deve desenvolver [...] (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEWLY, 2004, p. 98).

Após a realização dessa apresentação e da produção inicial, que constituem um momento privilegiado para a observação e avaliação, por parte do professor, dá-se início a etapa denominada, pelos autores, de módulos: momento em que são trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção e se busca fornecer aos alunos os recursos necessários para superá-los.

Nessa etapa, os autores sugerem que os problemas sejam trabalhados em níveis diferentes (da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento e realização do texto), bem como que as atividades e exercícios sejam variados (observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos – tais como a transcrição de um gênero para outro). Também é importante que os alunos aprendam a falar sobre o texto, adquirindo um vocabulário mais adequado e regras utilizadas.

Sabemos que a escola é o local privilegiado para a aprendizagem da norma culta da língua (embora não seja essa a única aprendizagem da língua possível na escola), assim, na realização da sequência, consideramos fundamental apresentar recursos que correspondam a essa modalidade de utilização da língua.

Para esses autores, quanto mais os alunos escrevem, mais correm o risco de ter problemas com a ortografia padrão das palavras, e tais situações são fontes de informações preciosas para o professor, de forma que “um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados [...] à ortografia.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, p. 117). Os autores defendem que deve haver uma revisão ortográfica, desde que ela não prejudique as outras dimensões da produção textual.

Possenti (1996, p. 89) discutindo sobre a gramática e seu ensino, afirma que “a proposta é a seguinte: diante do domínio efetivo da língua que o aluno revela na escrita, deve-se aprender a comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção”. Foi com esse objetivo que a sequência didática foi organizada e, embora tenhamos constatado que é necessário aumentar o repertório linguístico do aluno por meio de um intenso trabalho de leitura, é necessário discutir e analisar alternativas que enriqueçam seu saber linguístico.

Nesse sentido, Bagno e Rangel (2005) refletem que há lugar para o estudo sistematizado da língua na escola:

se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 75)

Nesse contexto, propusemos atividades variadas de reflexão sobre a produção e execução de textos, comparação entre diferentes gêneros textuais orais e escritos e, também buscamos contemplar questões de ortografia.

Por fim, realiza-se uma produção final, momento no qual o aluno pode colocar em prática as noções, instrumentos e recursos trabalhados ao longo dos módulos e que deve permitir ao professor realizar uma avaliação.

Assim, buscamos realizar uma apresentação da situação inicial e a explicação da primeira atividade, e os módulos foram realizados com as atividades sugeridas a seguir, que foram baseadas em aspectos específicos dessa turma, no momento da realização da pesquisa. Durante sua realização, solicitamos constantemente a participação dos alunos, escutando suas análises e propondo discussões, com intenção de discutir as várias alternativas que o funcionamento linguístico oferece e conhecer as diferenças e condições de uso que elas implicam. Segue, abaixo, as atividades propostas nessa sequência.

3.3.1 ATIVIDADES

Atividade 1

A primeira atividade foi planejada em função da repetição dos marcadores temporais na construção da coesão dos textos. Sabe-se que em uma sequência narrativa eles têm grande

importância para a progressividade do texto, pois como afirma Koch (2014) trata-se dos procedimentos linguísticos que estabelecem relação entre segmentos do texto, enquanto o fazem progredir.

Foram escolhidos cinco livros com histórias já conhecidas pelos alunos, todos da autora Ana Maria Machado: “Camilão, o comilão”, “Palavras, palavrinhas, palavrões”, “O gato Massamê e aquilo que ele vê”, “Esta casa é minha”, “Festa no céu”.

Os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo recebeu um livro. Em um primeiro momento, os alunos leram os livros (cada grupo escolheu um ou dois alunos para lerem a história em voz alta para o restante do grupo).

Após a leitura dos textos, foi entregue para cada grupo um resumo detalhado da história, separado em partes. Essas partes estavam cortadas e fora da ordem. Após lerem essas partes, o grupo as colocou em ordem. Em seguida, eles foram orientados a identificar os marcadores que ligavam uma parte à outra.

A execução dessa atividade mostrou que os alunos compreendiam a sequência temporal das histórias e conseguiam organizar os fatos em sequência cronológica, bem como, identificar as palavras que conectavam uma parte do texto à outra e que possibilitavam a compreensão.

Atividade 2

A segunda atividade realizada foi baseada em Riolfi et al (2008), com o objetivo de apresentar os conectores lógicos aos alunos. Os enunciados abaixo foram impressos em papel de três cores diferentes para cada coluna:

Quadro 2: Enunciados da segunda atividade

Coluna 1 – Amarelo	Coluna 2 – Verde	Coluna 3 – Azul
Apanhei os frutos	Que	estavam maduros.
Eu comi tanto	Que	fiquei com a barriga estufada.
Não sei	Se	você vai gostar da nota que tirou.
Trabalhei demais ontem	por isso	Fiquei cansado.
Você deve escolher: Vista-se de negro	Ou	vista-se de branco.

Ela é uma porca. Não toma banho	Nem	escova os dentes.
Espero	Que	você não traia minha confiança.
Eu quase tive um treco	no momento em que	percebi o ladrão dentro de casa.
Caso	você pare de me atormentar	Vou te levar ao cinema.
Se você	comer menos	vai emagrecer.
Joguei fora as roupas	Que	não me serviam mais.
Você quer café	Ou	prefere chá?
Ela é tão chata	Que	não tem amigos.
Ele já deve estar dormindo	Pois	todas as luzes estão apagadas.
Ela caiu	Porque	pisou em uma casca de banana.
Eu estava com muita raiva	Entretanto	não deixei que ele percebesse.
Eu ligo para a sua casa	assim que	eu chegar do trabalho.
Por	ter estudado bastante,	passou no exame de matemática.

A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo recebeu o material impresso. Em seguida, foram convidados a montar frases, cada uma, com uma ficha de cada cor. Ao final, eles copiaram as frases em uma folha e foram orientados a refletir sobre a compreensão das frases. A grande maioria dos alunos demonstrou compreender a necessidade dos conectores (as palavras e expressões da coluna do meio, entregue em cor azul) Algumas frases ficaram truncadas, então os alunos foram orientados a reescrevê-las, trocando algumas fichas. Nesta atividade foi possível dar ênfase à construção de sequências na escrita, com a utilização de diversos conectores para dar coesão a elas. Também pudemos perceber que, na fala, podem ser utilizados menos conectores e ainda assim serem construídas sequências compreensíveis, pois há outros recursos (gestos, correções, etc) que auxiliam na compreensão.

Atividade 3

Na terceira atividade, foi apresentado, por meio de um projetor de imagens, um texto no qual não havia marcadores de sequência temporal com repetição intencional de expressões como “e” e “aí” e de outros termos. Os alunos leram e puderam refletir sobre a compreensão do texto, então, foram orientados a reescreverem o texto utilizando os conectores vistos na atividade anterior, dentre outros.

Texto: Um dia no parque

Era uma menina chamada Mariana e ela foi ao parque com seu amigo aí ela chegou no parque e viu um cachorrinho aí ela queria levar o cachorrinho para casa e seu amigo achava que o cachorrinho tinha dono ai ele achou que eles tinham que procurar o dono do cachorrinho e Mariana concordou e eles foram andar no parque pra ver se achavam o dono e ele estava procurando o cachorrinho aí eles ficaram felizes e o cachorrinho ficou feliz e voltou pra casa com seu dono aí Mariana foi brincar com seu amigo ai depois eles foram embora.

Atividade 4

Essa atividade foi realizada um dia após os alunos receberem um livro que seria usado nas aulas de ensino religioso. A entrega desse livro foi realizada com uma caça ao tesouro, ao final, as pistas levaram os alunos à biblioteca, onde os livros estavam dentro de um baú. Cada aluno escreveu sobre a entrega desses livros, orientados a refletir sobre a sequência temporal e os conectores utilizados. Nesse texto já foi possível observar o uso de alguns dos marcadores apresentados nas atividades anteriores.

Atividade 5

Levando em consideração as situações relacionadas à ortografia encontradas nos textos, buscamos enfatizar exemplos de palavras que foram escritas com influência da fala, bem como a grafia correta das palavras. Foi entregue um quadro em uma folha fotocopiada para cada aluno, levando-o a refletir sobre a grafia correta dessas palavras:

Como falamos	Como escrevemos	Como falamos	Como escrevemos
<i>de bacho – de baxo –</i>	debaixo	<i>penso – fico – puxo</i>	pensou – ficou – puxou

<i>di bacho – di baixo</i>			
<i>dormino - imaginano</i>	dormindo – imaginando	<i>dormi – descobri – brinca - acaba</i>	dormir – descobrir – brincar – acabar
<i>as estrela – as coberta – duas volta</i>	as estrelas – as cobertas – duas voltas	<i>cos peixes</i>	com os peixes
<i>Imaginol – resolvel</i>	imaginou - resolveu	<i>com migo – in maginário</i>	comigo – imaginário
<i>Quizer – ezistia</i>	quiser – existia	<i>pidia - ispiar</i>	pedia – espiar
<i>mursego – fuguete</i>	morcego – foguete	<i>mostro</i>	Monstro
<i>Xamei</i>	chamei	<i>Veis</i>	Vez
<i>Voutava</i>	voltava	<i>Comeso</i>	Começo
<i>Minino</i>	menino	<i>descupe</i>	Desculpe
<i>caxa - pexe</i>	caixa - peixe	<i>futibou – pasteu</i>	futebol – pastel
<i>mininu - bolu</i>	menino - bolo	<i>leiti - genti</i>	leite – gente

As relações entre os grafemas e fonemas nas palavras apresentadas foram trabalhadas através de atividades de leitura e escuta orientada, além da escrita e reescrita dessas e de outras palavras que são faladas de forma diferente do que são escritas.

Atividade 6

Considerando-se que uma das características mais marcantes que diferenciam a escrita da fala é o planejamento prévio, pois em situações comuns, é possível planejar a escrita previamente, enquanto a fala é planejada no momento em que ocorre. Nessa atividade, o objetivo era que os alunos compreendessem que, em virtude dessa e de outras características, a construção de um texto escrito é diferente de um texto falado. Foi apresentado um artigo de jornal tratando da inauguração de um centro municipal de educação infantil no município de Aparecida de Goiânia e também uma gravação de vídeo na qual o secretário de educação tratava do mesmo tema em uma entrevista informal. Então foi pedido que os alunos apontassem as principais diferenças na construção dos textos. Foram levantados, entre outros, os seguintes aspectos (os alunos falaram e a professora anotou):

- O texto escrito fica mais bonito que o texto falado;
- O texto escrito tem menos erros;

- O texto falado não tem palavras desconhecidas;
- O texto falado tem palavras como né, então, pois é, hum, etc., que não aparecem na notícia de jornal;
- O texto falado parece mais comum;

Foi possível perceber o quanto, mesmo com toda a discussão sobre as relações entre oralidade e escrita, alguns alunos ainda tentam privilegiar uma, em detrimento da outra. É preciso um trabalho constante que acabe com essa ideia de subordinação e supremacia da escrita. Considerando-se que eles ainda estão em processo de aprendizagem, cabe ao professor questionar tal postura, propondo reflexões e diálogos.

Atividade 7

Para Marcuschi (2010) as diferenças entre fala e escrita se dão principalmente, na utilização dos diferentes gêneros textuais, nas diversas situações. Assim, buscou-se mostrar as características de um texto tipicamente oral (uma narrativa humorística), solicitando que os alunos, após terem escutado o texto, o refizessem de forma escrita, observando as distinções entre o texto escrito e o texto falado, vistas nas atividades anteriores.

Nessa atividade, os alunos demonstraram maior cuidado na hora de escrever, muitas vezes perguntando se determinadas expressões seriam adequadas, e mesmo reescrevendo determinados trechos que acharam que não eram adequados para o texto escrito. Observamos nessa atividade o quanto começaram a ficar atentos às questões das variações, ao sentido e ao uso de diferentes formas da escrita.

Atividade 8

Os diferentes domínios discursivos e gêneros textuais demonstram a variedade de práticas da fala e da escrita. Assim, para Marcuschi (2005) os domínios discursivos podem ser mais produtivos em uma ou outra modalidade, dependendo do gênero textual a ser utilizado. Ainda explorando as diferenças na utilização da fala e da escrita no dia a dia, solicitamos aos alunos que explorassem tais diferenças no domínio discursivo “lazer” (MARCUSCHI, 2005), onde foram observadas as diferenças entre uma história em quadrinhos de Maurício de Souza (Turma da Mônica) e o desenho animado em vídeo também da Turma da Mônica.

Os alunos, de forma geral, estabeleceram diferenças na escrita e na fala dos personagens.

Atividade 9

Ainda observando os diferentes domínios discursivos e a variação na fala e na escrita, os alunos foram orientados a lerem uma história em quadrinhos do personagem “Chico Bento” e anotar as palavras e expressões que ele utiliza e que são típicos da oralidade (ce, num, etc). Embora, esse personagem apresente mais uma caricatura de uma fala regionalista, o quadrinho serviu para realizar uma discussão sobre as diferenças regionais e a importância do respeito a elas, afinal não se pode continuar a tratar as variações como fatos linguísticos inferiores e errados.

A discussão sobre essas questões é importante, pois sabemos que muitos alunos apresentam tais variações na fala e as transcrevem para a escrita, então, a reflexão pode colaborar para observar que há mudanças e a língua não é uniforme.

Atividade 10

No domínio discursivo “Ficcional”, (Marcuschi, 2010) foi solicitado aos alunos que produzissem um conto (texto narrativo escrito) a partir de um desenho animado “Os pinguins de Madagascar”, observando as normas e as discussões anteriores sobre os conectivos e questões de ortografia.

Durante o desenvolvimento de todas as atividades, buscamos ressaltar que oralidade e escrita se relacionam de modo que uma não é superior à outra, mas cumprem funções diferentes e se organizam em gêneros diversos, conforme suas características básicas. E que mesmo que elas estejam em constante relação, há determinados espaços nos quais a escrita deverá ser utilizada de acordo com suas normas e regras. Observamos que os alunos refletiam mais sobre os textos escritos, perguntavam mais sobre determinadas normas.

Na atividade 5, por exemplo, foi possível notar que as diferenças apontadas pelos alunos fazem parte dos aspectos abordados nessa dissertação e são fáceis de serem observadas, porém, não é comum o trabalho com esse tema na sala de aula. Também percebemos que os alunos tem uma imagem de que o texto escrito tem mais valor que o falado, embora os dois estejam cumprindo a mesma função. Como Marcuschi (2005) aponta,

esse é uma tendência comum na escola, a supremacia da escrita sobre a fala e por isso mesmo, tem que ser discutido e trabalhado.

3.4 DIAGNÓSTICO FINAL

O texto para esse diagnóstico foi produzido no final do ano letivo, em uma atividade na qual os alunos realizaram diversas leituras de gêneros variados que compunham o Jornal da Secretaria Municipal de Educação (reportagem, carta ao leitor, texto informativo, entre outros). Eles foram instruídos a construir uma produção sobre o natal, preferencialmente, deveria ser um pequeno conto, porém, alguns alunos perguntaram se poderiam escrever um texto informativo sobre o natal, como o objetivo era que eles produzissem um texto que pudesse ser analisado, eles foram autorizados a escrever como quisessem, desde que observassem as discussões sobre as diferenças e semelhanças entre o texto escrito e o falado, apresentadas no decorrer das atividades didáticas.

De forma geral, os textos apresentaram uma variedade maior de conectivos e menos casos de eventos ligados à correspondência letra-som, apresentando maior adequação aos objetivos da produção escrita na escola. Observamos que muitos alunos produziram textos maiores e mais ricos, indicando uma ampliação no conhecimento linguístico uma vez que a língua oferece muitas alternativas e é preciso saber suas diferenças de sentido e de condições de uso. As seguir, mostraremos o quadro de análise da produção final, de acordo com os indicadores já apontados no primeiro diagnóstico.

Quadro 2: Marcas da oralidade nos textos do primeiro diagnóstico

Correspondência letra-som
Ocorre pela instabilidade da língua, que pode apresentar diversos grafemas para um mesmo fonema e vice-versa.
Exemplos:
<i>renase</i>
<i>acontese</i>
<i>homen</i>
<i>boum</i>
<i>hoge</i>
<i>creceu</i>
<i>naceu</i>
<i>presentiaram</i>

muito
istava
pessas
anciedade
prezente

Troca L/U

Relaciona-se à instabilidade gráfica da língua. Os grafemas L e U representam o mesmo fonema.

Exemplos:

nascel
vouta
solbe
soutar

Segmentação gráfica não convencional

Relaciona-se a aspectos prosódicos (da pronúncia) de determinadas palavras, ou entre as palavras.

Exemplos:

ni uma
com fortável
neum

Repetição de elementos como estratégia de ênfase

Trata-se de um recurso para realçar o que foi dito.

Exemplo:

a gente solta foguete colorido e dourado e vai chegando gente e gente

Repetições de marcadores e conectivos

Trata-se da repetição dos recursos utilizados para dar continuidade ao texto.

Exemplo:

eles chegaram em casa encheram ele de enfeite ficou muito bonito eles passaram a noite de natal e com ele e ficaram com ele por um bom tempo
Ysadora amou a ideia e ficou muito feliz, então eles foram quando chegou lá amou a arvores de natal então ela viu uma mas linda que todas
também comemoramos o natal que tem muitos personagens tipo o Papai Noel muitas coisas também do natal

Repetição de pronomes

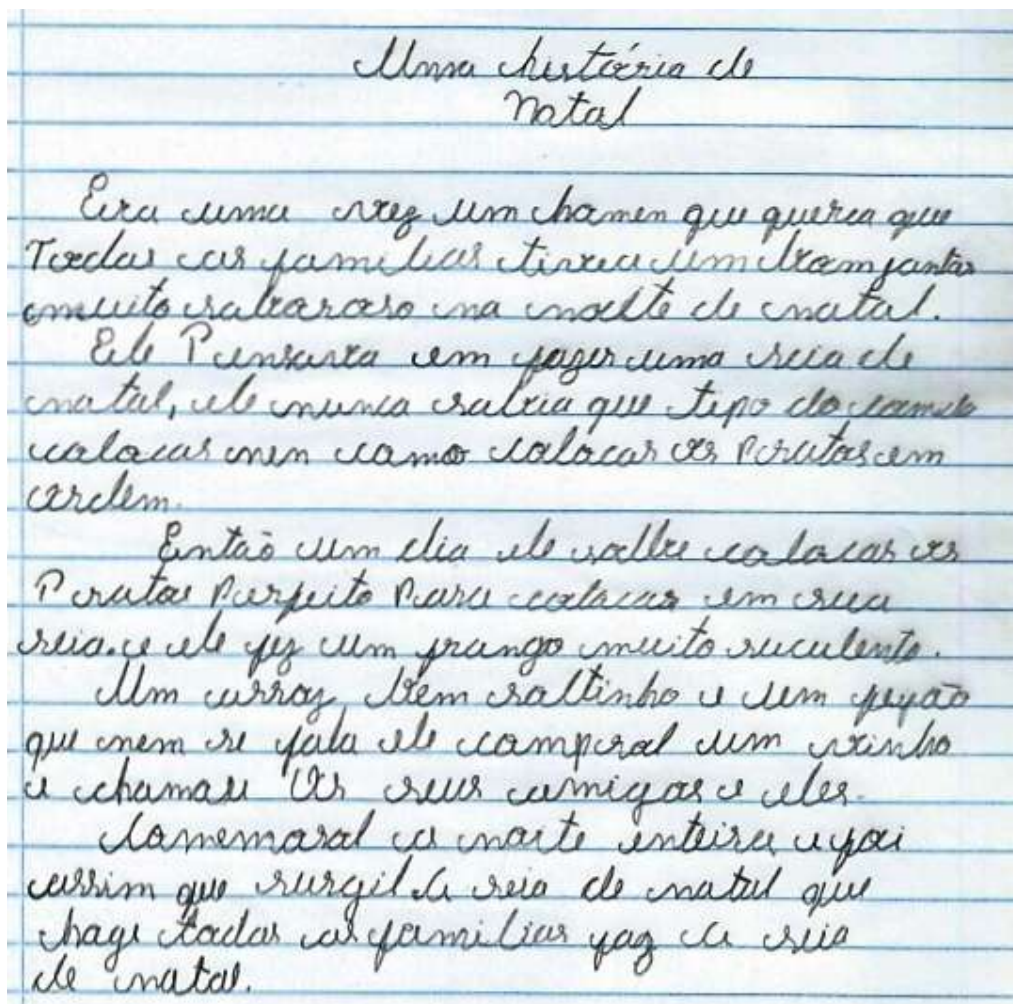
Ocorre, normalmente, como estratégia de reiteração do que está sendo apresentado em relação às personagens do texto.

<p>Exemplos:</p> <p><i>eu sempre passo o natal com minha família e as vezes eu viajo e as vezes eu passo em casa porque ele fez uma carta para o papai noel ele queria saber se ele existe mesmo</i></p> <p><i>O Natal ele realiza um sonho de uma criança a criança ela fica feliz com um presente que você pode dar.</i></p>
<p>Organizadores textuais típicos da fala</p> <p>São recursos utilizados para organizar e contribuir para o desenvolvimento do texto em algumas manifestações da oralidade, como conversas espontâneas (aí, foi, entre outros).</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>e também ela não esqueceu do mais importante a estrela do natal</i></p>
<p>Justaposição de enunciados sem marcas explícitas</p> <p>Enunciados que são escritos em sequência sem conectivos entre eles.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>eles acharam um espinheiro coberto de neve eles acharam o espinheiro tão lindo que decidiram levar.</i></p>
<p>Utilização do discurso direto sem os sinais específicos</p> <p>Citação de falas das personagens sem utilizar a pontuação.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>o menino viu presente e falou pro pai e pra mãe eu era o papai noel obrigado pai.</i></p> <p><i>e ele falou feliz natal.</i></p>
<p>Concordância de número</p> <p>Trata-se de uma ocorrência comum na fala cotidiana, que pode ser transferida para os textos escritos.</p> <p>Exemplos:</p> <p><i>os presente</i></p> <p><i>o verdadeiro papai noel são</i></p> <p><i>os magos foi</i></p> <p><i>as pessoas comemora</i></p>

Cabe ressaltar que os aspectos observados no diagnóstico inicial compareceram novamente, o que caracteriza a condição em que se encontram esses alunos, ou seja, estão em processo de aprendizagem. Além disso, o que ele produz é o que sabe em termos de conhecimento linguístico, daí a importância de proporcionar sempre situações de leitura e escrita, a fim de ampliar tal saber.

Observamos que as produções textuais apresentaram menos repetições, uma variedade maior de conectivos, e com a sequência temporal mais definida, o que demonstra que os alunos avançaram um pouco mais no processo de aprendizagem da escrita, principalmente quando se tratou de um conto, como podemos conferir nos textos a seguir:

Figura 6: Texto 7



Uma história de
Natal

Era uma vez um homem que queria que todas as famílias tivessem um bom jantar muito saboroso na noite de natal.

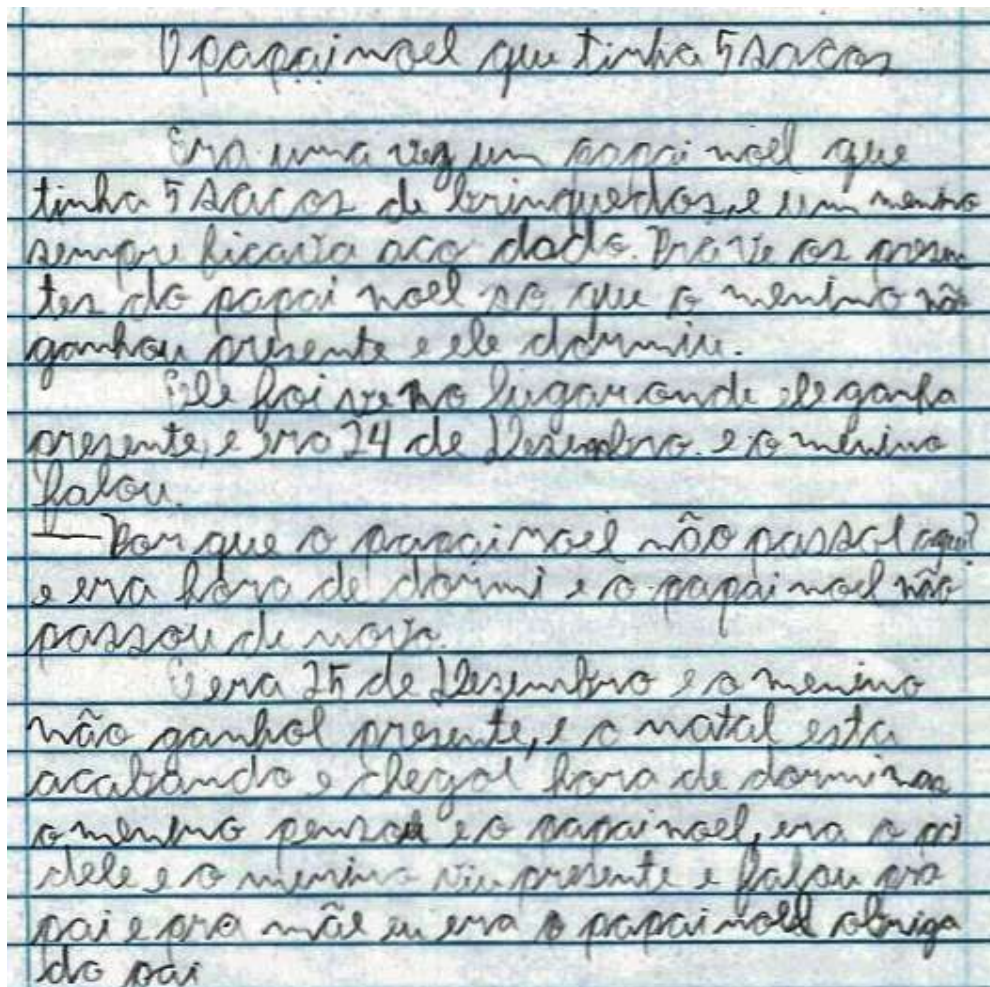
Ele pensava em fazer uma seia de natal ele nunca sabia que tipo de comida colocar nem como colocar os pratos em ordem.

Então um dia ele resolve colocar os Pratos pergeito para colocar em sua seia. e ele fez um frango muito suculento.

Um arroz bem soltinho e um feijão que nem se fala ele comprou um vinho

e chamou os seus amigos e eles comemorou a noite inteira e foi assim que surgiu a seia de natal que hoje todas as familias faz a seia de natal.

Figura 7: Texto 8



O papai noel que tinha 5 sacos

Era uma vez um papai noel que tinha 5 sacos de brinquedos, e um menino sempre ficava aco dado pra ve os presentes do papai noel so que o menino não ganhou presente.

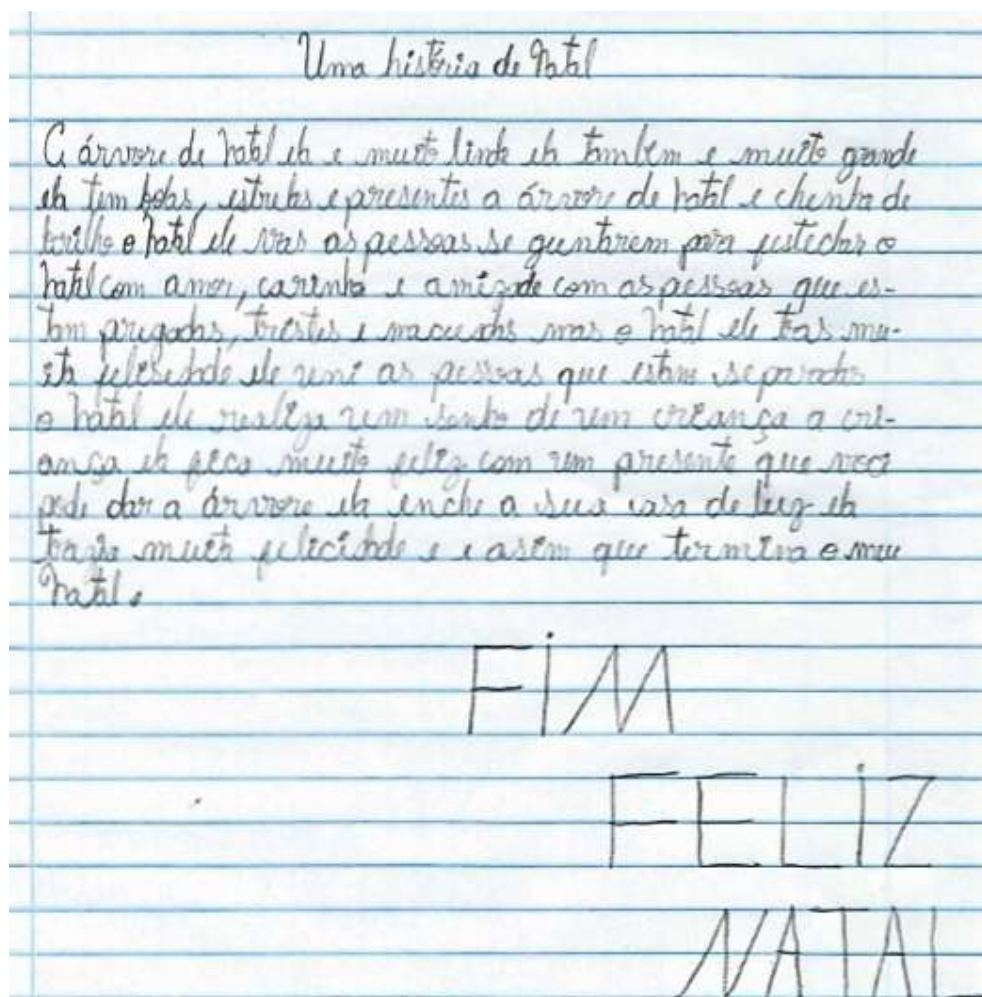
Ele foi ve no lugar onde ele ganha Presente, e era 24 de Dezembro e o menino falou - Por que o papai noel não passol aqui? e era hora de dormi e o papai noel não passou de novo.

E era 25 de Dezembro e o menino não ganhol presente, e o natal esta acabando e chegol a hora de dormi mas o menino pensou e o papai noel era o pai dele e o menino viu presente e falou pro

pai e pra mãe eu era o papai noel obriga do pai.

Segundo Koch e Elias (2014) escrever é uma atividade de interação entre o escritor, o leitor e as informações e ideias, o que exige do escritor conhecimento da ortografia, gramática e léxico de sua língua. Assim, buscamos reforçar, nas discussões realizadas na sala, que as condições de produção do texto exigem perceber o quanto a língua varia e que devemos observar suas condições e possibilidades. Nas aulas de língua portuguesa foi possível realizar um trabalho sistemático com os diversos textos presentes no jornal (descritivos, informativos, artigos de opinião, entrevistas), então, pudemos notar o quanto foram influenciados por essas leituras e se sentiram confiantes para produzirem seus textos a partir deles e do trabalho realizado na sequência didática. Alguns textos abaixo podem ser conferidos nesse sentido:

Figura 8: Texto 18

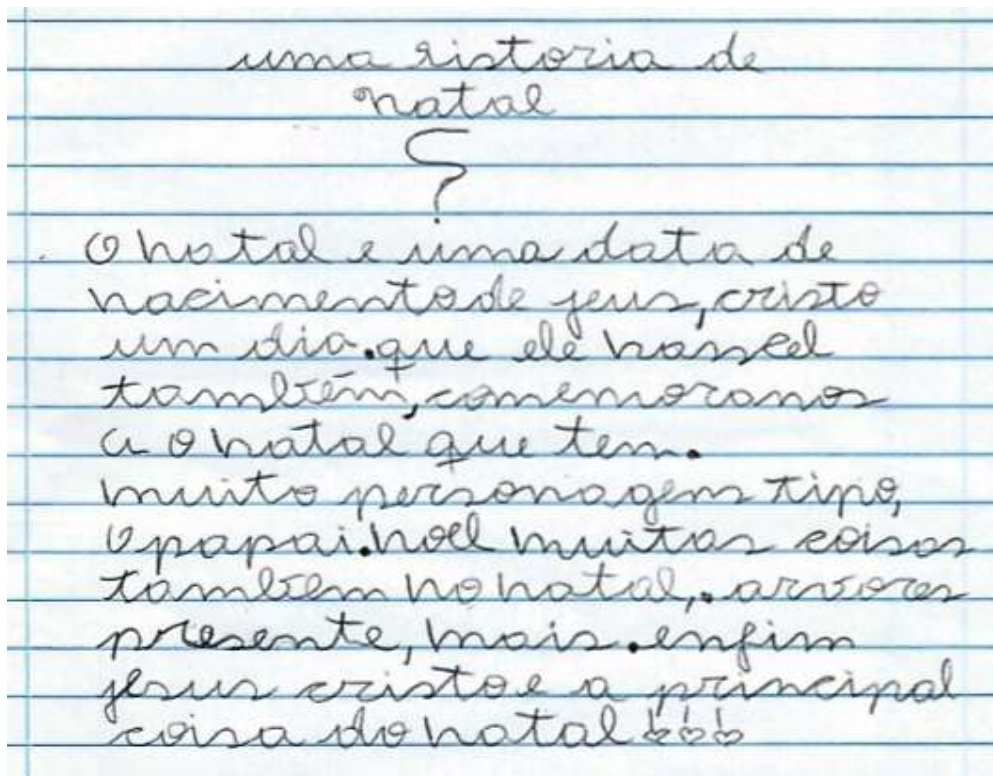


Uma história de Natal

A árvore de Natal ela é muito linda ela também é muito grande ela tem bolas, estrelas e presentes a árvore de Natal e chinha de brilho o Natal ele faz as pessoas se juntarem para festejar o Natal com amor, carinho e amizade com as pessoas que estão brigadas, tristes e magoadas mas o Natal ele traz muita felicidade ele uni as pessoas que estão separadas o Natal ele realiza um sonho de uma criança a criança ela fica muito feliz com um presente que você pode dar a árvore ela enche a sua casa de luz ela trazi muita felicidade e e assim eu termina o meu Natal.

*FIM
FELIZ
NATAL*

Figura 10: Texto 21



*uma história de natal
O natal e uma data de nascimento de Jesus Cristo um dia que ele nasceu também comemoramos o natal que tem muitos personagens tipo o Papai Noel muitas coisas também no natal, arvores presente mais enfim jesus cristo e a principal coisa do natal!!!*

Foi possível perceber, de forma geral, que os textos apresentaram uma diversidade maior de conectores e marcadores de sequência temporal, o que possibilitou maior progressividade. Também notamos a utilização de sinais de pontuação, mostrando que tanto as atividades realizadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa proporcionaram aos alunos o conhecimento de mais recursos típicos da escrita.

Embora a sequência didática tenha se realizado em pouco tempo, aproximadamente três meses, em um total de 12 aulas, ainda é necessário ressaltar que esbarramos com algumas dificuldades, por exemplo, uma greve dos docentes do município de Aparecida de Goiânia, o que prejudicou a frequência de grande parte dos alunos e ocasionou um número menor de aulas para atender ao tempo disponibilizado para a realização da pesquisa. Ainda assim consideramos que foi positiva, pois aproveitamos todos os momentos para discutir e refletir sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita, sobre as variedades linguísticas, as diferenças e similaridades na construção dos textos escritos e orais, suas condições de produção e uso, sobre o cuidado e o planejamento na escrita, entre outros aspectos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nessa dissertação, explorar as relações entre fala e escrita, principalmente a influência da oralidade em textos escritos por alunos do 4º ano de uma escola pública localizada no município de Aparecida de Goiânia. Essa relação tem implicações de diversas ordens, pois fala e escrita se constituem como duas formas de realização da língua e interferem uma na outra constantemente e existem diversas marcas que podem comparecer no texto escrito, tanto na apresentação quanto na organização textual e vice-versa.

Para Marcuschi (2002, p. 21) os gêneros mais recentes tem uma nova relação com os usos da linguagem, e desfazem ainda mais as fronteiras entre oralidade e escrita, trazendo “certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua.” Foi possível observar, nesse trabalho, que as relações entre oralidade e escrita são dinâmicas e ocorrem nos mais diversos níveis da língua, porém, os documentos oficiais e livros didáticos parecem não demonstrar esse dinamismo.

Em relação à aquisição da escrita, principalmente nos anos iniciais é comum a criança orientar-se pela fala para registrar o escrito, como afirma Braggio (1992). Observamos que a criança constrói suas concepções de escrita partindo da oralidade, então, ela apresenta grande influência da mesma. Essa tendência vai diminuindo na medida em que a criança adquire experiência e propriedade na produção de textos escritos, como percebemos na sequência didática produzida, por isso são importantes atividades de leitura e escrita diariamente em sala de aula.

Segundo Marcuschi (1997), a escola ainda prioriza a escrita sobre a oralidade, no entanto, percebemos que é possível criar momentos pedagógicos nos quais a relação entre elas seja trabalhada, assim como as similaridades e diferenças na produção, organização e apresentação dos dois tipos de texto e outras questões sejam enfatizadas, pois a escola é o local privilegiado para que a criança tenha acesso não apenas a materiais escritos, mas às duas formas de realização da língua. Percebemos o quanto os alunos participaram das discussões e atividades, com questionamentos que enriqueceram as discussões sobre a produção textual escrita e falada.

Além disso, os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares de Aparecida de Goiânia e mesmo o livro

didático) consideram a importância da oralidade no ensino de português. Embora eles defendam essa proposição, apresentam-na de forma insuficiente e, assim, cabe ao professor buscar conhecimentos em diversos campos, como na linguística, por exemplo, para buscar subsídios que permitam planejar situações de ensino nas quais os alunos tenham oportunidade de refletir sobre a língua em suas duas formas de manifestação.

Cabe ressaltar, também, que a pesquisa e o desenvolvimento das atividades didáticas foram de difícil realização pela ausência de materiais didáticos necessários (som, tv, internet, atividades fotocopiadas, livros literários, gibis, entre outros). Assim, é necessário um esforço maior do professor no planejamento e execução de atividades voltadas para exploração da oralidade em relação com a escrita. Ainda temos uma escola pública que precisa de investimentos em diversos aspectos (infraestrutura, materiais didáticos e outros itens básicos do trabalho do professor). A turma que participou da pesquisa era bastante heterogênea, tanto em relação ao conhecimento sobre leitura e escrita, quanto ao uso da fala e oralidade, mas essa heterogeneidade apesar de dificultar, não prejudica o trabalho em sala de aula, pelo contrário, enriquece, pois as experiências de cada um ampliam o universo cultural.

De forma geral, no desenvolvimento do trabalho, percebeu-se que os alunos precisam de um trabalho mais sistemático de produção textual, e mesmo de exploração dos elementos de textualidade dos vários gêneros textuais, pois observamos, por exemplo, que os alunos têm dificuldade em redigir seus textos com mais clareza, coerência e coesão. Nesse sentido, a proposta dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi importante, pois possibilitou que trabalhássemos diretamente as dificuldades observadas nos textos dos próprios alunos. Consideramos os textos produzidos como ricos produtos para a análise em diferentes níveis, porém, buscamos aqui, refletir sobre as peculiaridades apresentadas em relação à influência da oralidade e em diferentes situações para explorá-las.

Também notamos que grande parte das dificuldades apresentadas nos textos partem do próprio funcionamento da língua, no fato de que o aluno se apoia na fala quando não possui os conhecimentos necessários da escrita. Esse apoio não deve ser interpretado como erro (suposição inicial desse trabalho e que também aparece em alguns estudos), pois como afirmam Bagno e Rangel (2005), pode existir um modelo de “língua certa”, mas é necessário tratar os fenômenos linguísticos para mostrar que a língua está em constante mudança, assim como as noções de certo e errado. Durante toda a análise realizada foi necessário dirigir a atenção para realmente perceber essas influências como um efeito das possibilidades do próprio funcionamento linguístico.

Ressaltamos que muitos alunos, assim como os que participaram da pesquisa têm pouca vivência com materiais escritos (livros, revistas e outros materiais) fora da escola, assim, consideramos de grande importância que essa instituição ofereça a eles diferentes tipos de textos, orais e escritos. As atividades pedagógicas devem ter como objetivo inserir e desenvolver o aluno no processo de leitura e escrita de maneiras variadas, ora produzindo e lendo os mais diferentes gêneros ora analisando e discutindo, por meio de exercícios específicos aspectos linguísticos. Ao mesmo tempo, também é necessário convocar a família a dar mais apoio às crianças, incentivando e se envolvendo com atividades de leitura e escrita que podem auxiliar na produção textual.

Embora insuficientes, as atividades desenvolvidas na sequência didática proposta baseadas, por exemplo, na reflexão sobre a diferença na construção do texto escrito e falado, assim como no uso de conectivos e marcadores de sequência temporal contribuíram na produção de textos dos alunos. Buscamos enfatizar os aspectos observados no primeiro diagnóstico, pois entendemos, assim como Marcuschi (2002) que os estudos sobre oralidade, escrita e seus gêneros textuais devem contemplar características funcionais, organizacionais, peculiaridades linguísticas. Assim, as atividades tinham como objetivo trabalhar as peculiaridades de diversas ordens que emergiram dos próprios textos, para isso, foram necessárias diferentes metodologias, que abordassem desde o planejamento do texto até aspectos estruturais. Porém, todos os aspectos observados no primeiro diagnóstico e trabalhados na sequência didática apareceram também no segundo texto. Foi observado que, de modo geral, os textos tinham menos marcas de oralidade, mas elas continuaram a aparecer, uma vez que os alunos continuam em desenvolvimento da escrita e, como diz Marcuschi (2002) a língua é dinâmica e está em transformação.

Assim, mesmo reconhecendo as limitações advindas das situações de produção do texto e desenvolvimento das atividades, consideramos que o segundo diagnóstico mostrou uma melhora nos textos produzidos, mostrando que um trabalho mais sistemático, com reflexão e produção textual pode ajudar os alunos a produzirem textos escritos.

Por fim, entendemos que o ensino de português na escola deve contemplar as duas formas de manifestação da língua, como afirma Marcuschi (2005), nesse processo, é possível proporcionar ao aluno um ambiente de imersão em materiais escritos e orais em diversos gêneros, e a partir daí, realizar um trabalho de leitura, escrita, fala e audição, no qual ele poderá desenvolver e inserir no funcionamento da língua e em suas formas de realização.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. RANGEL, E. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada. V.5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGGIO, Silva Lúcia B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a Sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**: Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Guia de livros didáticos - PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação. 2012.

_____. **IDEB: resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 20/07/2015.

CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAVALCANTE, M. C. B. MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 123 -144.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 104 – 130.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUTRA, A. S. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO ALVES NETO. **Projeto político-pedagógico**. 2014.

EVARISTO, M. C. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2006.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**. São Paulo : Cortez, 2012. .

FÁVERO, L. ANDRADE, M. L., AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Altair Martins. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal.** 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HILGERT, J.G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. IN:

PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão.** 3ªed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, M. ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. (Orgs.) **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13 – 30.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31 - 56.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57 – 84.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 30: 39-79, 1997.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MODERNA. **Projeto Buriti.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola, 2012.

PICOLLI, L. e C. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

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

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage, 2014.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita** (Fonologia em nova chave). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1. 119 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA. **Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia**. 2007.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. In: _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2013, p. 27 – 46.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, D. (org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 131 – 153.

6 ANEXOS

Diagnóstico inicial

Texto 1

Na cama

Lucas estava de baixo da cama e ele espionou pra dentro e pensou, que tinha um bicho em cima da cama e ele ficou com medo, e ele saiu de baixo da cama e não tinha ninguém e ele voltou pra de baixo da cama e espionou pra dentro e pensou de novo a mesma coisa, que tinha um bicho em cima da cama e ele saiu de baixo da cama, e o pai dele estava lá dormindo e ele voltou de novo pra lá.

Texto 2

As Grandes Arqueologias do Menino que Espionou
 Para dentro

Quando o outro menino chegou lá com o Lucas neste livro ele já cresceu um pouco com 17 anos ele ainda imagina demais então ele não tá história.

Lucas estava deitado na cama quando a campainha e ele disse deita que eu estou

da quando ele atendeu era a Adriana
 a moça vizinha da timba trai
 do para conhecer os vizinhos
 ela perguntou: por que então? e
 Lucas disse claro porque ela
 foi entrar da tropa e um
 livro dele saiu quando este lu-
 cifer detectou a imaginação de
 Lucas ele criou um portal para
 o mundo da imaginação
 de ele podia fazer o que quisesse
 no imaginário.

FIM

Texto 3

a menina que gostava de espíritos

Era uma vez que a menina espírita e foi
 pra de casa de uma espírita de um tra de uma
 na vespasione e moço de café e lábi para
 de baicha do moço de café e lá espírita bem malha
 mas apaixonada moço de café e lá espírita
 e seiava que estava moço de café espírita
 fim

Texto 4

espianando poro fora da cama

Era uma vez um menino, que achava
 Lencas que estava bricando encima da cama,
 quando resolveu usa a imaginacão e
 começou a pular na cama imaginando
 subindo na lua e da lua observando a estda
 e vendo o lei e depois de isto de baixo das
 cobeta depois ele imaginou que ele estava
 dentro de uma caverna e imaginou
 que apareceu um dinossauro.

Texto 5

O sonho profundo

Meu nome é talha e quando eu espia
 para dentro e eu fico sem falar com
 ninguém e eu entro em um sonho profundo e eu
 vou explicar o que eu penso eu penso e
 quando estou de baixo da cama eu penso
 que estou em uma caverna e eu fico
 correndo para lá e para cá e estou com
 uma lanterna e quando estou encima de uma
 árvore eu penso que no meu sonho profundo
 eu estou em uma casa na árvore e eu
 estou balançando em uma cadeira e eu
 não os meus sonhos.

Texto 6

O menino que espionava pra dentro
 um lindo dia Lucas está assistindo televisão
 depois de um tempo se desentende que o
 Lucas estava assistindo acalhou Lucas desligou
 a televisão depois ele foi para o patio
 da casa dele ele tá tá zangado de lá
 depois ele começou de jogar bola e deu um
 na péla e imaginou que estava lá
 perfeito de tal foi bem legal si imaginava
 perto do sol. fim

Texto 7

quando I espionava dentro
 e sentir o gosto de água
 x
 um dia eu estava no campo de futebol no meio do campo de futebol
 dentro quando eu estive lá lá um quarto de água eu não sabia como eu fui para
 ali na qual lugar também eu estava de lá de lá eu não sabia como eu fui para
 quando eu estava lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para
 começaram a gritar canto canto eu comecei a cantar e eu não sabia como eu fui para
 a cantar e aplaudir no campo de futebol mas agora eu não sabia como eu fui para
 lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para
 mas eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para
 mas eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para
 mas eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para lá eu não sabia como eu fui para

Texto 8

Título: Lema flotas

→ De leite da cama do pai ta imaginando de leite da cama da mãe e pai dele ele Pulo que imaginação da cadeira do Pulo imagine que da leite da cama da mãe ele imagina que estava imagina que estava imagina que estava na flotas de leite da cama mãe depois que estava flotas muito animais e muita coisa muito leão e coisa boa muitas

Texto 9

Título

Uma vez um menino que pensa muito ele imagina muitas coisas quando ele fica deitado de sono e pensa ele imagina uma coisa totalmente diferente um dia ele ficou de bricho da mesa da casa dele ele imaginou tipo um joquinho ele imagina ele andando no ferro da mesa ele tinha que dar 2 volta no ferro da mesa ele equilibra muito bem e ele andou 2 voltas na mesa e andando no ferro.

FIM

Texto 10

imaginar

era um menino chamado Lucas e um dia ele usava uma tarefa e ele pediu pra brincar e foi para de brincar da cama e espicou pro dentro e imaginou que usava tarefa mesmo madame coqueiro e brado ca as tartarugas e coradas com gafinhos e rota para dentro da cama e fimo

Texto 11


Imaginação

era uma vez um menino imaginou que tinha um imaginando coisa que não existia quando ele foi dormir e imaginou que tinha um foguete e parou de pensar de uma aventura no espaço sideral e tinha que salvar o mundo de um meteorito de fogo e ele salvou o mundo um meteorito e ele acordou e foi ganhar ele foi brincar com os amigos de sala e ele ficou feliz porque

Texto 12

Pra dentro do armario

Num dia comum um menino chamado Lucas estava brincando mas ficou chato por que ele estava brincando e no meio da brincadeira a bola furou e ele ficou muito triste e ficou sem quieto no canto dele mas ele resolveu se divertir e entrou dentro do armario e usou a imaginação. Ele imaginou-se dentro de uma loja de brinquedos e ele podia brincar com todos os brinquedos, depois de brincar tanto voltou

pra vida real muito feliz. FIM 

Texto 13

O Menino que espia para dentro.

x

Um dia o Lucas espia para dentro e percebe que de lado de sua casa tinha um menino que queria saber que ele e Liam ou qual o menino estava dormindo então ele ouviu um barulho aí ele viu que era seu amigo ele falou que tinha um menino lá, aí seu amigo disse Nossa, aí Lucas disse quero saber que ele e Liam quem dorme desce lá, quem mais come, e fácil e no a gente chega perto de lá, então Lucas chegou perto e disse pro seu amigo quem também, aí seu amigo foi, Lucas passou a mão no menino aí o menino acordou e arrastou, aí Lucas falou não fica com medo de mim meu nome é Lucas e seu amigo perguntou de qual o menino também queria então Lucas deixou aí depois Lucas foi embora e falou pro menino que estava lá.

Texto 14

O Menino Usustado
 Quando Lucas estava de férias da
 casa ele estava espionando para dentro de
 estava dentro de uma caverna cheia de
 Mursegor. Ele se assustou e correu para
 fora da caverna correu, correu e correu
 gritando chamando ta, ta ele correu pa-
 ra a estância que ele gostaria de lerinha
 ficou lá por uma hora de pois o ami-
 go dele chamou e falou onde você estava
 e Lucas respondeu estava dentro de uma
 caverna e Lucas perguntou onde você está ta
 ta e ta ta respondeu fui lerinha agora me
 desculpe se você ficou assustado e Lucas
 falou eu te perdoo.
 fim

Texto 15

O menino Usustado
 O Lucas e táce magimem o nudo
 lãoe Deus foi muito triste
 tãoe Deus eu falei eu queria ficar por aqui
 mas eu não posso ficar com ele
 Eu me sinto triste e não vou me paratátra
 i a itala No deu
 i eu viajando a sacavaleig
 Eu falei eu levo Deus

Texto 16

Lucas a menina imaginaria
 Lucas estava dentro da cama quando
 ele saiu pra dentro. Entro na praia isto e uma
 onda muito grande e estava numa praia
 quando parou de surpresas. Uma florista
 muito grande ressuru e tinha heh e tinha
 muitas animais. Quando viu uma luz
 forte era um carro de Bombeiros de
 Leão Lucas estava com muita medo
 então ressuru sair de dentro da
 cama

Texto 17

A viagem de Lucas ao espaço
 Lucas estava indo pra dentro e ele pensava
 e pensava como seria no espaço seria legal de ler tudo
 também e se eu estivesse no espaço) mais o tata chegou
 e perguntou o que e Lucas) não há ramos Lucas
 que a gente era astrônomo tata) disse que sim
 Lucas) ramos) o comandante tata) ramos) la)
 a na se esta pronto pra desalo Lucas) To bom)
 e é assim que se termina fim

Texto 18

O menino enquanto de bricho da cama
 Era uma vez um menino que imaginava
 coisas em qualquer lugar um dia ele viu es-
 condel de bricho da sua cama ele imaginou
 o mundo de alienígenas e a família dele tinha
 um alienígena de achá isso muito legal
 e foi bem construído com o seu amigo ali-
 enígena e falou todos são minha família
 e bem quando ele falou com o menino voltou
 al mundo real e falou que legal real voltar a
 dormir e o menino dormiu com os Anjos.
 FIM

Texto 19

Título
 Tempos patina - qojam - time - última - são - amecia Tade
 lija - Tala - pelo - topau - muicale donlo mulo - gela alié
 pota galja - edlaé - miça - timela - amale - vitelade - lijo
 dacião - almpa - ptia - pale - Tiula - Tala - amita - lapudo - huncoc
 lapuo - Topio - edmo - cheale - datate - aitemado - suubiru - ptamo
 amga - palie - kulia - luce - de - alitade - sante - zoma - clua - Taliti
 amak - lmta

Texto 20

Luzia mu

→ O menino sim e eu dentro de como i come
 não capiam ai. O menino começou a explorar pra
 dentro ai acho que é na pequena tem um
 bando de livros ai ele puchou um livro e
 ai saiu os livros grande ai fiz uma escada
 que levou até o topo de uma mesa ou
 lá ai a estada que é ai ele nos
 com aqui n de se mesmo a sim ele
 gostou de ficar

FIM

Texto 21

Um menino que espia pra dentro
 era um vez um menino que só
 espia pra dentro um di esse
 menino espia e perdeu sua
 coisa que ele gostava e em um
 parque e se divertiu muito só
 que estava perto de casa e então
 dele ele viu uma menina e gostou
 dela e então eles ficaram felizes
 sempre.

Diagnóstico final
Texto 1

uma história de
natal
era uma vez, Maria e José, ..
eles tiveram 3 filhos, meminos eles.
dava o nome de Jesus, era um
memino muito obediente a os pais...
ajudava os pais na casa, e, depois..
fizem um grande prazado da palaneta...
mais no natal Jesus e um memino deitado
numa cama de palha bem
com fartavel
iba
fim da história

Texto 2

Os Nascimento de Jesus

25 de dezembro, ou o Natal, comemora o nascimento de Jesus Cristo o salvador. Então vou a história

Nos tempos antigos antes de Jesus existir, uma mulher chamada Maria, ela era casada com um homem chamado José, ela era estéril ou seja não podia ter filhos.

Um dia o anjo Gabriel a mentageiro de Deus veio a ela e falou a Maria

Maria você terá um filho e o chamamos de Jesus o salvador - mas Maria não tinha condições, ela teria que fazer o parto dentro de um chiqueiro, e um chiqueiro é um lugar muito sujo e cheio de

seus magos foram para o rio e lá eles se batizaram três vezes primeiro o primeiro levou o outro e quando ele levou o outro o terceiro levou o primeiro.

e foi assim que Jesus Cristo o salvador nasceu

Texto 3

natal

é um tempo em que as pessoas se reúnem com.

O natal comemora o nascimento de Jesus Cristo. Passa muito tempo a fazer festas, almoços tranquilos.

Ni sem o papel nel brinqudo as presentes para toda a família, que o tradição do papel nel são as pais.

mas natal é familiar, no dia 25 de dezembro é muito festivo que junta tudo o nascimento de Jesus em amigos família, parentes, decoração.

Os enfeites natalinos dizem os ambientes mais lindos e felizes, mas que porque que não data mesma não rápida e demora tanto pra chegar.

então o natal é feito de amor, carinho, respeito, união e gratidão com os nossos amigos pais irmãos e grandes reis.

feliz natal!

Texto 4

A História do
Natal

O Natal é uma data muito legal tanto
para os gostos dessa data e um adereço essa data
é tão legal.

O Natal é comemorado no nascimento
de Jesus e na noite que Jesus nasceu os magos
foi onde a luz estava e nessa luz que esta
na bilhanda foi onde Jesus nasceu e os magos
levaram 3 presentes para Jesus e foi mirra, ouro e
incenso e Maria e José ficaram muito felizes e
os magos também ficaram muito felizes.

feliz Natal

Texto 5

Uma história de Natal

① Natal é uma data especial, por que é o nascimento de Jesus e todo o mundo comemora a Deus.

O Natal é comemorado, 25 de dezembro a data é muito especial por que a vida renase de novo para as pessoas de uma coisa insignificante, mais felicidade e muito, muito, mais muito impetade a vida e impetade de mais para todos e impetade mesmo, Deus renase de novo, e a vida renase que tanto mais tanta pessoas nasci, e mais a vida.

Somos todos criados para viver e morrer, mais.

Quem quer mais conte mesmo a vida de Natal.

Texto 6

Como se criou a origem de hotel.

Uma família de churo cedeu nesse Bism-
Cain e seus pais bruna e corar foram
dar uma noite na floresta levou lugar
da floresta estava cheia para curiosidade
eles permaneceram no dia que era eles
acharam um espinheiro coberto de neve
eles acharam o espinheiro tão lindo
que decidiram levar para casa quando
eles chegaram em casa acharam
de de esperte pouco muito bonito eles
permaneceram a noite de hotel e com eles
e ficaram com ele por um bom
tempo e viveram felizes para sempre

fim

Texto 7

Minha história de Natal

Era uma vez um homem que queria que todas as famílias tivessem uma jantar muito saboroso na noite de natal.

Ele pensava em fazer uma risola de natal, ele queria saber que tipo de carne colocar em como colocar as perutas em ordem.

Então um dia ele vai colocar as perutas perfeito para colocar em sua risola e ele fez um prango muito delicioso.

Um carroz, bem saltinho e um queijo que nem se fala ele comprou um vinho e chamou os seus amigos e eles.

Lembrando a noite inteira e foi assim que surgiu a risola de natal que hoje todas as famílias fazem de risola de natal.

Texto 8

Uma História de Natal

Em quase todos os países do mundo as pessoas matam o tempo de Natal para

Decorar casas e outros ambientes. Com conjuntos com as decorações natalinas as pessoas proporcionam um clima especial nesta época.

Acredita-se que esta tradição começou em 1530 na Alemanha com Martinho Lutero. Certa noite enquanto caminhava pela floresta Lutero ficou impressionado com a beleza das pinheiras cobertas de neve.

FELIZ

NATAL!

Texto 9

O papai noel que tinha 5 sacos

Era uma vez um papai noel que tinha 5 sacos de brinquedos, e um menino sempre ficava aos pés dele. Por isso os presentes do papai noel são que o menino não ganhou presente e ele dormiu.

Ele foi ao lugar onde ele ganha presente, e no 24 de dezembro, e o menino falou.

— Porque o papai noel não passou aqui e era hora de dormir e o papai noel não passou de noite.

Em 25 de dezembro e o menino não ganhou presente, e o natal está acabando e chegou hora de dormir e o menino pensou e o papai noel, era o pai dele e o menino não presente e falou pra pai e pra mãe e era o papai noel obrigado do pai.

Texto 10

uma história de natal

¶ Era uma vez um menino que nasceu e sua mãe chamou ele de Jesus. Então se passaram dias e Jesus foi crescendo. E ele se tornou um homem e a mãe dele já tinha morrido ele tinha nascido dia 25 de dezembro do século IV. Então as pessoas comemora todos os dias 25 de dezembro que foi se chamado de natal esse dia. Até hoje comemoramos. O nascimento de Jesus um dia sagrado para todos nós.

Feliz natal! ❤️

Texto 11

A nascimento de Jesus Cristo

O Natal é uma data em que comemoramos o nascimento de Jesus Cristo. Na antiguidade o Natal era comemorado em várias datas diferentes pois não se sabia com exatidão a data do nascimento de Jesus. Porém somente no século IV que o 25 de dezembro foi estabelecido como data oficial de comemoração. No tempo antigo o 25 de dezembro era a data em que os romanos comemoravam o início do inverno. Portanto acredita-se que hoje temos relação deste fato com a oficialização do Natal.

Texto 12

Uma história de Natal

Era uma vez três reis Magos que avistaram uma estrela, e quando olharam para esta estrela avistaram um anjo descendo do céu, e disse o anjo:

— Acabou de nascer o salvador do mundo, e para encontra-lo basta seguir a estrela.

E lá se vai três reis Magos para encontrar o Menino Jesus.

Chegando lá, presentearam o Menino Jesus levando ouro, incenso e mirra.

Jesus nasceu em 25 de dezembro.

E assim nasceu o Natal oficial.

feliz Natal ☺

Texto 13

Uma história de Natal.

Era uma vez, lindo, o natal tinha chegado. Uma menina chamada Kradora ela adorava o natal e a sua mãe e seu pai chamaram Kradora para comprar um árvore de natal para Kradora.

Kradora amou a ideia ficou muito feliz, então eles foram quando chegou lá amou as árvores de natal então ela viu uma mãe lindo que todas essas árvores era grande lindo, então falou pra sua mãe e pro seu pai ela falou quero essa árvore, então seu pai falou que grande árvore filha, como seria de

Todo mundo da casa os vizinhos gostava Kradora ter um ótimo natal!

Texto 14

O dia do Natal

Éra uma vez uma família que tinha uma filha e qe no passar do tempo a mini minha cresceu e ficou grande e istoria chegou do dia predileto dela o natal faltavam 3 dias para o Natal. Então veio a alegria de decorar a árvore. Então ela pegou os presentes e pi adobando as laelas de Natal, pirulitos, pinha, pisco pisco e também ela não esqueceu do mais importante a istrela do natal ela pediu para sua mãe e seu pai para colorem a istrela. A istrela carrega o amor da família e o espírito do natal fim.

Feliz Natal!

Texto 15

Uma história de Natal

Um dia veio uma coisa que queria.
 ver o papai Noel só que as mães
 dele falou que ele não botava o papai
 Noel. ele falou Eu não vou desisti do meu
 sonho 5 dias depois. da noite da eu
 torce meu filho a que para o tira um
 tira foto para que ele não seja igual
 eu. 6 dias de ~~de~~ não não não feliz
 natal para todos.
 porque eu nunca desisti do meu sonho

Texto 16

Uma história de
 natal

O Natal é muito legal e tem um monte de gente eu sempre
 pinto o natal com minha família e os amigos eu sempre como com
 com minha família e eu tem meus gostos quando soute fogueira eu fogueira calçada
 e muito bonito eu sempre com meus amigos soute fogueira com meus pais e meus
 tem a toda vontade de ir com minha família e sempre a mesa eu sempre com meus
 te com os frutos da mesa eu sempre com meus amigos no natal muito feliz e depois
 a festa muito fogueira calçada e dançada e eu chego de festa festa muito
 legal eu sempre com meus amigos meus primos legais e a festa ~~com meus~~
 e sempre eu sempre natal muito feliz.

fim

Texto 17

A avizore de natal

Num dia muito frio, um menino de 5 aninhos não conseguia dormir de tanto ansiedade porque ele fez uma carta para o papai Noel ele queria saber se ele existia mesmo mas a mãe dele contou essa história pra ele para que ele existia comprando uma avizore de natal a criança queria saber, pra que aquilo, avizore a mãe da criança falou que era uma avizore de natal ele dormiu e aí um presentinho estava lá e ele falou FELIZ natal.

Texto 18

Uma história de Natal

A árvore de Natal é muito linda e também é muito grande e tem bolas, estrelas e presentes a árvore de Natal e cheia de brilho e Natal ele faz as pessoas se juntarem para festejar o Natal com amor, carinho e amizade com as pessoas que estão brigadas, tristes e magoadas mas o Natal ele faz muita felicidade ele reúne as pessoas que estão separadas e Natal ele traz um sonho de um criança a criança é feita muito feliz com um presente que pode dar a árvore e enche a sua casa de luz e traz muita felicidade e assim que termina o meu Natal.

FIM

Texto 19

Uma história de
Natal

O Natal é legal eu gosto porque
saio fofoque eu fico com o mio família
eu gosto fofoque com meu tio e
o mio primo eu também conto do
Natal porque fui fluto e eu gosto muito de
fluto dia 25 de dezembro eu gosto de mais
muito muito muito eu também gosto
no dia de abrir os presentes e também
no dia da noite e o
e as meu primo legos e e não
ponto fim

Texto 20

Uma História de
 Natal

Era um dia, Muitas crianças
 que acreditavam no papai
 Noel e papai Noel, e a ideia
 que as crianças tinham
 de que as crianças poderiam
 ter Natal, e é dia que papai Noel
 a dia entrega presente para
 as crianças e as crianças
 ficam felizes e acreditam no papai
 Noel

Texto 21

uma história de
natal

O natal é uma data de
nascimento de Jesus, Cristo
um dia que ele nasceu
também, comemoramos
o natal que tem.

Muitas personagens típicas,
o papai Noel muitas coisas
também no natal, árvores
presentes, mais. enfim
Jesus Cristo é a principal
coisa do natal 🍷🍷🍷