



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DE LINGUAGEM

**INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA: UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ESCOLAR**

**MARIA ARAÚJO DE SOUSA**

TERESINA-PI

2018

MARIA ARAÚJO DE SOUSA

**INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA: UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos de Linguagem

Linha de pesquisa: variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

TERESINA-PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Divisão de Processos Técnicos

S725i Sousa, Maria Araújo de  
Influência da linguagem oral sobre a prática da escrita: um estudo na perspectiva do letramento escolar . / Maria Araújo de Sousa. – Teresina : 2018.  
141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Letras, 2018.  
“Orientação: Prof. Dr<sup>a</sup>. “ Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa ”

1. Oralidade . 2. Letramento. 3. Escrita. I. Título.

CDD 401.9

MARIA ARAÚJO DE SOUSA

**INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA: UM  
ESTUDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (Presidente)  
Universidade Federal do Piauí- UFPI

---

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Primeira Examinadora)  
Universidade Estadual do Piauí- UESPI

---

Prof. Dr. Naziozênio Antônio Lacerda (Segundo Examinador)  
Universidade Federal do Piauí-UFPI

Teresina-PI

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Tudo é do Pai  
Toda honra e toda glória  
É dele a vitória  
Alcançada em minha vida...

(na voz de Padre Fábio de Melo)

É com esse refrão de uma canção de grande benção que me acompanhou durante solitários momentos de leituras e escrita, e com o coração pulsando forte de emoção e gratidão, que inicio meus agradecimentos por esta vitória, que é a conclusão do meu tão sonhado mestrado em Linguística.

Como o próprio trecho destacado enfatiza, TUDO é do pai, ou seja, em primeiro lugar, é graças ao Senhor que eu consegui chegar até aqui. O meu Senhor é o Deus do impossível, pois não foram raras as vezes que eu acreditei ser inalcançável a finalização deste estudo. Muitos fatores, desde profissionais a pessoais, influenciavam a minha descrença. Nesses momentos difíceis recorri a ele, e não foram poucas vezes, e Deus, com sua bendita bondade e misericórdia, estendeu-me a mão e me fez acreditar que eu sou capaz. Diante disso, aos poucos fui avançando nas leituras e na escrita da dissertação.

Posso dizer que este mestrado, além de render-me um título acadêmico, proporcionar-me mais conhecimentos, engrandecer-me profissionalmente, fez o melhor: renovou a minha fé. Isso, sem dúvidas, foi um grande presente, uma vez que sem fé a caminhada torna-se muito difícil.

Em segundo lugar, esta vitória é dedicada a minha família, a minha base. Agradeço a minha mãe, a Sra. Naiza Maria, pelas palavras de afeto, de carinho e pelo amor incondicional que tem pelos seus filhos e netos. Dona Naiza é uma mulher dedicada à família, é uma guerreira, é um ser humano incrível, é a minha maior inspiração. Agradeço ao meu pai, o Sr. Teotônio Brandão, um homem trabalhador (até demais), honesto e muito sereno.

Agradeço aos meus irmãos, Izael, com sua generosidade e conselhos maravilhosos; Francisco, com o seu apoio de sempre; e o caçula entre os irmãos, o Sidney, com o seu carinho e atenção disfarçados em braveza. Esses agradecimentos

vão também as minhas cunhadas, Milena, Dariane e Iziane, as quais são sempre atenciosas comigo e me ajudam na faxina da casa de minha mãe em períodos que estou de férias do trabalho. Essas ajudas foram fundamentais para que eu tivesse mais tempo para me dedicar aos estudos do mestrado. Agradeço aos meus sobrinhos, Guilherme, Ana Júlia e Iago. Estar com essas crianças sempre renova minhas energias e me proporciona mais ânimo para prosseguir com meus sonhos. Eles são seres de luz. Amo-os incondicionalmente.

Ainda no grupo da família, não deixaria de dedicar este presente ao meu esposo Antônio Cleiton. Ele desistiu de alguns projetos em nossa terra natal, Cocal dos Alves, para morar comigo em uma cidade bem distante no Maranhão, onde trabalho como professora. Mais do que morar comigo, Cleiton tem sido uma figura de grande importância em minha vida. É uma pessoa atenciosa, paciente, carinhosa e muito compreensiva, característica que foi e continua sendo de suma relevância, principalmente porque eu trabalho em um regime de 40 horas semanais e ainda concilio com o mestrado acadêmico na capital Teresina. Meu esposo foi capaz de compreender os meus estresses, as minhas ausências e, muito mais do que compreender, ajudou-me a conquistar esta vitória. Essa ajuda, além de ser em forma de palavras de afeto e de apoio, concretizavam-se em trabalhos domésticos, em compras de livros do meu interesse, em preenchimentos de diários, planejamento de aulas, viagens de última hora comigo para Teresina para reuniões com a minha orientadora e para qualificações, além de várias outras atividades. Meu amor, sem você não sei se teria sido impossível, mas tenho certeza de que teria sido bem mais difícil chegar até aqui. Você, entre inúmeros outros benefícios, segurou minha mão e caminhou comigo, tornando o meu trajeto mais agradável. Muito obrigada por tudo. Esta vitória também é sua. Eu amo você.

Esta vitória é também da minha orientadora, Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa. Agradeço pelas orientações, pelos conselhos e pelo apoio. Quero acrescentar que admiro muito a sua leveza, pois em uma profissão como a nossa, que costuma ser associada ao estresse, apresentar essa característica é bastante louvável. Ademais, essa característica, juntamente com a sua compreensão, proporcionaram-me mais segurança e, conseqüentemente, não me deixaram fraquejar. Obrigada, professora!

Do professor Dr. Naziozênio Lacerda e da professora Iveuta Lopes eu jamais poderia esquecer. Esta, por me receber em sua casa com grandes atenção e carinho

para me orientar. Obrigada também por me emprestar livros, por responder às minhas mensagens em redes sociais mesmo em momentos não comerciais, e por me enviar textos para eu ler. Suas orientações engrandeceram muito este trabalho. Àquele, posso dizer que serei eternamente grata. Costumo dizer que Naziozênio foi mais que um professor de graduação, foi mais que um orientador de Pesquisa de Iniciação Científica, ele foi como um pai. Só um pai para ter tanta paciência, atenção e compreensão por um filho como o professor Naziozênio teve por mim e pelos seus outros orientandos. Ressalto, ademais, que o professor Naziozênio me incentivou muito a entrar no mestrado, doando-me livro, ajudando-me a delinear o projeto com o qual eu concorreria à vaga, mesmo ele não atuando como professor do mestrado. Ele é um ser iluminado, não tenho dúvidas disso. Eu torço muito por cada conquista sua e sei que ele está muito feliz por esta minha. Por isso, esta vitória é também sua, professor.

Outro professor que merece meu agradecimento especial é o professor doutorando Juscelino Nascimento. Mesmo sem ter sido meu professor, mesmo não me conhecendo direito, foi atencioso comigo de forma elogiável. Juscelino, obrigada por me emprestar sua dissertação para que eu pudesse usar como referência, por sugerir leituras e por responder às minhas mensagens sempre que solicito sua ajuda. Não é à toa que você é sempre citado como uma boa referência no meio acadêmico.

Do meu meio profissional, agradeço de um modo muito especial à diretora da escola onde eu trabalho, Adriana, pelo considerável incentivo, oferecendo-me possibilidades para que eu prosseguisse na batalha pelo meu sonho. Sou grata, ademais, pela sua amizade. Por várias vezes suas palavras aliviaram as minhas inquietações e me fortaleceram. Dedico esta vitória também aos meus colegas professores, à professora Maikelma, pela disponibilidade para trocar de horários comigo sempre que tive que viajar para Teresina a estudo, pelo carinho e pela linda amizade que estamos construindo; à professora Maria Antônia, pelo incentivo e pela amizade; ao professor Genildo, pelo companheirismo e pela seriedade com que trabalha, o que contribui com a relação de harmonia da nossa equipe e com o compromisso com o qual trabalhamos; e à recente integrante do Centro Escolar Marcelina Nória Alves (Anexo V), Amanda.

Por último, mas sem desmerecer outras posições anteriores, agradeço a algumas pessoas que fazem parte do meu universo de amizades. A começar pelas minhas consideradas amigas-irmãs, Annie Caroline e Maria Thaís. São duas

amizades conquistadas na graduação e que pretendo levar para toda a vida. Elas sabem o quanto são importantes para mim, pois isso se reflete constantemente nas mensagens trocadas, nas visitas, enfim, nas angústias e sonhos compartilhados. Agradeço à Marilha, à Marilene e à Francilene, amigas da minha cidade natal, às quais recorro sempre que preciso pedir ajuda para pagarem multas e renovarem livros para mim na Biblioteca da Universidade Federal de Teresina. Elas são um presente de Deus em minha vida, não só por me fazerem favores, óbvio, mas por serem pessoas que fazem bem mantê-las por perto, pois transmitem alegria.

Esta vitória especial vai também para uma amizade que está em construção e indica uma longa duração, a amizade com a minha colega de mestrado Ravena. Ela é uma moça de uma bondade admirável e outras características com as quais eu me identifico bastante. Cito aqui também outros colegas do mestrado que, de alguma forma, marcaram essa minha trajetória, a Júlia, uma moça leve e simpática, o Alceane, um rapaz atencioso e gentil, a Érika Patrícia e a Val, mulheres lindas, corajosas e batalhadoras. Cada característica marcante desses meus colegas me serviu de inspiração e me impulsionou a ir além.

Para finalizar esses agradecimentos, reitero que esta vitória não é só minha. Creio que eu não a teria alcançado se não fosse a contribuição de cada uma dessas peças fundamentais que formam esse tabuleiro que é a minha vida. Sendo assim, esta vitória é minha, é de Deus, é da minha família, é dos meus professores, é dos meus colegas de trabalho, é dos meus amigos. É nossa! Muito obrigada a cada um de vocês por contribuir, direto ou indiretamente, com essa conquista que faz meu coração transbordar de alegria!



## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, buscando encontrar possíveis relações com as práticas de uso da escrita fora do ambiente escolar desses discentes. Essa pesquisa tem como parâmetro os Novos Estudos do Letramento (NEL) que compreendem a oralidade e a escrita como práticas sociais. Nesse sentido, parte-se das seguintes problemáticas: Há influência da oralidade sobre a escrita desses alunos? Quais são as marcas da oralidade presentes nesses textos? Quais os usos de escrita que esses alunos fazem em suas residências? Esses usos estão mais voltados para a oralidade ou para a escrita? Os alunos que frequentemente praticam atividades de uso da escrita nesse ambiente tendem a apresentar menos registros da oralidade em seus textos? Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de campo, além de ancorar-se em pressupostos etnográficos, conforme André (1995) e Bortoni-Ricardo (2008). A coleta de dados aconteceu em uma escola municipal, em Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, e também nas residências dos quinze alunos da pesquisa. Na escola foram observadas e descritas duas aulas de produção textual, das quais foram recolhidos os textos para análise. Nas residências foram aplicados questionários com roteiros de perguntas semiestruturadas. O trabalho ancora-se, ainda, em pressupostos teóricos que fazem a relação entre oralidade e escrita, como Botelho (2012) Fávero, Aquino e Andrade (2003) e Marcuschi (2010), bem como referência aos trabalhos que enfocam o Letramento, como o de Brian Street (2014), os de Kleiman (2008, 2005) e o de Soares (2004). Os resultados da análise dos dados possibilitaram constatar a grande influência da oralidade sobre a escrita desses alunos e que as marcas da oralidade mais recorrentes nos textos foram a repetição, a grafia correspondente à palavra ou sequência e o apagamento do /R/ em posição de coda silábica final. Verificou-se, ainda, que o contato com a escrita no ambiente familiar dos discentes é muito deficitário. Os dados também apontaram que a escrita comumente utilizada pelos discentes tem mais características da oralidade, possibilitando afirmar que a comunicação e sociabilidade desses alunos estão apoiadas fundamentalmente na oralidade, o que contribui para a incidência do fenômeno em pesquisa.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Letramento. Escola. Comunidade Social

## ABSTRACT

This work aims to analyze the influence of oral language on the writing practice of students from the ninth grade of Elementary School, seeking to find possible relations with writing practices outside their school environment. This research has the New Studies of Literacy (NEL in Portuguese) as a parameter, which comprises orality and writing as social practices. In this context, there are the following problems: Is there an influence of orality on the writing skills of these students? What are the orality marks present in these texts? What writing uses do these students make in their homes? Are these uses more directed to orality or writing? Do students who frequently practice writing activities in this environment tend to have fewer oral records in their texts? From the methodological point of view, the following work is a qualitative and field research anchored in ethnographic assumptions, according to André (1995) and Bortoni-Ricardo (2008). The data collection took place in a municipal school in Alto Alegre do Pindaré, Maranhão as well as in the homes of the fifteen subjects of the research. The texts were collected for analysis after two Textual Production classes were observed and described at the school. At the students' homes, semi-structured questionnaire scripts were applied. The work was also anchored on theoretical assumptions that relate to orality and written language, such as Botelho (2012) Favero, Aquino and Andrade (2003) and Marcuschi (2010) as well as references to works that focus on literacy such as Brian Street (2014), Kleiman (2008, 2005) and Soares (2004). The data analysis of the results made it possible to notice the great influence of orality on the students' writing, and that the most recurrent oral features in the texts were repetition, spelling corresponding to the word and deletion of /R/ in final syllabic coda position. It was also verified that the contact with writing language in the students' familiar household is rather deficient. The data also showed that the writing language commonly used by students has many oral features, allowing to say that students' communication and sociability are mainly supported on orality, which contributes to the incidence of the phenomenon described in the research.

Keywords: Orality. Writing Language. Literacy. School. Social Community

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Dicotomias estritas.....	49
Quadro 2: Visão culturalista.....	50
Quadro 3: A perspectiva variacionista.....	51
Quadro 4: A perspectiva sociointeracionista.....	52
Quadro 5: Presença de materiais impressos nas casas dos alunos.....	102
Quadro 6: Atividades de letramento praticadas pelos alunos.....	105
Quadro 7: Atividades que os alunos realizam no celular.....	109

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Relações de continuidade fala/escrita na criança.....	56
Figura 2: Ciclo de simulações contínuas .....	58

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	59
---	----

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1: Fragmento do texto 1 do aluno A.....	82
Imagem 2: Fragmento do texto 1 do aluno B.....	83
Imagem 3: Fragmento do texto 2 do aluno D.....	83
Imagem 4: Fragmento do texto 2 da aluna B.....	85
Imagem 5: Fragmento do texto 1 do aluno C.....	85
Imagem 6: Fragmento do texto 2 do aluno C.....	86
Imagem 7: Fragmento do texto 1 do aluno D.....	86
Imagem 8: Fragmento do texto 2 do aluno I.....	86
Imagem 9: Fragmento do texto 1 do aluno E.....	98
Imagem 10: Fragmento do texto 2 do aluno J.....	89
Imagem 11: Fragmento do texto 2 do aluno L.....	89
Imagem 12: Fragmento do texto 2 do aluno M.....	89

Imagem 13: Fragmento do texto 1 da aluna F.....	90
Imagem 14: Fragmento do texto 2 da aluna B.....	91
Imagem 15: Fragmento do texto 1 do aluno E.....	92
Imagem 16: Fragmento do texto 2 do aluno E.....	92
Imagem 17: Fragmento do texto 2 da aluna F.....	92
Imagem 18: Fragmento do texto 2 do aluno I.....	93
Imagem 19: Fragmento do texto 1 da aluna G.....	93
Imagem 20: Fragmento do texto 1 do aluno A.....	95
Imagem 21: Fragmento do texto 1 do aluno C.....	95
Imagem 22: Fragmento do texto 2 do aluno C.....	95
Imagem 23: Fragmento do texto 2 do aluno D.....	96
Imagem 24: Fragmento do texto 1 da aluna F.....	96
Imagem 25: Fragmento do texto 1 do aluno H.....	96
Imagem 26: Fragmento do texto 2 do aluno A.....	97
Imagem 27: Fragmento do texto 2 da aluna F.....	97

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O LETRAMENTO</b> .....	<b>18</b>
1.1 A ORIGEM DO VOCÁBULO LETRAMENTO.....	18
1.2 LETRAMENTO E/OU ALFABETIZAÇÃO.....	20
1.3 MODELO IDEOLÓGICO E MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO.....	24
1.4 A ABORDAGEM DO LETRAMENTO PELA ESCOLA.....	28
1.5 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
1.6 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	36
<b>2 DAS TEORIAS DA ANTIGUIDADE ÀS TENDÊNCIAS ATUAIS: UM BREVE ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA</b> .....	<b>39</b>
2.1 ALGUNS ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA ESCRITA.....	39
2.2 A PRETENSA CONFUSÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NAS TEORIAS DA ANTIGUIDADE.....	42
2.3 DICOTOMIAS.....	46
2.4 ORALIDADE E ESCRITA NO CONTÍNUO TIPOLÓGICO.....	54
2.5 ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	61
<b>3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>64</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA.....	64
3.2 CAMPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA.....	69
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>74</b>
4.1 EVENTO DE LETRAMENTO NA ESCOLA.....	75
4.2 INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA ESCRITA.....	84

4.2.1	Questão da referência.....	84
4.2.2	Repetições.....	84
4.2.3	Marcadores discursivos.....	87
4.2.4	Justaposição de enunciados.....	91
4.2.5	Segmentação gráfica.....	94
4.2.6	Grafia correspondente à palavra ou sequência.....	98
4.2.7	Apagamento do /R/ em posição de coda silábica final.....	99
4.3	ATIVIDADES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR DOS DISCENTES.....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>

***“A linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graça ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia, e é influenciado; a base mais profunda da sociedade humana.”***

**(Louis Hjelmslev)**

## **INTRODUÇÃO**

Muito ainda se discute sobre a relação entre oralidade e escrita, de modo que parece pertinente afirmar que essa questão está longe de representar um consenso entre os estudiosos da área. Por muito tempo, a linguagem escrita e a oral foram estudadas na perspectiva dicotômica e, até mesmo hoje, ainda são verificados estudos que insistem na busca pela distinção rígida entre essas práticas, pouco considerando que é possível ver bastante semelhanças entre ambas.

Essa postura, como explica Fávero, Aquino e Andrade (2003), tem contribuído para uma visão preconceituosa e muitas vezes polarizada, principalmente ao colocar a língua escrita como a verdadeira forma de linguagem. Em oposição a esse posicionamento, pode-se afirmar que é inegável aceitar o fato de que essas modalidades influenciam-se mutuamente, podendo ocorrer traços próprios da oralidade na escrita, bem como construções peculiares à escrita em textos orais.

É bastante comum a presença de traços da oralidade em textos escritos na fase inicial da alfabetização, período em que a criança experimenta as relações distintivas entre fala e escrita. Desta forma, nessa fase inicial “é a escrita que tenta representar a fala e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita” (KATO, 1999, p. 11).

Depois desse processo de alfabetização, espera-se que a representação da fala por meio da escrita seja superada, principalmente quando o aluno já está cursando os anos finais do Ensino Fundamental, a finalização de uma etapa em que se espera que o aluno tenha se apropriado da oralidade e letramento enquanto práticas sociais e, assim, apresente um desempenho satisfatório no que diz respeito ao uso da escrita e da oralidade nas diversas situações comunicativas. No entanto, é o inverso disso que muitas pesquisas a respeito desse tema têm mostrado, uma vez que essas ocorrências persistem em textos escritos por esses discentes, como

apontam os estudos de Marquardt (2015), de Ribeiro (2013), Silva (2012), os quais atestam esse fenômeno em textos escritos por alunos em séries finais da educação básica. Esses trabalhos comprovam que o ensino de língua portuguesa continua sendo um desafio constante, principalmente no ensino básico.

Sabendo que o processo de letramento do indivíduo pode estar relacionado em grande medida a suas práticas sociais, suas vivências de leitura e escrita nos mais diversos eventos sociais, acredita-se que os usos da escrita que os alunos fazem fora da escola, em suas residências, em especial, podem, de alguma forma, ter alguma influência sobre a escrita desses discentes no ambiente escolar.

Com base nessa realidade e dada a importância que a língua escrita adquiriu na cultura ocidental do século XXI, faz-se mister estudar a influência da linguagem oral sobre a prática escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Diferentemente de grande parte das pesquisas na área que fazem esse estudo apenas sob um viés ortográfico, este propõe fazer uma relação entre o aparecimento desse fenômeno e as práticas de letramento, isto é, os usos da escrita que esses alunos fazem no ambiente familiar.

A motivação para realização deste estudo veio também de inquietações surgidas a partir de uma experiência vivenciada pela pesquisadora enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola. Nesse período, por meio de alguns estudos, ela verificou que o fenômeno do aparecimento de registros orais em produções escritas era constante. Ademais, uma outra experiência como docente em uma comunidade carente possibilitou a mesma constatação.

É importante salientar, também, que a escolha da escola em que foi realizado este trabalho, apresentada mais à frente nesta mesma seção, justifica-se pela maior facilidade com que a pesquisadora desenvolveu o estudo, tendo em vista que esta atua como professora efetiva do ensino médio na instituição em pauta e também reside no bairro em que a escola se localiza e a maior parte dos educandos reside.

Em vista disso, fazia-se necessário um estudo que não somente apontasse para questões de ordem linguística e de domínio da modalidade da língua escrita, mas que também buscasse associar esse fenômeno às práticas de letramento vivenciadas por esses discentes fora da sala de aula, compartilhando assim da ideia de Soares (1988, p. 72) e com a perspectiva do Letramento, que considera importante “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto



específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” e não que saibam apenas decodificar textos.

Com esse propósito, acredita-se que este trabalho possa ser útil para novos estudos linguísticos, para o aprendizado em sala de aula, para formação de professores e, em suma, como um norte para uma prática docente mais situada nesse universo multifacetado da língua.

Tendo como base esses pressupostos, a pesquisa que se delineia tem como problemática responder aos seguintes questionamentos: há influência da oralidade sobre a prática da escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada? Quais são as marcas da oralidade presentes nesses textos? Quais os usos de escrita que esses alunos fazem em suas residências? Essas atividades de letramento estão mais voltadas para a escrita ou para a oralidade? É possível dizer que os alunos que praticam atividades de uso da escrita de forma frequente em seu ambiente familiar tendem a apresentar menos registros da oralidade em seus textos escritos? Sabendo que “a relação entre oralidade e escrita é a de um contínuo discursivo de mútuas influências” Kleiman (2004, p. 213) e que nesse contínuo há textos que, mesmo escritos, aproximam-se mais da oralidade, assim como há textos orais que se aproximam mais da escrita (MARCUSHI, 2010), é possível dizer que os alunos que praticam atividades de letramento mais próximas da escrita, em seu ambiente familiar, tendem a apresentar menos registros da oralidade em seus textos escritos do que os alunos que praticam atividades de letramento mais próximas da oralidade?

Embora existam muitas perguntas norteadoras da pesquisa, cumpre esclarecer que elas compõem um todo, somam-se e não se excluem. Acredita-se que, à medida em que a análise dos dados for respondendo a um questionamento, poderá responder a outros na sequência também, pois eles estão muito ligados. Por isso, considerou-se importante colocar todos.

Além da justificativa apresentada anteriormente, é importante salientar que essas últimas indagações surgiram a partir da leitura de textos que apontam a presença de muitos materiais escritos nas residências dos brasileiros. Baseados nos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), autores como Márcia Abreu (2004), Galvão (2004), Oliveira e Vóvio (2004), no livro intitulado “Letramento no Brasil”, discutem a presença da escrita nesse ambiente, a qual envolve desde a existência de livros sagrados, como a Bíblia, até textos mais técnicos.

Nessa mesma obra, Galvão (2004) constata um fato que, embora seja praticamente consensual, faz-se relevante destacar: na zona rural e nas pequenas cidades as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas. Diante disso, acredita-se que esta pesquisa poderá se deparar com situações semelhantes a essa, tendo em vista que esta será realizada em um contexto com características rurais, por assim dizer.

Nesse sentido, é possível que alguns alunos não pratiquem muito a escrita em seu ambiente familiar e que suas formas de comunicação e de sociabilidade se deem predominantemente através do uso da oralidade, ou que usem uma escrita mais próxima da modalidade oral, como a escrita nas redes sociais, por exemplo. Assim, a constatação desses fatores poderá comprovar a influência da oralidade sobre a escrita desses alunos, uma vez que eles estão imersos em um ambiente familiar em que suas práticas de letramento estão mais voltadas para a oralidade do que para a escrita.

Entende-se, ainda, a importância de não apenas saber a quantidade e os tipos de materiais escritos dos quais os sujeitos da pesquisa dispõem em suas casas, mas também saber se eles fazem uso com frequência desses materiais, como sugerem Oliveira e Vóvio (2004). Isso porque supõe-se que só a presença em si não vai interferir muito na escrita dos alunos no ambiente escolar. Assim, objetivou-se saber se eles praticam essas atividades de letramento e quais materiais usam com mais regularidade para que se possa, a partir disso, fazer um paralelo entre essas informações e o que se constata nas produções escritas por esses discentes no ambiente escolar.

Com esta finalidade, este trabalho insere-se na área de concentração em Linguística, na linha de pesquisa e orientação Variação/diversidade linguística, oralidade e letramentos do Mestrado Acadêmico em Letras da UFPI, e teve por objetivo analisar, a partir de textos escritos, a influência da linguagem oral sobre a prática escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, buscando encontrar possíveis relações com as práticas de uso da escrita fora do ambiente escolar desses discentes, neste caso específico, em suas residências.

O estudo caracteriza-se como qualitativo e de campo, além de apresentar um viés etnográfico ao se inspirar em alguns trabalhos dessa natureza. A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal, a qual oferta, além do ensino fundamental, o ensino médio e outras modalidades de ensino, localizada numa comunidade do

município de Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, e também nas residências dos sujeitos pesquisados. No ambiente escolar foram observadas e descritas duas aulas de produção textual. Além disso, foram recolhidos os textos escritos pelos alunos durante essas duas aulas para que fossem analisados. Nas residências dos sujeitos da pesquisa foram aplicados questionários com roteiro de perguntas semiestruturadas. Para fundamentação teórica deste trabalho, foram utilizadas pesquisas que tratam da relação entre oralidade e escrita, como Botelho (2012) Fávero, Aquino e Andrade (2003) e Marcuschi (2010), bem como referência aos trabalhos que se caracterizam como Novos Estudos do Letramento, como o de Brian Street (2014), os de Kleiman (2008, 2005) e o de Soares (2004) e de muitos outros autores.

Sobre a estruturação, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda alguns pressupostos teóricos a respeito do letramento. O segundo faz um retrospecto histórico da relação entre oralidade e escrita, enfatizando que relação entre essas duas modalidades adotada neste estudo é a de um contínuo de mútuas influências. O terceiro capítulo aborda a metodologia adotada para desenvolver a pesquisa. O quarto traz a apresentação e a análise dos dados, a começar pelos dados relativos à primeira coleta, a saber, a análise do *corpus* coletado: 30 produções escritas; a fim de constatar ou não a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita e, depois, a análise dos resultados relativos ao segundo momento de coleta de dados, o qual se utilizou do instrumento questionário com a finalidade de identificar as atividades de letramento que envolvem os sujeitos da pesquisa em suas residências. O último capítulo faz as considerações finais sobre o estudo.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O LETRAMENTO

Este capítulo traz os principais fundamentos teóricos sobre o letramento. Para início, julgou-se adequado discutir sobre a origem desse vocábulo de suma relevância para este estudo, o que será feito a seguir.

### 1.1 A ORIGEM DO VOCÁBULO LETRAMENTO

Tendo como base Soares (2010), pode-se dizer que o uso do termo letramento constitui-se como bastante atual em estudos no campo da educação brasileira. Esse vocábulo começou a ganhar espaço no discurso acadêmico há pouco mais de duas décadas, em especial nas áreas da Educação, da Linguística, das Ciências Sociais e da História.

Esse vocábulo teria sido usado pela primeira vez no ano de 1986 pela autora Mary Kato, no livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Posteriormente, em uma publicação de Leda V. Tfouni (1988), esse termo aparece com mais força, momento em que, de acordo com Magda Soares, letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Vale lembrar que foi nesse livro, intitulado “Adultos não alfabetizados”, que Tfouni faz a distinção entre alfabetização e letramento. A partir de então, são realizadas várias publicações sobre essa temática, as quais passaram a focar principalmente na relação entre letramento e alfabetização, como Rojo (1998).

O surgimento desse vocábulo remete à década de 80, período de grande debate a respeito das elevadas taxas de analfabetismo e de repetência no campo educacional brasileiro. Ao proporem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, Ferreiro e Teberosky (1979) contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização. Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita (GRANDO, 2012).

Contudo, pode-se dizer que nesse momento inicial de utilização do termo em questão, ainda não havia uma distinção nítida entre alfabetização e letramento. A

respeito disso, Rojo (2009) salienta que nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, alfabetização e letramento<sup>1</sup> recobriam significados bem semelhantes, os quais eram usados, por vezes, indiferentemente ou como sinônimos.

Sobre o uso desse termo no meio acadêmico, Kleiman (1995) pontua que o conceito do vocábulo letramento começou a ser usado no universo acadêmico a partir de uma tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, a qual costuma ser relacionada, na esfera escolar, com as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Em outro trabalho, Kleiman (2005) complementa a discussão a respeito do surgimento desse termo ao afirmar que ele está relacionado com a complexidade da sociedade moderna, uma vez que essa complexidade demanda conceitos também complexos capazes de descrever e entender seus aspectos relevantes. Nesse sentido, “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (p.6)

A partir da incorporação dessa nova palavra, a discussão no âmbito educacional começou a tomar novos contornos, tendo em vista que até então só se falava em analfabetismo, condição esta em que se encontrava grande parte dos brasileiros.

Apesar de a própria morfologia do termo letramento reportar-se a letras, leitura, escrita e até mesmo à condição de ser proficiente em leitura e escrita, não se deve acreditar que letramento é o mesmo que alfabetização. Letramento, nesse entendimento, é uma condição muito mais além do que o simples saber ler e escrever. Para Magda Soares, letramento não configura simplesmente um conjunto de habilidades individuais. Para além disso, letramento é entendido como “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998 p. 72) .

Kleiman (2008) cita Scribner e Cole (1981) para defender que hoje pode-se definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Com essa nova concepção de letramento, as práticas específicas da escola, as quais forneciam o modelo de prática social a partir da qual se definia

---

<sup>1</sup> Segundo a autora, era um termo usado desta forma, isto é, no singular.

letramento e também segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da divisa alfabetizado ou não alfabetizado, tornam-se apenas um tipo de prática, embora ainda a dominante.

Esse fenômeno do letramento é mais abrangente, de modo que, com base nas palavras da referida autora, extrapola a visão a respeito da escrita comumente empregada pelas instituições escolares. Isso se justifica porque a escola, tida como a mais importante das agências de letramento, tem como foco não o letramento enquanto prática social, mas apenas um tipo de letramento, isto é, a alfabetização.

Em um texto da UNESCO é possível compreender bem o que é letramento a partir da definição de pessoa funcionalmente letrada:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o da sua comunidade. (UNESCO. In: Soares, 2001, p.73).

Botelho (2012) observa que no Brasil ainda não se tem uma prática efetiva de leitura e escrita, mas acredita que há uma aproximação desse estágio, tendo em vista a existência de esforços por parte dos educadores brasileiros na avaliação do nível de letramento e não apenas na avaliação de saber ler e escrever.

Nesse ponto, é importante ficar clara a devida distinção entre letramento e alfabetização, uma vez que essa diferenciação ainda não é tão bem compreendida por todos, o que leva algumas pessoas a usarem um termo por outro como se ambas as palavras fossem sinônimas.

## 1.2 LETRAMENTO E/OU ALFABETIZAÇÃO

Marcuschi (2010) evidencia que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos, isto é, um conjunto de práticas ou letramentos, termo usado no plural por Street (2014), sobre o qual será discutido mais à frente. Essa prática distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização, por outro lado, compreende

o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Apesar de poder acontecer fora do âmbito escolar, como explica o linguista através de um exemplo histórico, é sempre um aprendizado que se dá por meio do ensino.

Dessa forma, letramento não é alfabetização, mas ele a inclui, como bem esclarece Kleiman (2005). Essa autora explica que os dois processos estão associados. Para ela, se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de modo diferente, em práticas diferentes, podemos assumir que a alfabetização é uma das práticas<sup>2</sup> de letramento, a qual faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. Por conta disso, Kleiman defende que sejam mantidos os dois termos.

É importante observar que nem todos os pesquisadores da área concordam com o uso da nomenclatura letramento, como nos diz Kleiman (2008). Para esses autores, letramento designa apenas conceitos implícitos no termo alfabetização, fato que o tornaria desnecessário. Kleiman (2008) discorda dessa posição, chegando a dizer que o pensamento desses autores nada mais é do que uma simplificação, ela argumenta, ainda, que esse termo entrou em uso carregado de novas associações e significados, como por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com as linguagens não verbais, relação esta não incluída e nem prevista pelo termo alfabetização.

Outros autores e tradutores de livros chegaram, inclusive, a preferir o termo letramento por outro, em geral alfabetização, nos títulos de obras, isso porque, de acordo com Britto (2004), eles não se sentiam totalmente à vontade com esse conceito com o qual estavam operando. A exemplo, o autor cita o livro “Cultura escrita e alfabetização” de Emilia Ferreiro, no qual a autora insiste no uso do termo alfabetização como relativo ao conhecimento da escrita como um todo e não apenas como algo relativo à aprendizagem do código. Britto (2004) salienta que essa estudiosa argumenta a recusa em utilizar o novo termo ao sustentar que a sua admissão desconsideraria todo um trabalho empenhado, nos últimos trinta anos, na ampliação do termo letramento.

---

<sup>2</sup> A autora entende como prática (de letramento) o conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e as competências necessárias para a sua realização (p. 12). Ela cita como exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas e escrever diários.

Fica evidente, então, a justificativa de alguns autores ao recusar a utilização do termo letramento em seus trabalhos. Para eles, não parecia necessário a utilização de outra palavra, já que poderiam apenas ampliar o significado da palavra alfabetização, a qual poderia englobar outras conotações além daquela tradicional.

Por outro lado, não foram poucos os estudiosos que advogaram a utilização do neologismo em pauta, o próprio antropólogo inglês Brien Street (1984) já sentia a necessidade de um termo que designasse esse outro conceito. Esse autor usa o termo “literacies”, isto é, letramentos, no plural, em vez de “literacy”, termo este que estava para letramento ou alfabetização. Para Marcuschi (2010), o uso desse termo no plural é uma tentativa do autor de frisar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas de letramento. Isto porque Street defende o posicionamento de que não se deve confundir as diversas manifestações sociais do letramento com a escrita como tal, tendo em vista que esta seria, na verdade, apenas uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico. No que se refere aos letramentos, esse autor explica que eles se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação encontram-se integralmente interligadas.

De acordo com Kleiman (2005), há muitas maneiras de ver e entender a relação entre letramento e alfabetização, principalmente por este ser um vocábulo complexo e apresentar muitos significados. Para a autora, alfabetização é uma prática, isto é, uma prática específica a uma instituição e, como tal, envolve diversos saberes, diversos tipos de participantes, bem como elementos materiais que possibilitam concretizar essa prática em situações de aula.

Nessa perspectiva, conforme explica a pesquisadora acima, a prática de alfabetização acontece em eventos que situam no âmbito da sala de aula, estando esses eventos sob a liderança de um especialista, o professor, o qual se encarrega de ensinar de forma sistematizada as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto, isto é, os alunos.

O conceito de alfabetização também está relacionado a um conjunto de saberes a respeito do código escrito da sua língua, o qual é mobilizado pelo indivíduo para participar de atividades letradas em outras esferas que não estejam ligadas necessariamente a atividades escolares. É nesse entendimento sobre alfabetização que costuma-se dizer que “um indivíduo é analfabeto, semi-analfabeto e semi-analfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta” (KLEIMAN, 2005, p. 13).



Alfabetização também pode se referir ao processo de aquisição das primeiras letras pela criança, o que envolve sequência de operações cognitivas, estratégias e modo de fazer. No entanto, apesar de apresentar essa variedade de sentidos, Kleiman (2005) enfatiza que a alfabetização, em qualquer que seja o seu sentido, é inseparável do letramento, isso porque ela é imprescindível para que alguém seja considerado letrado, porém não é suficiente.

Discordando da postura de Magda Soares, a qual chegou a postular em um de seus trabalhos que a nova palavra “literacy” parecia desnecessária porque a palavra alfabetismo apresentava o mesmo significado, Rojo (2009) insiste na distinção entre esses dois vocábulos:

O termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009. p.98).

Vale destacar que em outro trabalho, Magda Soares, de certa forma, retifica esse posicionamento, no qual ela sugere usar o termo alfabetização no seu sentido próprio, isto é, parecendo reconhecer que é preciso distinguir esse termo de outras conotações que ele pode apresentar:

Entende-se por alfabetização sem seu sentido próprio o uso da palavra para referência exclusivamente à aquisição da tecnologia da escrita; a restrição aqui feita se justifica porque a palavra vem sendo frequentemente utilizada em seu sentido ampliado, em geral, seguida de adjetivo caracterizador, para referir-se à tecnologia de aquisição de tecnologia de outra natureza: alfabetização numérica, alfabetização digital, alfabetização científica, alfabetização musical, etc. (SOARES, 2004, p. 91)

Apoiados nessas distinções acertadamente elaboradas por Marcuschi (2010) e Keiman (2005), e também nas contribuições de Rojo (2009), observa-se que, em termos mais simples, a alfabetização está mais para o domínio do sistema alfabético e ortográfico por meio de um ensino sistemático, fator esse que se distancia da noção aqui adotada de letramento, na qual é possível que o indivíduo apenas estando em contato com práticas letradas em sua comunidade seja considerado letrado. Isso quer dizer que mesmo alguém sendo não-alfabetizado pode ser considerado letrado, desde que ele esteja imerso num ambiente com práticas letradas e reconheça as funções de um bilhete, por exemplo, que saiba reconhecer rótulos de produtos, que consiga pegar um ônibus, entre outras.

Esclarecida a distinção entre alfabetização e letramento, ou letramentos como orienta Street (2014), e relacionados os principais sentidos do termo alfabetização, faz-se mister tecer posicionamentos a respeito de dois enfoques do letramento, a saber, modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, os quais foram propostos por Brien Steet (1984) em sua obra que inaugura os *Novos Estudos do Letramento*. A relevância da abordagem dessas duas concepções justifica-se pelo fato de que essa última é a mais adequada à proposta deste trabalho. Dessa forma, considera-se importante fazer a distinção entre esses dois modelos.

### 1.3 MODELO IDEOLÓGICO E MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO

Street (2014) postula que o modelo autônomo de letramento é aquele que apresenta uma consideração muito restrita do letramento, uma vez que considera a escrita uma habilidade neutra, técnica. É, neste caso, um modelo que pressupõe uma distinção rígida entre oralidade e escrita, como vista anteriormente nas teorias mais antigas, e até mesmo em estudos mais atuais, quando abordam a relação oral/escrito.

Ao fazer uma leitura desse modelo abordado pelo antropólogo, Kleiman (2008), em uma coletânea que propõe discutir “Os significados do letramento”, descreve com propriedade em que consiste essa “autonomia”. Para ela, essa característica refere-se ao fato de que a escrita seria, no modelo autônomo, um produto completo em si mesmo, de modo que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Assim, o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

Bunzen (2014), em sua avaliação sobre a obra de Street, expõe as concepções de instituições, textos e sujeitos no modelo autônomo de letramento, segundo o qual esses elementos são tratados de forma homogênea, fora do contexto social em que estão inseridos. Desta forma, o maior esforço reside em avaliar o que os sujeitos conhecem sobre determinados textos escritos, com raras preocupações a respeito de como as pessoas usam esses textos e o que fazem com eles nos diversos contextos históricos e culturais.

Dessa ênfase no funcionamento regido pela lógica perpassam outras características do modelo autônomo de letramento. Entre essas características, Kleiman (2008) destaca a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e escrita; bem como a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por consequência, aos povos ou grupos que a possuem.

A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo parte de argumentos oriundos empíricos e etnográficos, os quais costumam comparar as estratégias de resolução de problemas por grupos letrados e não-letrados. Esse ponto de partida de observação já defende, de certa forma, a ideia de que há um grande divisor entre os povos que usam e os que não usam a escrita.

Sobre a dicotomização da oralidade e da escrita, muito presente em teorias da antiguidade, pode-se dizer que isso acontece porque a prática de letramento focalizada nesse modelo é a que leva à produção do texto tipo ensaio, sendo que o padrão da oralidade usado para fazer a comparação é geralmente o diálogo, isto é, justamente o texto que mais se diferencia daquele. Esse tipo de análise certamente mostrará que há diferenças entre o texto oral e o escrito, mas não é suficiente para defender que há uma dicotomia entre oralidade e escrita, tendo em vista que não leva em consideração as práticas discursivas nas quais a escrita está integrada. Se fizesse uma comparação usando o contínuo, como defende Marcuschi (2010), seria possível verificar que há mais semelhanças entre essas duas modalidades do que diferenças.

Com relação às qualidades intrínsecas da escrita, Kleiman (2008) observa que alguns autores como Olson (1981 e 1984) e Ong (1982), atribuem à escrita um poder transformador de nossas estruturas mentais. Nesse sentido, a escrita proporcionaria o exercício de operações mais abstratas, por exemplo. Há neste caso, uma supervalorização da tecnologia da escrita, enquanto que a fala é caracterizada como

uma modalidade restritiva, uma vez que estaria relacionada ao pensamento situacional e operacional.

Sobre esse poderio atribuído à escrita, Botelho (2012) evidencia que, embora concorde com Ong quando este defende que a prática da escrita ocasionou uma mudança na vida do homem de forma direta ou indireta, discorda da ideia de que a tecnologia da escrita tenha de fato moldado e capacitado a intelectualidade do homem moderno. Botelho(2012) contra-argumenta, inclusive, ao dizer que nós não somos robôs e que a escrita não é para nós um programa de comportamento. Como diz esse autor “ somos seres pensantes e a escrita é um dos elementos de que nos valemos para expressar nossos pensamentos (p. 28).

Graff (1979) já avaliava essa primazia da escrita como sendo o que ele denominou “mito do letramento”, ou seja, uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social ( KLEIMAN 2008, p. 34).

Kleiman ainda menciona Gee (1990) para ressaltar que o modelo autônomo de letramento, ainda muito praticado nas escolas, torna-se ainda mais agravante quando atribui o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas, isso porque é comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social.

Brien Street (2014) argumenta enfaticamente que o modelo autônomo é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de alfabetização. Isso porque esse modelo “tende a se basear na forma de letramento do ‘texto dissertativo’ prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos e, a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica” (p. 44). Dessa forma, esse enfoque considera apenas uma direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, associando-o à ideia de progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social.

Com base nesses pressupostos, verifica-se que esse modelo foca o letramento em seus aspectos técnicos, isto é, trata-se de um modelo insensível ao contexto social. Além disso, pela forma como trata oralidade e escrita, dando prioridade à escrita, colabora com a visão dicotômica entre essas modalidades, distanciando-se,

assim, da proposta desse trabalho, a qual trata a oralidade e escrita como práticas sociais.

Ao contrário do modelo autônomo, o enfoque ideológico compreende o letramento em termos de práticas sociais. Esse modelo reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas e nas relações de poder (STREET, 2014).

Em sua tese, “Cenas de letramentos sociais”, Lopes (2006) reporta-se a esses posicionamentos adotados por Street, os quais já aparecem em uma publicação desse autor em 1984, avaliando que esse autor tece uma crítica ao posicionamento já cristalizado no meio acadêmico e também dominante na instituição escolar e na sociedade em geral, isto é, a posição de que a escrita deveria ser concebida enquanto um recurso tecnológico que reuniria qualidades capazes de dotar de superioridade aqueles que dele tivessem o domínio formal.

Essa autora explica, ainda, com base em Street (1993), a utilização do termo ideologia para nomear o modelo em pauta. Trata-se de um termo que não é tomado no sentido marxista de falsa consciência ou dogma, mas tal como usado na antropologia contemporânea e na sociolinguística, em que “ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e de outro, resistência e criatividade” (apud LOPES, 2006, p. 48).

Ao se contrapor às generalizações viabilizadas pelo uso do modelo autônomo, Street (2014) advoga a favor do enfoque ideológico, ao pontuar que este, ao contrário daquele, força a pessoa a ficar mais cautelosa no que diz respeito às grandes generalizações e pressupostos acalentados sobre o letramento em si. Sobre esse posicionamento, o autor explica: “aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (p.44).

É importante esclarecer que o autor em referência não defende esses dois modelos de letramento como uma dicotomia, mas sim a ideia de que todos os modelos de letramento podem ser compreendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos autônomos parecem ser neutros e imparciais. Com isso, aqueles que preferem preservar a postura autônoma é que são responsáveis por estabelecerem uma polaridade entre os aspectos técnicos do letramento e os ingredientes culturais, como se estes pudessem ser adicionados depois. Os que aderem ao modelo ideológico, ao contrário:

não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares- o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos. (STREET, 2014, p. 161)

Fica evidenciado, a partir dessas explicações, que a visão ideológica de letramento não exclui todo o trabalho em torno do modelo autônomo, de modo que não busca negar as habilidades técnicas nem os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim tenta entendê-los como aspectos que estão envoltos por questões de ordem cultural e por estruturas de poder.

Embora já se tenha comentado no decorrer deste texto sobre o modelo de letramento predominante nas escolas de um modo geral, faz-se mister tecer mais alguns comentários subjacentes às práticas de letramento na escola. Mesmo se considerando que o presente trabalho não intenta fazer uma análise exaustiva dessas práticas de letramento desenvolvidas nesse ambiente, acredita-se que não se deve desconsiderá-las em qualquer pesquisa que versa sobre o letramento.

#### 1.4 A ABORDAGEM DO LETRAMENTO PELA ESCOLA

Ângela Kleimam, na sua célebre obra “Os significados do letramento”, reporta-se aos resultados de um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos realizado por Heath(1982, 1983), para reconhecer que o modelo determinante das práticas escolares é o modelo autônomo de letramento. A autora explica como esse modelo considera a aquisição da escrita:

(...) como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar

e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 2008, p. 44).

Ainda de acordo com essa autora, as práticas escolares nesse contexto americano estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, as quais encaminham o discente por trilhas previamente determinadas em virtude de sua classe social e/ou etnia, ou seja, essas trilhas não eram determinadas por fatores como inteligência ou potencialidade do aluno. Com isso, essas trilhas contribuem para a reprodução das desigualdades no sistema.

Embora esses dados refiram-se a uma pesquisa realizada no contexto escolar americano, estudos feitos em solo brasileiro mostram que aqui a situação é bem semelhante. Isso porque o modelo predominante nas práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, o qual, juntamente com outros fatores como a reprodução da ordem dominante pela escola, isto é, ela atua, muitas vezes, em prol dos interesses da classe dominante, contribuindo, assim, para preservar as desigualdades. Kleiman (2008) alerta que essa situação é ainda mais agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, os quais tornam as consequências do processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas.

Fica evidente que uma prática escolar nesses moldes, isto é, que direciona o ensino da escrita para a produção de textos expositivos abstratos, reforça, ainda mais, a polarização entre oralidade e escrita, como adverte a autora acima.

Concorda-se com Botelho (2012) para quem a prática escolar que dá prioridade à escrita e a tem como elemento fundamental para produção de textos diversos, os quais são, não raras vezes, abstratos e descontextualizados, torna estanques a oralidade e a escrita, além de não as considerar como duas modalidades da língua, mas como formas realmente diferentes de comunicação e expressão do pensamento, ou seja, como se fossem línguas distintas.

Sobre a prioridade que costuma dar a escola à escrita padrão, Juscelino Nascimento (2014), em sua dissertação “Do Joca ao Satélite, do Satélite ao Joca: oralidade e letramento na escola e na comunidade”, acredita que a escola está certa quanto ao ensino desta variante de prestígio, até porque, de acordo com ele, não há outra opção que não seja ensinar a escrita padrão. Entretanto, concordando com Marcuschi (1998), Nascimento discorda da maneira como essa instituição realiza esse ensino, o qual costuma se processar com base em uma gramática normativa, sem se

vincular ao contexto e à realidade dos alunos, que se veem cercados por uma gama de regras dispostas nos manuais de ensino e seguidas pelos professores de língua materna.

Importante dizer que a culpa por essas incongruências não devem ser direcionadas apenas para a figura do professor, por este não ser considerado um representante pleno da cultura letrada, nem para as falhas no currículo que não prepara adequadamente o professor para o ensino. Concorda-se com Kleiman (2008), para quem as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados são bem mais profundas e advêm dos próprios pressupostos referentes ao modelo de letramento escolar.

Kleiman (2008) acredita que a concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento de uma linguagem cada vez mais abstrata, através da prioridade que costuma dar a escola à escrita do texto expositivo, está em oposição a outros modelos de letramento que consideram a escrita uma prática discursiva. Em sua obra “A educação na cidade”, Paulo Freire (1991), ao discutir questões educacionais, defende que é essa ideia de escrita como prática discursiva que, ao possibilitar uma leitura crítica da realidade, atua como um importante instrumento de resgate da cidadania e que impulsiona o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, os quais têm como objetivo a luta pela melhoria de vida e a transformação social.

Oliveira (2004) faz referência a autores como Dahlet, Meurer e Garcez, ao dizer que esses têm observado que o processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita não está sendo efetuado com o devido compromisso de despertar no aluno o prazer de escrever, isto é, de fazê-lo enxergar essa atividade como uma prática que se faz necessária para toda a sua vida e que a melhor saída seria trabalhar o seu convívio com ela da forma mais natural possível.

Essa autora acrescenta, ainda, que a escola parece querer resumir o ensino da escrita ao simples repasse de normas gramaticais descontextualizadas e a dicas para o bem-escrever.

Concorda-se com Passarelli (2013), em seu livro “Ensino e correção na produção de textos escolares”, para quem essa forma como a escola orienta as produções de texto provém de uma herança como muitos de nós aprendemos a escrever com base nas tradicionais “técnicas de redação” p. (46). Em outros termos, é algo que está tão arraigado no imaginário escolar que é de difícil desconstrução, mesmo diante de pesquisas que mostram que o caminho é outro a se seguir e mesmo



frente a resultados nem um pouco satisfatórios no que tange à prática da escrita pelos alunos.

Reitera-se que esse distanciamento entre o que a escola concebe como escrita, ou seja, como encaminha o ensino e aprendizagem dessa prática e as reais situações de envolvimento com a escrita vivenciadas pelos alunos, possivelmente, contribui para o fracasso no que se refere às produções escritas por esses discentes no ambiente escolar e também para a aversão que grande parte desses discentes costumam ter à escrita.

Kleiman (2008) sugere, então, a importância da transformação de práticas sociais tão excludentes como as da instituição escolar brasileira, a começar pela desconstrução da concepção de letramento dominante nesse contexto. Essa transformação proporcionaria, assim, o resgate da cidadania, principalmente quando se trata de grupos marginalizados.

Diante dessas discussões, é importante saber, ainda, quais as orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino de língua portuguesa, principalmente o ensino da escrita, uma vez que esta constitui a prática social em foco neste trabalho. Importante frisar que a seção não pretende esgotar a análise dos documentos, apenas propor uma breve reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

## 1.5 ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como se sabe, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no final da década de 90, no entanto, suas raízes remontam às reformas do ensino iniciadas na década de 1980, período em que no Brasil vivenciavam-se lutas políticas por redemocratização:

Durante os anos de 1980, o retorno à democracia política levantou expectativas de desenvolvimento de processos correlatos no conjunto das instituições da sociedade. No plano educacional, e apesar dos limites impostos ao retorno à institucionalidade democrática pela persistência do autoritarismo, a abertura política levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação a procurarem impelir modificações no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e melhoria da escola pública. Essa perspectiva democrática ecoou, inicialmente, nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da nova Constituição Federal (CF) e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370).

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pode-se dizer que surgiram a partir de discussões que se propagavam desde a década de 70, as quais apontavam a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no Ensino Fundamental, segundo os próprios documentos, centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Nesse sentido, esses documentos apresentam como finalidade basilar constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

Enquanto um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa delegam à escola a função e a responsabilidade de “contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (19).

Nestes documentos, principalmente quando trata do ensino da língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental verifica-se a atenção direcionada para a formação de sujeitos para a ativa participação social:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (p. 19).

Esse documento oficial salienta que a responsabilidade da escola é ainda mais acentuada quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Importante dizer, ainda, que a concepção de letramento adotada por esse projeto educativo é bem semelhante à adotada neste trabalho:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para

torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Desta forma, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos, é papel da escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, no decorrer dos oito anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais diversas situações.

Fica evidente que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua. Este é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível.

Quando o referido documento coloca que especialmente os grupos com menos práticas letradas em seu cotidiano devem conhecer e ser inseridos nas diferentes práticas de leitura e escrita, isto é, práticas de letramento voltadas para o exercício da cidadania, Cloris Porto Torquato (2016), em seu artigo denominado “Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos”, nota um descompasso:

Essa inserção dos estudantes em diferentes práticas de letramento gera o encontro – e também pode gerar o conflito – intercultural, uma vez que insere os alunos em práticas letradas que podem não ser frequentemente exercidas em e por suas comunidades. Assim, o documento orienta que os estudantes devem ser levados a conhecer, interpretar e produzir textos que circulam em esferas socioculturais distintas daquelas em que eles estão originalmente inseridos. Convém lembrar que as práticas de letramento dessas esferas, bem como os textos/discursos que as constituem, são marcadas por ideologias (concebidas, neste texto, como conjuntos de valores, como orientações axiológicas) próprias, de modo que os estudantes são levados ao diálogo com esses valores. Em função de diferenças

ideológicas dos grupos sociais, esse diálogo intercultural pode gerar conflitos (TORQUATO, 2016, p. 445).

Ao fazer essa análise, Torquato acredita que há o privilégio de determinadas políticas de letramento por parte dos PCNs. Essa autora indica que esses documentos oficiais, ao promoverem determinadas políticas de letramentos, promovem também conflitos interculturais, pois privilegiam os letramentos dominantes, silenciando outras práticas de letramento. Para essa autora, esse silenciamento e não legitimação de práticas letradas locais têm implicações para as constituições das identidades dos estudantes e para as políticas linguísticas locais.

Dessa forma, o documento parece indicar para um movimento predominante, a saber, a inserção dos estudantes nas práticas letradas dominantes em virtude de uma formação que se volta para o mercado de trabalho e para a formação da cidadania (TORQUATO, 2016). Essa autora explica, com base em Street (2007), que são dominantes as práticas consideradas padrão, mas essas práticas devem ser vistas como uma variedade dentre várias outras.

A respeito disso, Street (2014) chama a atenção para que se considere as práticas letradas de uma determinada população, isso porque essas pessoas já trazem consigo esse letramento antes de qualquer programa de letramento que vise a essas práticas de letramento consideradas padrão. Assim, o autor enfatiza que essas pessoas não são “tábuas rasas” e, por isso mesmo, essas práticas de letramento que já possuem não podem ser desconsideradas e nem marginalizadas perante o letramento dominante.

Ainda sobre essas irregularidades, por assim dizer, presentes nos PCNs de Língua Portuguesa, Torquato cita, inclusive, análises críticas de outros autores (CANEN, 2000; VALENTE, 2003; FREITAS; VARGENS, 2009) que apontam contradições teóricas e fragilidades conceituais desse documento.

Embora haja esses pontos considerados negativos, não se pode negar a presença de muitos pontos positivos quando se analisa o documento em pauta, questões essas que vão ao encontro dos atuais debates que giram em torno do ensino de língua portuguesa. A exemplo disso está o reconhecimento da influência que a oralidade pode exercer sobre a prática escrita do escritor iniciante. Sobre esse fenômeno, os PCNs enxergam apenas uma saída, a saber, “ a possibilidade que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as

atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais (p. 25). Concorde-se com essas orientações, principalmente por entender que apenas essa rica convivência com a diversidade de textos proporcionaria ao aluno compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, pois não se pode negar a complexidade que apresenta a escrita.

Esses documentos orientam, ainda, que a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, como é o caso de notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. Assim, a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

No que tange à abordagem do texto, segundo os parâmetros “a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema” (p. 26).

Algumas evidências mostram que os PCNs apresentam uma postura contrária à tradição gramatical. Não se vê uma alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando à norma culta ou se referem à dicotomia fala x escrita, bastante discutida neste trabalho. Esses documentos, em vez de focarem em apenas uma variedade, no caso a de maior prestígio social, apontam para a necessidade de a escola possibilitar ao aluno conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, bem como levá-lo ao domínio apropriado da leitura e da escrita. Desta forma, esses documentos sugerem que:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas...(p. 31).

Quando os PCNs orientam que “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social”

(p.24), fica clara a orientação para o trabalho com a diversidade de gêneros, seja na modalidade oral ou na escrita. Isso mostra o esforço dos PCNs em desmistificar a ideia de que há um gênero parâmetro para se trabalhar a modalidade escrita, como no caso dos gêneros de natureza expositiva, e de que há um gênero modelo para se abordar a modalidade oral, como no caso da conversa informal. Estes parâmetros, como vistos numa seção anterior, contribuíram para que se consolidasse, durante muito tempo, o mito da grande divisão entre oralidade e escrita.

Dadas essas discussões que apontam fatos positivos relativos às orientações dos PCNs no que se refere ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente à abordagem do letramento, mas também possíveis falhas desse documento, como sugere Torquato (2016), acredita-se que esse documento, enquanto orientação curricular, apresenta um papel de bastante relevância e pode servir como norte para um trabalho pedagógico mais situado, isto é, mais adequado às atuais discussões no âmbito do ensino de língua portuguesa. Ademais, reconhece-se que a breve discussão que se propôs aqui está longe de esgotar todo o debate que pode ser realizado em torno das questões aqui propostas. Ela pode direcionar, certamente, para o delineamento de outras pesquisas mais aprofundadas a respeito dessa temática.

Dito isso, pretende-se, a seguir, discorrer, ainda, sobre dois conceitos relativos ao letramento: a noção de eventos de letramento, a qual foi proposta por Heath (1982) e práticas de letramento, conceito empregado por Street (1984) e melhor desenvolvido, juntamente com o conceito evento de letramento, em outro trabalho deste autor, a saber, “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” (STREET, 2014).

Vale esclarecer, entretanto, que para o objetivo deste trabalho, não serão analisados eventos de letramento variados. À princípio, intenta-se considerar, para efeito de análise, apenas o evento ensino da escrita em sala de aula, o qual será analisado nos dias de observação e coleta de textos escritos por alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

## 1.6 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Além do desmembramento dos estudos do letramento nos modelos autônomo e ideológico, os *Novos Estudos do Letramento* apresentam os componentes eventos e práticas de letramento, como dito anteriormente, como unidades básicas de análise do fenômeno, sem, no entanto, deixar de considerar o texto, o qual é relevante quando se trata de evento de letramento (LOPES, 2006).

Heath (1982) define *evento de letramento* como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (apud STEET, 2014, p. 173).

Ao interpretar essa definição apresentada por Heath, Lopes (2006) indica tratar-se de uma noção inspirada na ideia de *evento de fala*, a qual foi proposta inicialmente no contexto dos estudos da Etnografia da Comunicação, por Dell Hymes. Da mesma forma que os *eventos de fala*, os *eventos de letramento* processam-se de acordo com as regras tacitamente estabelecidas, e podem desenvolver-se em uma sequência de ações que envolvem desde uma pessoa ou um grupo de pessoas para elaborar uma peça escrita ou ler algum fragmento anteriormente escrito.

A autora supracitada assinala, ainda, que esses eventos nem sempre se processam da mesma forma, isso porque cada um deles possui regras específicas, as quais precisam ser observadas de acordo com o contexto em que ocorrem, os objetivos aos quais se propõem e também os papéis dos agentes sociais que neles estão envolvidos.

*Práticas de letramento*, por seu turno, são entendidas como um conceito mais amplo, “alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita”. (STREET, 2014, p. 174)

De acordo com Street, as *práticas letradas* incorporam, além dos eventos de letramento, isto é, ocasiões empíricas em que o letramento é parte integrante; os modelos populares desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.

Dessa forma, como bem interpreta Lopes (2006), por serem estruturados a partir de algum material escrito, *evento de letramento* caracteriza-se como uma unidade concreta, o que o torna observável e passível de descrição e análise. As *práticas de letramento*, ou *práticas letradas*, como prefere Street (2014), diferentemente do *evento*, são unidades abstratas de análise. Isso não quer dizer que por serem diferentes, eles não estão relacionados, até mesmo porque são as *práticas de letramento* que propiciam a interpretação daquilo que é observável no *evento*.

Dadas essas discussões teóricas a respeito do letramento, tendo como base os *Novos Estudos do Letramento*, este trabalho intenciona, também, apresentar o percurso histórico da relação entre oralidade e escrita. Para isso, o próximo capítulo parte de teorias mais antigas até chegar em concepções mais atuais que propõem o tratamento da oralidade e escrita dentro do contínuo tipológico que envolve variados gêneros textuais.



## 2 DAS TEORIAS DA ANTIGUIDADE ÀS TENDÊNCIAS ATUAIS: UM BREVE ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

Esta seção propõe-se a apresentar o percurso histórico da relação entre as duas modalidades da língua, a saber, as modalidades oral e escrita. Antes de abordar essa relação propriamente dita, faz-se pertinente apontar elementos referentes à história da escrita. Esse mesmo processo não será feito com a oralidade, neste trabalho, o que se justifica pelo difícil rastreamento de sua gênese, o que se explica, de acordo com Pino (1993), por sua origem ter se perdido em um passado muito remoto, impossibilitando assim a investigação.

Sabendo da impossibilidade de realização desse rastreamento, acredita-se ser relevante ao menos definir precisamente o termo oralidade, bem como a sua origem. Nas palavras de Costa (2016), oralidade significa a propriedade natural da língua, a manifestação verbal do homem na sua comunicação mais autêntica. Sobre o surgimento do termo, “a palavra oral tem origem no latim *oralis*, de *os*, *oris* que significa boca. (p. 46). Como diz a autora, oralidade, desta forma, relaciona-se com oral, sonoro, isto é, aquilo que é expresso por meio da voz e, como tal, acompanha o homem desde o seu surgimento.

Com essa breve definição do termo oralidade, discute-se a seguir alguns elementos referentes à história da escrita.

### 2.1 ALGUNS ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA ESCRITA

Definida como “conjunto de signos organizados que permitem comunicar qualquer mensagem construída sem passar necessariamente pela voz natural” (CATACH, 1996, p. 5), a escrita, por sua vez, surge e se configura como uma forma de comunicação prática e eficaz quando do estabelecimento e desenvolvimento das relações sociais.

Em sua dissertação intitulada “Oralidade e Escrita: Uma relação de complementaridade”, Mirian Bueno (2003) reporta-se a Barthes para afirmar que as primeiras expressões ou marcas escritas teriam surgido há 30.000 anos. Tratava-se de incisões feitas em ossos ou pedras, as quais serviam para marcar o tempo ou contar os animais. Há cerca de 20 000 anos, ainda na perspectiva desse autor, teriam surgido as primeiras figuras mais elaboradas de escrita, porém, ainda se

apresentavam de forma abstrata, significando algum domínio técnico e transmitindo conteúdos ligados à mitologia.

A escrita que hoje se conhece teria surgido, com base em Masini-Cagliari (1999), na antiga Suméria, por volta do ano 3. 100 antes de Cristo, o que corresponde ao período em que tabletes de barro eram grafados com o objetivo de atender às demandas de registro de contabilidade e contagens rudimentares. Essa autora, no entanto, não exclui os indícios de que essa escrita tenha surgido também de forma independente em outros lugares do planeta, citando como exemplo a China (1.300 a.C), o Egito (3.00 a. C) e a América Central.

Sobre a evolução do grafismo, Cagliari (1996) destaca as três etapas distintas que caracterizam as formas primitivas da escrita até chegar às formas alfabéticas, a saber: pictográfica, a ideográfica e alfabética. A fase pictográfica se caracterizou pela escrita através de desenhos ou os chamados pictogramas.



Kato (1986) alerta que esse sistema não apresenta, a princípio, uma relação direta com a fala, no entanto, encaminha-se mais tarde em direção à representação desta. A partir de então, a fala passa a representar as ideias e a escrita a ser vista como a representação daquela.

Outra fase posterior foi a ideográfica (3.100 a. C), a qual representa a escrita por meio de desenhos especiais, denominados ideogramas. Kato (1986) salienta que o ideograma, ou logograma, já apresenta o estatuto linguístico de palavra e, dessarte, possui também sua representação fonética. Contudo, “os pictogramas não estão associados a um som, mas a imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade”(CAGLIARI, 1989, p. 108).

Convém evidenciar que foi nessa fase da escrita que foram introduzidos alguns sinais auxiliares muito conhecidos na nossa escrita alfabética, a saber, a pontuação e os determinantes.(KATO, 1996).

Kato explicita, ainda, que embora na fase logográfico-silábica os logogramas já fossem utilizados com valor de sílaba , é somente posterior a essa fase de função híbrida do logograma que o sistema silábico se desenvolveu plenamente. Dado esse esclarecimento, a autora cita os sistemas pictográficos que se desenvolveram em escritas logográfico-silábicas: o sumério (escrita cuneiforme), o egípcio e o hitita (hieróglifos) e o chinês. Vale lembrar que é na escrita egípcia que está a base da escrita alfabética.

Cagliari (1989) explica como a evolução da fase pictográfica propiciou o surgimento do nosso alfabeto. Segundo esse autor, as letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução: “o *a* era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia, o *b* era a representação de uma casa na escrita egípcia, o *d* era a figura de uma porta, o *m* era o desenho das ondas das águas, o *n* era o desenho de uma cobra” (p. 108).

Para que se entenda de que forma passou-se do sistema logográfico-silábico para o sistema silábico, Kato (1996) cita o fenômeno chamado *rébus*, que nada mais é do que a representação de palavras ou sílabas por pictogramas, utilizando-se apenas os sons dos objetos representados, uma técnica muito comum em jogos de palavras. A título de exemplo, a autora cita o pictograma  para representar “cara” e o pictograma  para representar “vela” para representar a palavra “caravela”. Para a autora, não é fácil representar palavras desta forma, pois usa-se apenas as propriedades fonéticas e não as semânticas, assim, os ideogramas são esvaziados de uma semântica. Contudo, foi esse o caminho encontrado pelo homem para chegar à escrita silábica.

Ainda de acordo com Kato (1996), foram os povos fenícios, os quais possuíam um forte espírito prático de comerciantes, que se apossaram da complicada escrita lexical silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram 24 símbolos, os mais simples, a fim de formarem o silabário. Esse silabário constituía-se somente de consoantes, sendo que ocasionalmente as semiconsoantes correspondentes aos fonemas /w/ e /y/ eram usadas para representar as vogais /u/ e /i/. A exemplo disso, um mesmo símbolo podia ser lido como /ma, me, mi, mo/ ou /m/.

Finalmente, surge a fase da escrita alfabética, a qual se caracteriza pelo uso de letras e tem sua gênese nessa interseção entre as duas formas de escrita anteriores. Embora se saiba que as letras tiveram sua origem nos ideogramas, Cagliari(1989) esclarece que estas perderam o seu valor ideográfico e passaram a assumir uma nova função de escrita, a saber, a representação puramente fonográfica.

Kato (1996) data o surgimento dessa fase no século X a. C, na Grécia. Parece oportuno afirmar que o aparecimento do alfabeto configurou um verdadeiro marco na história da escrita, uma vez que “embora haja inúmeras variedades de alfabeto no mundo, que apresentam diferenças formais externas, todas ainda usam o mesmo princípio estabelecido pelos gregos” (KATO, 1986, p. 16).

No que concerne à evolução da escrita alfabética, vale destacar que as atividades comerciais impulsionaram a crescente simplificação do sistema de escrita, dando margem para o surgimento do sistema gráfico mais estilizado. Nesse sentido, de acordo com Bueno (2003), os fenícios, com base em um primeiro alfabeto criado pelos semitas, deram origem ao alfabeto. Posteriormente, os gregos contribuíram com a nomeação de todos os sons da fala, além de adaptarem esse alfabeto inicial, ampliando-o ao acrescentar mais vogais. Essa contribuição teve um papel importante no sentido de propiciar o surgimento da escrita alfabética. Em um outro momento, os romanos conseguiram desenvolver um alfabeto bem mais simplificado que o anterior, apresentando letras como representações apenas do som inicial de seus nomes, ficando mais próximo ao alfabeto atual.

No que concerne ao sistema alfabético utilizado nas culturas ocidentais da atualidade, pode-se afirmar, tendo como base o que postula Bueno (1993), que tanto a escrita alfabética, a pictográfica quanto a ideográfica coexistem de forma harmônica, diferenciando, certamente, apenas nas formas de uso de cada uma.

Importante salientar, a partir do exposto, que essa escrita fonográfica sofreu algumas mudanças, e nesse percurso se utilizou de formas diferentes para representar os sons da fala. No entanto, Kato (1996) acredita que, embora a escrita alfabética tenha surgido como uma forma de representação da fala, ela não chega a ser fonética.

No que se refere à proposta inicial desta seção, a qual propôs apresentar o percurso histórico da relação entre a oralidade e a escrita, pode-se dizer que essa relação nem sempre configurou um consenso entre os teóricos dessa área. Houve sempre uma certa confusão entre essas duas modalidades motivada, provavelmente, por uma longa tradição gramatical, à qual a linguística moderna busca se opor, em vários aspectos. É sobre isso que o próximo tópico irá versar.

## 2.2 A PRETENSE CONFUSÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NAS TEORIAS DA ANTIGUIDADE

Quando discute a transição da tradição oral para a escrita, Esteves (2014) explica que desde os tempos mais remotos a relação historicamente estabelecida entre oralidade e escrita não foi de simples transição harmônica e contínua da

capacidade de oralizar para a possibilidade de registrar a fala, bem como fazer toda sorte de registros.

Para Desbordes (1996), as origens dessa pretensa confusão remontam à antiguidade, que legou uma gramática e não uma linguística. Essa gramática (*gramatike*) se caracteriza *a priori* por ser uma ciência das letras, do aprendizado da leitura e da escrita e, até mesmo em sua acepção mais recente de ciência da língua, ainda está fortemente ligada à língua escrita. Isso pode explicar, certamente, o grande prestígio que essa modalidade representou durante séculos da história.

Desbordes enfatiza que essa primazia da escrita sobre a oralidade pode ser representada até mesmo pelos melhores autores: “o próprio Bopp não faz distinção nítida entre a letra e o som” (DESBORDES, p. 24). A autora explica que essa visão de Bopp, assim como de muitos outros autores contemporâneos a ele, estava ligada a uma herança dos antigos gregos e latinos. Nestes últimos, era possível encontrar, não raras vezes, asserções como “A voz humana é construída de letras” (p. 24).

Faz-se relevante destacar, no entanto, com base na referida autora, que os antigos não defendiam uma identidade entre o escrito e o oral, o que pode ser atestado pelos numerosos textos da antiguidade que apresentam a escrita como objeto, nos quais a língua escrita é sempre considerada na sua relação com a língua falada.

De acordo com essa autora, é possível encontrar também nesse período um considerável número de textos que defendem a prioridade, interdependência e, até mesmo, a superioridade do oral sobre o escrito, ao considerarem que a invenção deste é posterior ao aparecimento da linguagem oral.

Esteves (2014) utiliza-se das palavras de Jorge Luís Borges (1999) para ressaltar que na Antiguidade, o livro, representante maior da escrita, não era cultuado como os discursos orais, de modo que a famosa frase latina *Scripta manent, verba volant*, isto é, o escrito fica, as palavras voam, apresentava uma acepção diferente para os antigos. Por outro lado, palavras orais tinham “algo de alado, de leve” e não representavam algo efêmero, mas sim vivas e plenas de poder e de ação. Dessa forma, “o referido provérbio, resultado da tradição escrita, pode ser desmentido ao se considerar a inegável influência da oralidade nos processos de sedimentação da escrita” (p. 25).

Ao discutir a história da escrita, Kato (1986) explica que em Platão é possível verificar essa autoridade dada à linguagem oral, enquanto a escrita é vista numa condição de inferioridade: “O próprio Platão toma o aspecto interpessoal da escrita

como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal” (p 34).

Esteves (2014), ao reportar-se a Ong (2011), acrescenta que esse filósofo grego, em sua obra *Fedro*, fez severas críticas à escrita, chegando a considerar esta uma forma não humana e mecânica de processar o conhecimento, insensível a dúvidas e destruidora da memória”. A reflexão de Platão está relacionada “às implicações advindas de uma nova forma de processamento do conhecimento, que até então acontecia por meio das possibilidades orais. O conhecimento adquirido tinha que ser sempre repetido a fim de não se perder” (ESTEVES,2014, p.23).

Essa concepção de escrita como mera representação da fala é observada também em Aristóteles. Olson (1997) indica que desde a época desse filósofo (nascido em 384 a.C), entende-se a escrita como um recurso gráfico destinado a transcrever a fala. Em um trecho de sua obra *De Interpretatione*, encontram-se afirmações do tipo “As palavras escritas são símbolos ou signos de afeições ou impressões da alma; as palavras escritas são signos das palavras faladas” (p.82).

Nesse sentido, pode-se depreender que no decorrer da evolução da humanidade é possível observar em muitos textos a língua oral com um lugar de destaque. Assim, embora não se desconsidere a importância da escrita, ela aparece em muitos casos apenas como uma simples e fiel representação da oralidade. É o que pode ser atestado pela tradição ortográfica latina, a qual defende que se deve escrever conforme se fala:

Quanto a mim, estimo que, salvo exceção sancionada pelo uso, deve-se escrever conforme o que é pronunciado. O papel das letras é, de fato, o de conservar os sons e restituí-los aos leitores, como um depósito; elas devem, portanto, representar o que tivermos a dizer (QUINTILIANO apud DESBORDES 1988, p 24).

Assim como muitos textos antigos, esse parece insistir na superioridade subjetiva da língua falada, concebendo as letras apenas como um modelo ou mesmo uma cópia dos sons.

Hiss e Puech (1996) citam Aroux (1979) para explicar que no século XIII não se contenta em opor língua escrita e língua falada fazendo da segunda apenas uma representação da primeira, por entenderem que a escrita tem uma natureza complexa,

capaz de possuir uma existência autônoma. Não obstante, esses mesmos autores salientam que o uso repetitivo da palavra representação, além de outras questões, leva a crer que é de fato uma secundarização da escrita que a época clássica prevê.

Parece pertinente afirmar que Saussure também chegou a compactuar com a ideia de escrita enquanto representação da fala. Em uma passagem do *Curso de Linguística Geral (CLG)*, é possível observar que Saussure aproxima a escrita da noção de representação da fala, além de concebê-la como algo exterior. E essa ideia de exterioridade, de dissimulação, explicaria o prestígio que ganhou a palavra escrita, uma vez que tende-se a valorizar o caráter de permanência e solidez que simbolizam as palavras em sua forma gráfica:

[...] a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (SAUSSURE, 2006, p. 34).

Olson (1997) chama a atenção para o fato de Bloomfield ter sido outro linguista estruturalista, que assim como Saussure, sustenta essa ideia defendida por Aristóteles, uma vez que Bloomfield identificava a fala com a língua, vendo a escrita apenas como uma forma de representar aquela.

Fávero, Andrade e Aquino (2003) compartilham dessa ideia ao pontuarem que para Bloomfield “a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis” (p. 10). Nesse caso, percebe-se que prevalece essa ideia de escrita como representação da fala, vendo esta como primária e aquela como secundária.

Olson (1997) ainda explica que essa postura é possível ser encontrada até mesmo em autores mais recentes. De acordo com esses autor, Mattingly (1972), por exemplo, defende que a escrita é uma simples cifra superposta à fala.

Esse autor critica essa visão dos antigos, por estes entenderem a escrita como simples transcrição da fala, ao defender que os sistemas de escrita conseguem captar apenas algumas propriedades do que foi falado. Isso quer dizer que há muitos

aspectos na fala que a escrita não pode representar, entre os quais se pode citar os gestos, as mímicas, entre outros.

Ao estudar a história da escrita, Kato (1986) evidencia que foi somente no século II d. C que a ela foi legitimada, através de Irineus que propunha essa modalidade como um suporte para a tradição oral. Posteriormente, a Igreja, através da reforma protestante de Lutero, contestou a autoridade do oral, além de postular a Bíblia como a fonte verdadeira do conhecimento.

Sobre essa oposição entre a fala e a escrita apresentada em alguns momentos da história, é importante lembrar que a maioria dessas pesquisas mais antigas sobre a linguagem oral e a linguagem escrita foi feita baseada em textos de conversação espontânea, isto é, da fala, em comparação com textos em prosa expositiva, da escrita. Essa comparação, sem dúvidas, é inconveniente, tendo em vista que são representantes distintos que se opõem completamente tanto por pertencerem a fenômenos discursivos *a priori* distintos quanto por pertencerem a gêneros diferentes, cujos processos de produção, condição de produção e objetivos, entre outros elementos, se distinguem completamente (BOTELHO, 2012).

Botelho (2012) enfatiza, ainda, que a comparação entre a linguagem oral, usando como representante uma conversa informal entre amigos, e a linguagem escrita, cujo representante é um artigo acadêmico, apenas pelo fato de os dois casos serem modalidades discursivas da língua, é totalmente inconveniente, pois, sem dúvidas, seria provado que são modalidades diferentes.

Numa visão geral, mostra-se evidente que no decorrer da história a fala esteve muitas vezes em posição de privilégio. No entanto, sabe-se que pela forma como a escrita se impôs nas sociedades, em especial a literária, muitos autores chegaram a defendê-la como a verdadeira forma de linguagem, enquanto a fala aparece como instável, não podendo configurar um objeto de estudo.

Ainda sobre essa oposição rígida que muitos autores insistiram em colocar a fala e a escrita, o tópico que segue focará essas duas modalidades enquanto dicotomias.

### 2.3 DICOTOMIAS

Costa (2011), ao tratar das principais dicotomias relacionadas à corrente estruturalista, afirma que a língua e fala eram vistas como duas faces da linguagem,



sendo que a língua (*langue*) representava o lado social e a fala (*parole*), o lado individual. Saussure, principal figura da linguística estruturalista, elegeu a língua como objeto de estudo específico e não a fala, usando como justificativa o entendimento de que a língua representaria a essência da atividade comunicativa.

Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2003), essa postura estigmatizadora só começou a mudar no século XX, a partir de estudos de autores como Grinn na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra, momento em que, segundo os autores supracitados, a Fonética se torna uma disciplina autônoma.

No entanto, esses mesmos teóricos alertam que esses estudos não tratavam da comparação entre fala e escrita, dando destaque às particularidades de cada uma dessas modalidades, pois a fala aparece como a primária enquanto a escrita como a derivada. É o que pode ser visto em estudiosos como Sapir (1921) “a escrita é o simbolismo visual da fala” e Fillmore (1981) “a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face” ( *apud* FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2003, p. 10).

Fávero, Andrade e Aquino (2003) evidenciam que, no Brasil, o linguista Mattoso Câmara (1986) também ilustra esse entendimento da escrita enquanto representação da fala. Segundo esses autores, Câmara Jr. defende que a escrita é decorrente da fala e, por essa razão, é secundária em relação à linguagem oral.

Botelho (2012) também cita Câmara Jr. e Givón (1979) para afirmar que o primeiro chegou a rotular a linguagem escrita como sendo um sucedâneo da fala. O segundo autor também defende a linguagem escrita como sendo uma transposição da oral, porém, Botelho ( 2012) alerta que este último reconhece que a linguagem escrita apresenta relações genéricas com a fala.

Marcuschi (2001), por outro lado, entende que esses estudos, realizados em especial nos Estados Unidos e na Inglaterra, propõem que se compare essas duas modalidades da língua não como dicotômicas, mas numa relação contínua entre letramento e oralidade, ameaçando, assim, a ideia de “autonomia da escrita” em relação à fala. Passa-se a identificar as particularidades que caracterizam tanto a escrita quanto a oralidade, além de levar em consideração aspectos como formas típicas de funcionamento, produção de sentido e contextos de produção.

Entretanto, não se pode afirmar que essa visão deu conta da complexidade que é a relação entre oralidade e escrita e muito menos foi capaz de erradicar de vez a noção de autonomia, a qual pregava a superioridade da escrita perante a fala. Street

(2014) critica essa visão do contínuo ao postular que ela não traz inovações bem como não consegue se desvincular totalmente da antiga noção de grande divisão. O que acontece, na verdade, é apenas uma forma de encarar essa problemática com uma nova roupagem e postulados que apenas buscam amenizar a questão por meio de explicitações.

Com isso, Street (2014) defende outro modelo, o *modelo ideológico de letramento*, o qual postula que se considere o estudo da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento bem como nas relações de poder que predominam em qualquer sociedade.

Partindo dessa construção teórica, pode-se dizer que o modelo mais adequado para tratar dos problemas do letramento é:

o que parte das relações entre oralidade e o letramento na perspectiva de contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSHI, 2001, p. 28).

Nesse entendimento, reitera-se que esse será o modelo norteador desse estudo, na intenção de atender à relação de interface entre oralidade e escrita, a partir da ótica do contínuo na relação de gêneros textuais e nas práticas comunicativas, que são realizadas através dos eventos e das práticas sociais de letramento.

Como visto anteriormente, essa perspectiva de analisar as modalidades oral e escrita como dicotômicas começou a mudar a partir da década de 80, se comparada com os estudos das três décadas anteriores, que, além de defenderem essa oposição, colocavam a escrita numa relação de supremacia cognitiva sobre a oralidade, “atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Marcuschi (2010) destaca as principais tendências que se propunham a analisar essa relação entre as modalidades de uso da língua. Observa-se que a primeira dessas tendências, representada por obras publicadas por volta do final da década de 70, possui uma matriz ainda fortemente ligada à perspectiva dicotômica. Entre os autores que representam essa dicotomia mais polarizada e visão restrita de análise dessas duas modalidades, estão linguistas como Bernstein (1971), Labov

(1972), Halliday (1985, em primeira fase) e Ochs (1979). A representação dessa visão dicotômica estrita pode ser melhor visualizada no quadro que segue:

**Quadro 1.** Dicotomias estritas

<b>Fala</b>	<b>Versus</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada		descontextualizada
Dependente		autônoma
Implícita		explícita
Redundante		condensada
não planejada		planejada
Imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2010, p.27)

Ao analisar esse quadro, pode-se observar que a fala e a escrita são colocadas em dois polos opostos, numa situação de divergência, no sentido de que uma modalidade tende a ser o contrário do que a outra representa. Marcuschi (2010) alerta que essa visão não leva em consideração os usos discursivos nem a produção textual, o que vai divergir da perspectiva mais adiante que analisa essa relação dentro de um mesmo contínuo das práticas sociais dos gêneros textuais.

Com base no que postula esse autor, essa perspectiva restrita e com uma visão de caráter marcadamente formal, de certa forma, contribui para perpetuar a tão arraigada ideia de que a escrita é superior à fala por seu caráter normativo e de bom uso da língua, colocando assim a fala como o lugar do caos, do erro gramatical. Além disso, foi esse modelo que originou muitas gramáticas pedagógicas que ainda hoje são bastante usadas nas escolas.

Koch (2004), ao criticar essas características distintivas que ainda são frequentes entre a fala e a escrita, acrescenta que essas diferenças nem sempre distinguem as duas modalidades, uma vez que não se pode desconsiderar a existência de uma escrita informal que se aproxima da fala, bem como uma fala formal

bem próxima ao polo da escrita. Nesse sentido, a autora defende que seria mais conveniente dizer que a escrita formal e a fala informal constituem os polos dentro de um mesmo contínuo que envolve variados tipos de interação verbal.

Por outro lado, de acordo com Marcuschi (2010), essa mesma tendência apresenta também uma matriz, representada por obras que datam a partir da década de 80, que já começam a conceber a relação entre fala e escrita não mais como opostas, mas dentro de um contínuo, sendo esse tipológico ou da realidade cognitiva e social. Entre os autores que representam essa matriz, estão Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste(1990) e Halliday/Hassan (1980).

Uma segunda tendência que se desenvolveu nesse mesmo período foi a chamada tendência fenomenológica de caráter culturalista. Essa perspectiva, com base em Marcuschi (2010), propõe-se a fazer análises de cunho cognitivo, antropológico e de natureza social. Acrescenta ainda que é uma perspectiva pouco adequada para análise dos fatos da língua por seu caráter epistemológico desenvolvida sobretudo por antropólogos, psicólogos e sociólogos, entre os quais estariam Walter Ong (1982), Jack Goody (1977), Sylvia Schibner (1997), além dos primeiros trabalhos David Olson (1977).

#### **Quadro 2:** Visão culturalista

<b>CULTURA ORAL</b>	<b>CULTURA ESCRITA</b>
Pensamento concreto	Pensamento abstrato
Raciocínio prático	Raciocínio lógico
Atividade artesanal	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	Inovação constante
Ritualismo	Analiticidade

**Fonte:** Marcuschi (2010, p.27).

Os estudiosos defensores dessa vertente entendem a escrita como impulsionadora do avanço cognitivo dos indivíduos. Mais uma vez se observa a supervalorização da escrita, dessa vez, no entanto, fala-se não do texto empírico, mas de sua estruturação macro: psicossocioeconômico-cultural.

Botelho (2012) enfatiza que essa tendência foi alvo de críticas por alguns estudiosos, entre os quais se destaca Biber (1988), para o qual, em tom de ironia, foi de grande notabilidade e importância capital a introdução da escrita no mundo, mas que esse fato representa a transição do mito para a história, pois foi só a partir da escrita que a língua pôde ser estudada de forma sistemática.

Observa-se, nesse caso, que os grandes representantes eram em sua maioria pertencentes a outras áreas do conhecimento e não propriamente da Linguística. Destaca-se ainda que essa tendência continua defendendo o engrandecimento da escrita sobre a fala, no momento em que a preocupação desses autores recai sobre a identificação das mudanças ocorridas nas sociedades em que se introduziu o sistema da escrita, em especial a alfabética.

A perspectiva variacionista é uma outra tendência que surge por volta da década de 80. Marcuschi (2010) considera essa tendência como intermediária entre as anteriores, porém, sem a presença de muitas incongruências daquelas. Essa tendência busca abordar o papel da escrita e da oralidade na perspectiva dos processos educacionais, além de fazer propostas específicas sobre o tratamento da variação quando se trata da relação entre os usos padrão e não padrão da língua nas situações formais de ensino.

**Quadro 3:** A visão variacionista

<b>FALA E ESCRITA</b>	<b>APRESENTAM</b>
Língua padrão	Variedade não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não-padrão

**Fonte:** Marcuschi (2010, p. 31).

Parece pertinente afirmar que essa proposta se mostra mais adequada do que as anteriores ao abandonar a noção dicotômica de análise da relação entre fala e escrita. Essa tendência vai além de uma simples distinção entre fala e escrita, quando se propõe verificar as variedades linguísticas. Entra em jogo, então, não mais a primazia da escrita sobre a fala, mas os usos linguísticos, levando-se em consideração que todos esses usos podem ser passíveis de normatização, embora nem todas essas normas sejam a padrão.

Marcuschi(2010) elenca os principais representantes dessa tendência no Brasil, entre os quais estão Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995), além de Soares (1986), a qual compartilha desse mesmo pensamento, embora se insira em uma perspectiva um pouco mais diversa.

Uma última tendência de destaque nesse período, e ainda hoje, e que possui muitos seguidores brasileiros é a perspectiva sociointeracionista. Chega-se a um momento em que oralidade e escrita passam a ser tratadas como duas modalidades e não como dois dialetos. A análise da relação entre fala e escrita defendida por essa tendência pode ser observada no quadro a seguir.

**Quadro 4:** A perspectiva sociointeracionista

---

Fala e escrita apresentam

Dialogicidade

usos estratégicos

Funções interacionais

Envolvimento

Negociação

Situacionalidade

Coerência

Dinamicidade

---

**Fonte:** Marcuschi (2010, p. 33).

Verifica-se, com base nesse quadro, que as modalidades oral e escrita não são mais apresentadas em uma relação de oposição, em dois polos opostos. Aqui elas são vistas com características capazes de aproximá-las. Busca-se erradicar mais uma vez a ideia dicotômica vista nas primeiras tendências, além da ideia de superioridade da escrita diante da fala. Trata-se de um modelo com aspectos que, pode-se dizer, mais coerentes no que diz respeito ao que realmente representa a língua:

esse modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais

como as estratégias de formulação em tempo real (MARCUSCHI, 2010, p. 32).

Essa é uma tendência bastante representada no Brasil, envolvendo seguidores como Preti (1991, 1993), Koch (1992), o próprio Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995a) e Urbano (2000), além de edições de obras feitas por Preti que datam 1993, 1994, 1998 e 2000.

Marcuschi (2010) parece propor que essa tendência é, na verdade, a junção de conceitos de várias correntes teóricas. Dessa forma, fica realmente possível abranger todas as peculiaridades específicas da relação oral/escrito. Fica evidente, no entanto, a impossibilidade de se esgotar com uma abordagem teórica todo o entendimento desse complexo emaranhado de fatos sociais, culturais e cognitivos chamado língua que se manifesta em textos escritos e orais.

Com relação às propostas de análise da relação oralidade e escrita nos últimos anos, muitos estudiosos desta área vêm advogando a ideia que se trate essa relação dentro de um contínuo, o qual será abordado no tópico seguinte.

## 2.4 ORALIDADE E ESCRITA NO CONTÍNUO TIPOLOGICO

Entre os precursores a adotar a noção do contínuo está a autora Tannen. De acordo com Botelho (2012), em um dos trabalhos dessa estudiosa, ao enfatizar o envolvimento interpessoal como um dos traços relevantes na comparação entre as modalidades oral e escrita, há a preocupação em comprovar que as estratégias discursivas decorrem do grau de envolvimento e que permeiam essas duas modalidades num contínuo.

A autora acima, fazendo uma síntese dos estudos conhecidos acerca das diferenças entre as estratégias das duas modalidades, chega a duas diferenças que considera fundamentais:

- a) a linguagem oral depende quase exclusivamente do contexto enquanto a linguagem escrita é descontextualizada ; b) recursos paralinguísticos e não-verbais (gesto, entonação, conhecimento compartilhado, etc.) estabelecem a coesão na linguagem oral, ao contrário do que ocorre na linguagem escrita , em que a coesão se dá através de elementos lexicais (conjunções, locuções conjuntivas , dêiticos, etc.) e de estruturas sintáticas complexas. (TANNEN (1983), apud BOTELHO 2012, p. 40).

Observa-se que na visão de Tannen a linguagem falada estabelece coesão por meio de recursos paralinguísticos, como entonação, expressão facial, etc., enquanto a língua escrita realiza esse processo através da lexicalização.

Por outro lado, Street (2014) rejeita esse argumento de que a escrita não apresenta aspectos de canais não verbais e paralinguísticos. De acordo com o autor, é possível encontrar uma gama de aspectos paralinguísticos por meio dos quais o significado se expressa através da escrita, os quais podem ser tão complexos e ricos quanto os do discurso oral.

A exemplo disso, Street(2014) lembra que quando um texto aparece numa revista acadêmica, seu *status* e a atitude que o leitor lhe confere residem em muito mais do que a na simples lexicalização, pois o *status* da própria revista, até mesmo a qualidade do papel e o estilo da capa contribuem para o “significado” das proposições contidas dentro dele e para o grau de atenção que ele está destinado a merecer de um leitor “acadêmico”, de um lado, ou do outro se merece que uma pessoa “leiga” se incomode com ele.

Para dar mais sustento ao seu posicionamento, o referido autor se vale de uma pesquisa realizada por Bledsoe e Robey ( 1986) com os mendes na Serra da Leoa. Para estes:

A escrita tem meios secundários para comunicar significados, além daqueles literalmente transcritos no papel. Papel elegante, texto datilografado e um envelope limpo e multicolorido são sinais de respeito para com o destinatário bem como de elevação do prestígio da mensagem. Por outro lado, se o autor deseja mostrar desrespeito, pode escrever a mensagem com tinta vermelha (insulto) (apud STREET, 2014, p. 181).

Street (2014) explica que esses meios secundários de que falam Bledsoe e Robey são na verdade os recursos paralinguísticos e não verbais que Tannen e outros estudiosos encontram apenas no discurso oral.

Diante disso e da análise de um dos ensaios de Tannen, Street (2014) acredita que essa autora continua a exibir a postura típica de tantos outros estudiosos em sua tendência de reintroduzir a noção da grande divisão entre fala e escrita, ainda que de forma “suavizada”(p.179). Para sustentar esse argumento, o autor supracitado se vale



de um relato da própria Tannen, quando fala de que modo considera a tradição oral vs. letrada, refletindo o foco relativo sobre envolvimento vs. conteúdo.

Vários outros estudiosos também contribuíram com a propagação dessa perspectiva ao compararem essas duas modalidades dentro de um contínuo dos gêneros textuais. Entre esses estudiosos, Botelho(2012) cita os trabalhos de Chafe (1982, 1985 e 1987), quando este leva em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores; Halliday (1987, e 1989), ao discutir a complexidade estrutural dessas duas modalidades; Ochs (1987), que descreve as estratégias de planejamento das modalidades; Britton (1975), ao demonstrar que as diferenças apresentadas pelos gêneros textuais emergem de suas condições de produção; Biber (1988), quando descreve as dimensões significativas de variação linguística, a relação entre os gêneros de texto, bem como o contínuo tipológico nos usos da língua.

Entretanto, Street (2014), ao analisar algumas dessas novas representações, argumenta que a suposta mudança de divisão para o contínuo é mais retórica do que real. Para esse autor, muitos desses estudiosos continuam a representar o letramento como suficientemente diferente da oralidade em suas consequências sociais e cognitivas.

No Brasil, entre os defensores da análise da relação entre oralidade e escrita dentro do contínuo estão Koch e Marcuschi. Como mencionada em um momento anterior neste trabalho, Koch (1997) ao se opor à noção de dicotomia, esclarece que existem textos escritos que aproximam, no contínuo, ao pólo da fala conversacional, como o caso do bilhete, carta familiar, por exemplo, ao tempo em que é possível verificar a existência de textos falados bem próximos do polo da escrita formal, como o caso das conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros. Essa autora ainda reconhece a existência dos gêneros mistos, os quais se situam entre os dois polos, ao apresentarem características semelhantes tanto à escrita formal quanto à fala conversacional.

Marcuschi (1995) vai além ao trazer a ideia do contínuo tipológico, termo inicialmente sugerido no trabalho de Biber em 1988. Botelho (2012) afirma que no contínuo tipológico há gêneros orais e escritos muito próximos, assim como há gêneros muito distintos e isso se dá por não existir uma homogeneidade na relação entre essas modalidades da língua.

Botelho (2010) demonstra que essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Chafe (1987), o qual comparou textos, de natureza prototípica, da oralidade e da

escrita, produzidos por acadêmicos (professores e alunos de Universidade dos Estados Unidos) durante um determinado tempo. Pouco mais tarde, num outro artigo com Deborah Tannen, Chafe, considerando o artigo acadêmico como protótipo da escrita e a conversação, o protótipo da oralidade (CHAFE; TANNEN, 1987), digressiona sobre diferenças e semelhanças entre as linguagens oral e escrita, como apontado em parágrafos anteriores.

Marcuschi (2010), corroborando com as ideias de Chafe e Tannen (1987) e considerando o contínuo tipológico, postula que não se pode negar que há semelhanças entre a oralidade e a escrita, não apenas por ser a língua a fonte de ambas para as suas produções, mas, sobretudo, porque essas duas práticas sociais fundamentais do homem moderno não são estanques.

Pode-se depreender que essa noção do contínuo tipológico é uma das mais atuais e adequadas quando se refere à análise da relação oral/escrito. Apesar de esse termo ter surgido provavelmente pela primeira vez em uma obra de Marcuschi, datada em 1985, continua fortemente sustentada em seus textos mais atuais.

Com efeito, no Brasil, o proponente e articulador principal da visão do contínuo é Marcuschi, mas é importante considerar que antes dele, Kato (1986) já apresentava uma visão de continuidade entre as construções de fala e escrita na criança em desenvolvimento, como podemos ver no esquema que segue:

**Figura 1:** Relações de continuidade fala/escrita na criança.



**Fonte:** Kato (1986 p. 11).

Para essa autora, a criança desenvolveria uma fala inicial sem contato com a escrita, a fala pré-letramento (F1). Posteriormente apareceria a escrita<sup>1</sup> que buscaria representar a fala de forma bem natural. Nessa esquematização, a escrita<sup>2</sup> aparece com um certo caráter de autonomia em relação à fala. Por outro lado, a fala<sup>2</sup> seria o resultado do letramento e como tal procuraria simular a escrita.

Terzi(2008) discorda dessa interpretação ao reportar-se às altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola, as quais, segundo ela, parecem mostrar o contrário do que pensa Kato. Tendo como base esses dados relativos às dificuldades de escrita na escola, Terzi acredita que as crianças não usam o

conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita: “nossas pesquisas mostram que isto de fato ocorre e que é decorrente das próprias práticas da sala de aula” (p. 92). No entanto, esta autora reconhece que há situações propícias em que a oralidade passa a influenciar a construção da escrita.

Corroborando com Brown (1981), para o qual essa oralidade pré- letramento se dá antes da experiência da escrita, em comparação com a oralidade pós- letramento – aquela que é posterior à experiência da escrita, Kato (1986) acredita resultar desse contínuo fala-escrita uma fala-padrão, ideia com a qual Botelho (2010) vai discordar.

O que não se pode negar é que após o contato contínuo com a escrita, o indivíduo falante passa a apresentar uma fala diferente, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas (BOTELHO, 2010).

Há de se considerar, nesse sentido, um ciclo de influências mútuas entre fala e escrita, de modo que, depois dos contatos iniciais da criança com a escrita, sua fala seria modificada por efeitos de letramento, assim como sua escrita também sofreria impactos desses processos.

Semelhante a esse pensamento esquematizado, Ong (1988) procura identificar e descrever a oralidade primária e a secundária, fazendo uma distinção entre elas. Na oralidade primária, os falantes não seriam afetados pela escrita ou pela impressão, que ainda não existiam; na oralidade secundária – típica das sociedades contemporâneas –, a efetivação da oralidade se daria paralelamente à efetivação da escrita e da impressão:

(...) designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão (ONG, 1988, p. 19, apud Botelho 2001).

Convém lembrar a interpretação que Botelho (2010) faz a respeito do esquema representado acima, o qual, de acordo com esse autor, foi baseado na proposta de Brown. Botelho ressalta que letramento nesse caso deve ser entendido como o manuseio individual do sistema escrito e não um conjunto de práticas sociais.

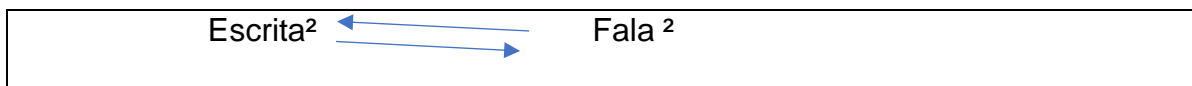
Ao discordar em alguns pontos dessa proposta, Botelho (2012) faz algumas ressalvas. Segundo esse autor, é essa Escrita<sup>2</sup> que a criança procura simular na fala, constituindo a Fala<sup>2</sup> que, por sua vez, também influencia a Escrita<sup>2</sup> que continua influenciando a Fala<sup>2</sup>. Apesar desse ciclo contínuo, o autor supracitado afirma não crer que resulte dele uma fala-padrão, como sugere Kato (1986), ao reportar-se a Brown, nem que se dê uma tecnologização da fala, como quer Ong.

Botelho reconhece, entretanto, que após o contato contínuo com a escrita o indivíduo falante passa a apresentar uma fala diferente, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.

Botelho (2012) apresenta, ainda, outra falha no esquema de Kato (1986). Para ele, ao apresentar a sua visão acerca da direção do movimento de influência de uma modalidade sobre a outra, a autora deixou evidente que se trata de um fenômeno unidirecional, mas não deixa claro se o processo continua ou para neste ponto.

Para preencher essa lacuna, Botelho (2012) sugere que um ciclo contínuo se estabelece nesse momento, de modo que outras idas e vindas se dão entre a fala<sup>2</sup> e a escrita<sup>2</sup>. Nesse sentido, esse autor propõe o seguinte modelo que dá continuidade ao modelo proposto por Kato.

**Figura 2:** Ciclo de simulações contínuas

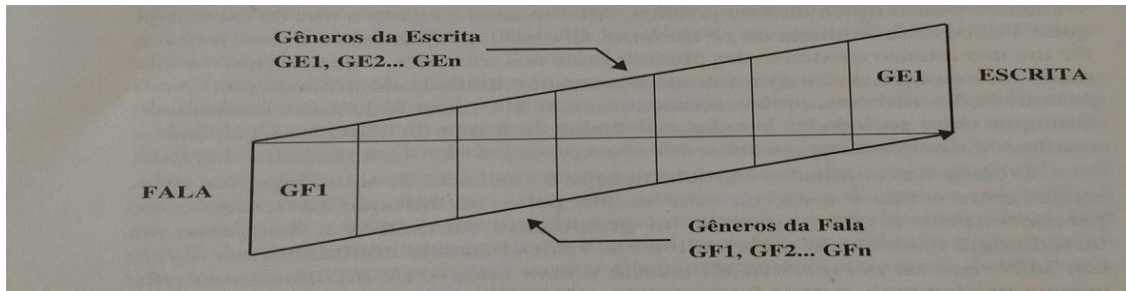


Fonte: (Botelho 2012. p 73)

Esse autor lembra, ademais, que tanto a fala (fala<sup>1</sup> e fala<sup>2</sup>) quanto a escrita (escrita<sup>2</sup> e escrita<sup>2</sup>) nutrem-se da mesma fonte, isto é, da língua, garantindo, assim, uma isomorfia parcial entre elas, apesar de apresentarem diferenças formais, funcionais e de natureza de estímulos.

Nesse sentido, concordando com Botelho, pode-se dizer que é Marcuschi (2010) que, retomando a hipótese do contínuo tipológico que Biber suscitou e, possivelmente considerando o esquema desenvolvido por Kato(1986), descreve com mais propriedade o que seria o contínuo tipológico. O autor propõe, inclusive, um gráfico bem mais completo em que a noção esquemática dessa postura se mostra bem mais clara.

**Gráfico 1.** Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.



**Fonte:** Marcuschi (2010, p.38).

Marcuschi (2010) justifica essa esquemática ao defender que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *contínuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos” (p. 37). Esse autor evidencia, ainda, que a sua preocupação reside nas correlações entre vários planos, dos quais surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear.

Botelho(2012) analisa esse gráfico e sobre o qual faz as seguintes observações interpretativas: “veem-se, neste gráfico, os dois domínios linguísticos: a fala e a escrita, os quais contêm diversos gêneros tipológicos (G), que estão dispostos num contínuo (sequência), respectivamente, na fala e na escrita” (p. 46). Esse estudioso esclarece também um ponto importante a respeito desse modelo. Botelho verifica que cada linha vertical representa o limite de cada gênero textual, que, colocado um ao lado do outro, afasta-se de um dos pontos de referência e se aproxima do outro. Por conta disso, esse limite não pode ser rígido e, como tal, não poderia ser uma linha, mas um pontilhado, como se observa na figura acima.

Ainda sobre esse gráfico proposto, Marcuschi(2010) explica detalhadamente, a partir de exemplificações, como se dá essa relação no interior desse contínuo:

“Um determinado gênero da fala (GF), por exemplo, uma conversação espontânea, seria o GF1 e representaria uma espécie de protótipo da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um gênero escrito (GE), tal como o GE1 que seria protótipo da escrita, por exemplo, uma conferência acadêmica num congresso. Na realidade, temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas

modalidades. Os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Sobre as produções textuais que se entrecruzam e constituem, não raras vezes, domínios mistos de que fala o autor, cita-se como exemplo um noticiário de televisão, que, embora seja um texto originalmente escrito, chega aos telespectadores ou leitores por meio da modalidade oral. O autor ainda cita a aula expositiva que, por apresentar características da oralidade e da escrita ao mesmo tempo, torna-se de difícil definição, isto é, não se sabe ao certo se é mais adequado defini-la como um gênero oral ou escrito. Marcuschi (2010) justifica essa posição, ao observar que apesar de muitos estudiosos classificarem a aula expositiva como um gênero da esfera oral pelo fato de ela chegar aos ouvintes por meio dessa modalidade, a aula expositiva “em parte compõe-se de leituras que o professor faz e de comentários que lhes acrescenta e, em parte, são exposições originais sem um texto escrito prévio base” (p. 38).

Da mesma forma que há gêneros orais que se aproximam da escrita, há gêneros escritos que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem que empregam e pela natureza da relação entre os participantes da comunicação, como é o caso das cartas íntimas e pessoais, dos bilhetes e, um textos mais recentes, as conversas escritas nas redes sociais, como no aplicativo WhatsApp.

Dadas essas reflexões, depreende-se que a noção de contínuo proposta acima é bastante coerente por respaldar “a tese de que há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas” (BOTELHO, 2012). Desta forma, a comparação entre as modalidades oral e escrita em que, de um lado, usa-se a conversa espontânea como representante da linguagem oral e, do outro, usa-se a prosa expositiva ou um texto acadêmico escrito como representante da linguagem escrita é, no mínimo, inadequada por motivos já mencionados em uma seção anterior. Uma comparação como essa só reforçará o mito da “grande divisa” entre oralidade e letramento, como alerta Street (2014).

Nesse sentido, o contínuo tipológico torna inconsistente a grande divisão ou a tese da dicotomia entre as linguagens oral e escrita. As considerações aqui feitas sobre esse modelo encaminham para o entendimento de que oralidade e escrita constituem um mesmo sistema linguístico e, por esse motivo, não são estanques, embora se considere que os seus processos e meios de produção são diferentes.

Em termos gerais, pode-se dizer que a tentativa de apresentar neste trabalho um rastreamento histórico da relação entre as modalidades oral e escrita possibilitou o entendimento de que essa temática sempre dividiu opiniões e não chegou a representar um consenso entre os autores da antiguidade e nem entre os mais atuais. Em certos momentos da história, vê-se a escrita como simples representação da fala, em outros esta aparece de forma estigmatizada e aquela com um caráter de superioridade. O que se pode assegurar é que nos últimos anos, em especial a partir da década de 80, vem se delineando uma tentativa de combate à ideia dicotômica tão firmada nos anos anteriores à década de 80, principalmente as décadas de 60 e 70.

Com essa postura, vários estudiosos da atualidade entendem a fala e escrita como duas formas de expressão da linguagem, cada uma com características próprias, mas não deixando de estabelecer relações ou mesmo suficientemente opostas a ponto de constituir dois sistemas linguísticos. Além disso, muitos desses autores vêm defendendo que se entenda essa relação fala/escrita dentro de um contínuo das práticas sociais e dos gêneros textuais.

Não obstante, depreende-se que esses estudos estão longe de constituir uma análise exaustiva. Uma vez estando essa relação fortemente ligada aos gêneros textuais e às práticas sociais, e entendendo o dinamismo dessas práticas e o surgimento de variados gêneros, acredita-se que as concepções dessa relação oral/escrito também sofrerão reflexos e, conseqüentemente, mudarão. Nesse sentido, parece oportuno afirmar que muito ainda será debatido e até mesmo divergido nessa área.

## 2.5 ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

É importante esclarecer que a oralidade e o letramento não devem ser confundidos com fala e escrita. O primeiro par se trata de práticas sociais da língua, enquanto o segundo diz respeito às modalidades de uso dela (MARCUSCHI, 2010). Botelho (2012) também esclarece que o surgimento da escrita não deve ser visto como um desejo do homem em substituir uma prática que já se teria esgotado, tendo em vista que a fala continua a ser o elemento essencialmente caracterizador do ser humano, tanto pelo fato de ela continuar a ser utilizada quanto porque ela subsiste sem a escrita. Ademais, a fala possui características que lhe são exclusivas, fato pelo qual seria impossível a escrita representá-la em sua plenitude.

Diante desses esclarecimentos, Botelho (2012) pontua que “a escrita veio completar a fala, e é usada em contextos sociais específicos da vida cotidiana. Oralidade e escrita concorrem nas práticas discursivas do homem em seu dia-a-dia”(p. 29).

Quando se defende a posição de que não se deve estudar oralidade e letramento fora do contexto das práticas sociais, significa reconhecer que:

a língua reflete, por meio da modalidade oral ou da modalidade escrita, a organização da sociedade, já que se relaciona com as representações e formações sociais. A língua é uma das criações humanas e, como tal, parte da cultura, que foi definida como um conjunto de atividades humanas. (BOTELHO, 2012, p. 25).

Marcuschi (2001) defende a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, assumindo, assim, o letramento como prática social situada. Esse autor assinala que essa posição já aparece em um trabalho de Barton e Hamilton (2000), quando esses autores tratam o letramento como prática social, além de definirem a noção de prática como “modos culturais de uso do letramento” (p. 24).

Esse autor explica, ainda, que observar práticas significa voltar-se para análise de usos culturais situados em contextos naturais numa sociedade. E estudar o letramento é estudar os usos de textos escritos em contextos sociais.

Para o linguista supracitado, diante de toda a discussão a respeito do letramento, isto é, as práticas de leitura e escrita na sociedade, não cabe mais estudar o letramento focando apenas no aspecto linguístico, sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Nesse sentido, concorda-se com Marcuschi (2001), para o qual investigar o letramento é “observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são atividades centrais para as atividades comunicativas em curso” (p. 25).

O autor destaca, ainda, que trata-se de *práticas linguísticas*, não ignorando, desta forma, o envolvimento da língua quando se trata de letramento, mesmo não fazendo dela, enquanto forma, seu objeto de interesse, uma vez que o foco central de sua abordagem está na língua em uso. Convém explicar, com as palavras do autor,



qual seria a noção de uso adotada por ele, uma vez que esta palavra pode gerar outras conotações:

[...] cabe, ainda, uma palavra a respeito da expressão **uso** que começa a ser criticada por sua excessiva vinculação *instrumental*, ou seja, parece que a noção de uso estaria apontando na direção da língua como instrumento, o que conflita com os aspectos centrais da noção de língua adotada. Portanto, fique claro que a noção de uso é aqui tomada como *prática, atividade, ação* e não como instrumental. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Como bem esclarece o autor acima, uso está direcionado para a noção de prática, atividade e ação, distanciando-se, assim, da conotação instrumental que essa palavra pode apresentar em alguns trabalhos. É de considerável relevância essa distinção feita pelo linguista, uma vez que é essa ideia de uso adotada por ele com que esta pesquisa pretende operar.

Realizada essa discussão teórica em que se apoia este estudo, intenta-se a seguir apresentar a metodologia que proporcionou a execução deste trabalho.

### 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo método vem do grego *methodos*; *met'hodos*, que quer dizer o “caminho para chegar a um fim” é, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Uma abordagem metodológica muito utilizada por muitas áreas do saber, especialmente pelas ciências humanas ou sociais, para a geração de conhecimento é a qualitativa, utilizada neste trabalho e sobre a qual será discutido no tópico seguinte.

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA

De acordo com o que postula Bortoni-Ricardo (2008), a abordagem qualitativa ganha corpo no início do século XX, quando alguns pesquisadores colocaram em dúvida alguns pressupostos da pesquisa positivista de natureza quantitativa, bastante empregada nas ciências exatas ou ciências da natureza, para a geração de conhecimento das ciências humanas e sociais. Desta forma, a pesquisa qualitativa surgiu com o propósito de procurar entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (Op. cit).

Esteban (2010) acrescenta que a pesquisa qualitativa inclui um leque extenso de perspectivas teóricas e epistemológicas, bem como estratégias e modos de pesquisa. De acordo com essa autora, essa abordagem é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, às transformações de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões, bem como ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010).

Sabendo disso, este trabalho, que tem como objetivo analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, buscando encontrar possíveis relações com as práticas de uso da escrita fora do ambiente escolar desses discentes, seguiu o paradigma qualitativo para geração de registros. Além disso, esse estudo valeu-se de alguns procedimentos próprios da etnografia, como a observação participante, em sala de aula, principalmente, e também de interações constantes com os sujeitos da pesquisa em sua comunidade. Sobre essa segunda característica da pesquisa do tipo etnográfica,

isto é , o fato de haver uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, André (1995) ressalta que o pesquisador é o instrumento principal na análise e coleta dos dados.

Sobre a relevância da pesquisa qualitativa em sala de aula, especialmente a etnografia, Bortoni-Ricardo (2008) defende que ela possibilita o “ desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”(p. 49).

No ambiente sala de aula, além de fazer a observação do evento de letramento aula de produção textual, a qual foi realizada durante dois dias, foram recolhidos 30 textos para análise da influência da linguagem oral sobre a prática escrita.

É relevante para este trabalho a colocação que Bortoni (2008) faz com relação às pesquisas de natureza etnográfica, as quais, nas palavras da autora, não são necessariamente conduzidas por extensos períodos de tempo, principalmente as realizadas em escolas, como no caso desta. Assim, de acordo com a autora, quando se fala em pesquisas etnográficas em sala de aula, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como observação, especialmente para geração e análise dos dados” (BORTONI-RICADO, 2008).

André (1995) também apresenta posicionamento semelhante ao evidenciar que o período de tempo em que o pesquisador mantém o contato com a situação estudada pode variar bastante, de modo que pode durar algumas semanas, vários meses e até anos. Esse período de duração vai depender dos objetivos específicos do trabalho, da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas no trabalho.

Desta forma, este estudo, embora tenha buscado utilizar-se da metodologia etnográfica para geração de dados, não seguiu a fundo seus pressupostos, de modo que adotou apenas a observação participante, que se realizou em dois eventos de letramento aula de produção de texto, para coleta de registros no diário de campo e também de observações no decorrer da coleta de dados na comunidade, sobre a qual será tratado mais à frente. Ademais, o número de pessoas envolvidas no trabalho não foi grande, o que não exigiu longo período de contato com os sujeitos da pesquisa para a coleta de dados, como exige grande parte das pesquisas do tipo etnográfico.

Para o propósito desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, foi construído para este trabalho um *corpus* de língua escrita, 30 textos. Os sujeitos da pesquisa foram 15 alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Esclarece-se que a escolha dessa quantidade de aluno se deu porque são os que frequentam com mais regularidade a sala de aula, pois, apesar de a diretora informar que há 26 alunos matriculados naquela turma, menos de 20 alunos costumam marcar presença diariamente, conforme esclareceu a professora de produção textual da turma.

Destaca-se que os informantes foram selecionados por meio de critérios como faixa etária compatível com a idade esperada para finalização do Ensino Fundamental, por volta dos quinze anos de idade, o que excluiu da pesquisa os alunos repetentes. Entendeu-se que a não consideração de um critério como esse poderia interferir nos resultados da pesquisa.

Adotar o paradigma qualitativo para geração de dados exige, ainda, que seja estabelecida uma boa relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa por meio de um contato mais longo. Vóvio e Souza (2005) asseguram que “uma atenção especial deve ser dedicada aos contatos preliminares, buscando criar um campo de diálogo e uma relação de confiança para que sejam autorizados a entrar em territórios, tomar parte de práticas e ter liberdade de observação” (p. 51). Seguindo essas orientações, teve-se o cuidado de comunicar à direção da escola e à professora da disciplina de produção textual sobre os objetivos da pesquisa. Desta forma, embora a pesquisadora já fizesse parte daquela escola enquanto professora do Ensino Médio, todos os procedimentos necessários para a realização de uma pesquisa dessa natureza foram tomados.

Além disso, entendeu-se a necessidade de observar o aspecto ético que permeia as pesquisas na área da linguagem, tais como o compartilhamento de responsabilidade e a explicitação de seus objetivos, de modo que todos os envolvidos no estudo tivessem conhecimento e consciência dos possíveis tratamentos e usos dos dados obtidos, assim como das possíveis implicações quando da divulgação dos resultados (VÓVIO; SOUZA, 2005). Assim, teve-se o cuidado de explicitar para os sujeitos da pesquisa os riscos e os benefícios da colaboração com este estudo. Assinala-se, ademais, que a realização desta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI (CEP).

No que se refere aos textos coletados, esses foram analisados com base no estudo de Botelho (2012), o qual faz uma pesquisa descritiva, com prioridade no tratamento qualitativo, em que investiga o uso das linguagens oral e escrita e como se manifestam no discurso de alunos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio; e também baseado em Koch (1997), em um trabalho no qual a autora constata marcas da oralidade em textos escritos na fase de aquisição da linguagem escrita; em Fávero, Andrade e Aquino (2003), bem como em outros autores.

Sobre as anotações no diário de campo, o qual foi utilizado nos dois eventos de letramento aula de produção textual, Bortoni (2008) comenta a importância desse instrumento para as pesquisas de cunho qualitativo. Segundo ela, apesar de a produção de um diário de campo variar de pesquisador para pesquisador, a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza, a saber, seqüências descritivas que contém narrativas de atividades, descrição de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoações e expressões faciais. Além disso, falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível.

Dessa forma, pretendeu-se seguir essas sugestões da literatura especializada quanto ao conteúdo do diário de campo. Acredita-se que a utilização do diário neste estudo foi útil principalmente para que se pudesse efetuar a descrição dos dois eventos aula de produção textual observados.

Depois de descritos os eventos aula de produção textual e coletados os 30 textos escritos e analisados, foi realizada uma segunda etapa da pesquisa, esta com o objetivo de verificar os usos da escrita que os sujeitos da pesquisa fazem em suas residências. Para isso, foi aplicado com os informantes, os quinze alunos produtores dos textos escritos analisados, um questionário com um roteiro de perguntas semiestruturadas para geração de dados. A elaboração das perguntas desse questionário foi inspirada em perguntas propostas por Vóvio (2007), as quais são retomadas por Rojo (2009), em um de seus trabalhos “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, mais precisamente no capítulo 3 dessa obra em que a autora sugere que se busque conhecer melhor as práticas e eventos de letramentos de que as pessoas participam.

Optou-se por utilizar também o questionário, pois, segundo Vóvio e Souza (2005), ele é “utilizado para estabelecer correlações e realizar análises com intuito de generalizações dos resultados para um universo amplo de sujeitos ou eventos”(p. 58).

Entende-se, nesta etapa, a importância de não apenas saber a quantidade e os tipos de materiais escritos dos quais os sujeitos da pesquisa dispõem em suas casas, mas também saber se eles fazem uso com frequência desses materiais, como sugerem Oliveira e Vóvio (2004). Isso porque supõe-se que só a presença em si não interfere muito na escrita dos alunos no ambiente escolar. Assim, intentou-se saber se eles praticam essas atividades de letramento e quais materiais usam com mais regularidade para que se pudesse, a partir disso, fazer um paralelo entre essas informações e o que se constata nas produções escritas por esses discentes no ambiente escolar.

Os dados desse questionário foram analisados com fins a identificar os usos da escrita que os sujeitos em pesquisa fazem em suas residências, além de saber se essas atividades de letramento estão mais voltadas para a escrita ou para a oralidade. Essa análise fundamentou-se em estudos de autores como Marcuschi (2010), o qual defende que se analise oralidade e escrita no contínuo dos gêneros textuais, sendo que nesse contínuo há textos que, mesmo escritos, aproximam-se mais da oralidade, assim como há textos orais que se aproximam mais da escrita; e Kleiman (2004), a qual compartilha das ideias de Marcuschi ao postular que “a relação entre oralidade e escrita é a de um contínuo discursivo de mútuas influências”(p. 213).

Depois dessa etapa, os dados oferecidos na análise desse questionário foram comparados com os dados proporcionados pela primeira análise documental, isto é, os das 30 produções escritas pelos alunos. Esse paralelo teve como foco verificar se há relação entre os dados da primeira coleta e os da segunda, como, por exemplo, entender se é possível ou não que os alunos que praticam atividades de letramento mais próximas da escrita, em seu ambiente familiar, tendem a apresentar menos registros da oralidade em seus textos escritos do que os alunos que praticam atividades de letramento mais próximas da oralidade.

Importante colocar o pensamento de Bortoni-Ricardo(2008) sobre o professor pesquisador. Para ela, esse professor não se vê somente como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de modo a melhorar a sua prática docente. Dessa forma, o que diferencia um professor pesquisador dos outros professores é o seu compromisso de refletir sobre a sua própria prática, procurando reforçar e desenvolver questões positivas, bem como superar as próprias deficiências.

Concorda-se com essa citação da autora, de modo que pretende-se que os resultados desta pesquisa sirvam para promover uma reflexão, capaz de aperfeiçoar a prática docente da própria pesquisadora, bem como torná-la mais sensível ao meio social em que se encontram os alunos. Embora a pesquisadora não pretenda realizar uma pesquisa-ação, isto é, investigar sobre a sua própria prática docente, ela atua como professora nesse campo de pesquisa, como relatado anteriormente, e se vê como responsável também pela aprendizagem e outros fatores relacionados aos alunos.

Sabendo disso, a próxima seção fará uma breve caracterização do município onde foi realizada a pesquisa, o município de Alto Alegre do Pindaré-MA, principalmente sobre o povoado Nova Brasília, em que se localiza a escola em foco e onde vive a maioria dos sujeitos da pesquisa.

### 3.2 O CAMPO DE PESQUISA: BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA

Para a caracterização do município e da escola onde a pesquisa se realizou, valeu-se de dados documentais, como o livro de Back (2014), a dissertação de Santos (2011), dados do censo demográfico realizado pelo IBGE (2010) e do Projeto Político Pedagógico da escola.

Localizado na região Nordeste, Alto Alegre do Pindaré (MA) dista 339 quilômetros da capital, São Luís. Segundo informações do último censo demográfico, possui uma população estimada em 33. 211 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 1. 932, 327 km<sup>2</sup>. Foi emancipada recentemente, em 1997, através da lei estadual de nº 6167, de novembro do referido ano.

É interessante comentar a origem do nome dessa cidade. Embora haja controvérsias, a maioria das fontes documentais e informações orais passadas pelos habitantes mais velhos informam que o nome do município- Alto Alegre do Pindaré- deve-se à junção de três características marcantes da região: o relevo entrecortado por muitos morros; a alegria e o gosto do povo por divertimento desde o tempo em que os indígenas viviam naquele local; e o rio Pindaré, que corta toda a cidade e é fonte de renda para muitos de seus moradores, além de ter servido, por muito tempo, como principal via de tráfego e de ligação do local com outras regiões maranhenses.

Segundo os trabalhos de Back (2014) e a dissertação de Santos (2011), inicialmente o nome da cidade era apenas “Alto Alegre”, mas na década de 1980, com o aumento do povoado, havia muitos problemas com a correspondência, isso porque existem muitas outras cidades maranhenses com essa designação. Foi então que o pe. André Engel, scj (1925-2011), o primeiro vigário da Paróquia da cidade, resolveu o problema ao sugerir o acréscimo do termo “Pindaré” ao nome do lugar. Com isso, a identificação “Alto Alegre do Pindaré”, que já era conhecida e usada por praticamente todos, foi mantida com a emancipação do município.

O município possui como povoados mais populosos Auzilândia, Mineirinho, Nova Brasília e Timbira do Borgea. Nova Brasília, o povoado onde se localiza a escola municipal de enfoque neste trabalho, possui cerca de 2100 habitantes, além de ser o mais próximo do centro da cidade, aproximadamente 9 quilômetros de distância.

A educação escolar nesse povoado iniciou-se em 1970, com professoras que ministravam aulas em suas residências até a construção da primeira escola pública de Nova Brasília, em 1974. No início, a escola contava com apenas duas salas. Em 1990 houve a necessidade de mudança da escola para outro local da comunidade. Essa mudança também ocasionou a alteração do seu antigo nome para a sua denominação atual.

Com o aumento do número de alunos, a escola precisou ser ampliada, o que foi feito, totalizando sete salas. Atualmente, além do prédio principal, a escola conta, ainda, com um anexo destinado à Educação Infantil Pré-escola.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2016, a escola oferece Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda sobre aspectos estruturais, a escola conta com mais duas salas onde funcionam a secretaria e a diretoria, dois banheiros, uma cozinha onde é preparada a merenda escolar, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala de leitura. Destaca-se que nessa sala de leitura, a qual conta com uma pequena biblioteca, antes funcionava um laboratório de informática. Sendo assim, hoje a escola não possui mais salas de informática e nem acesso à internet.

Como equipamentos para o trabalho pedagógico há uma impressora, dois projetores multimídia (data shows), um aparelho de som, uma TV e um notebook.



O quadro docente é formado por 27 professores, alguns pertencentes ao quadro efetivo e outros contratados pela administração da cidade. Além disso, alguns são formados na área de atuação, como a professora de língua portuguesa do nono ano, mas há muitos professores atuando em áreas que não são de sua formação.

Assim como grande parte da população altoalegrense, a população de Nova Brasília vive da atividade agrícola, que inclui a plantação de arroz e de mandioca, da pesca e do extrativismo do coco babaçu. Sendo assim, muitas famílias desse povoado vivem em condições bastante humildes, habitando casas cobertas por palhas e mantendo-se apenas com benefícios proporcionados do Governo Federal, como o Programa Bolsa Família.

Mesmo o povoado sendo pouco desenvolvido, há algumas conquistas que merecem destaque, como o asfaltamento das ruas; a construção de uma ponte sobre um igarapé<sup>3</sup> que banha o povoado, facilitando, assim a locomoção dos moradores nos frequentes períodos chuvosos; um posto de saúde, que facilita o acesso ao atendimento médico; a coleta de lixo domiciliar e abastecimento de água.

Voltando aos aspectos relativos à cidade de Alto Alegre, é importante mencionar os seus índices relativos à educação, cabendo ressaltar que, apesar de possuir muitas escolas, ainda conta com altas taxas de analfabetismo. No ano de 2008, Alto Alegre do Pindaré se destacou no cenário Nacional por apresentar bons índices no indicador da educação primária. Em comparação com anos anteriores, os dados do Ministério da Educação apontaram uma melhora significativa, principalmente na educação básica até a 4ª série (Ensino Fundamental menor). De 2005 a 2009, observou o aumento de aproximadamente um ponto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O estado saiu de um índice de 2,9 para 3,9. No Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a evolução em quatro anos foi de 0,6 pontos e no Ensino Médio de 0,5 pontos.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram que a qualidade da educação começou a cair a partir 2009 e, em 2011, Alto Alegre do Pindaré registrou os menores IDEBS desde sua fundação.

---

<sup>3</sup> adotada da língua tupi, esta palavra significa “caminho de canoa”, através da junção dos termos *ygara* (canoa) e *apé* (caminho)(BACK, 2014). A maioria dos igarapés de Alto Alegre do Pindaré constitui-se de afluentes do rio Pindaré.

O IDEB 2015 nos anos iniciais da rede pública cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0, foi apenas 5.0 para a 4ª série/5º ano. Com relação à 8ª série/ 9º ano, a meta projetada era 5. 1 em 2015, mas o município alcançou apenas 4.2. A expectativa para a etapa final do Ensino Fundamental no ano de 2017 foi de 5. 3 pontos, mas os resultados ainda estão sendo aguardados.

Índices alcançados e não alcançados à parte, é importante dizer que a cidade Alto Alegre do Pindaré já apresentou destaque nacional em termos de boas iniciativas relacionadas à educação. Em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce, a Secretaria Municipal de Educação (SME) desenvolveu o Programa Casa do Professor e o Projeto Jegue Livro<sup>4</sup>. A Casa do Professor, ainda em

funcionamento, faz parte de um programa amplo denominado Escola que Vale, e tem como objetivo atuar como espaço de incentivo à leitura e à escrita. Trata-se de um espaço amplo, dotado de instalações e equipamentos que oferecem condições adequadas para o processo de formação continuada dos docentes. Além disso, atua como um local para atividades de integração voltadas para o alunado e é aberta à toda comunidade altoalegrense.

A Casa do Professor influenciou, ainda, a criação do Projeto Jegue-Livro, em 2005. Esse projeto, posteriormente extinto, atuava como uma biblioteca móvel que propagava o conhecimento pelas ruas da cidade e dos povoados. O Jegue-Livro fez tanto sucesso, principalmente pela sua originalidade e criatividade, que foi vencedor, na categoria biblioteca, da primeira edição do Prêmio Viva Leitura, realizado em Brasília, no ano de 2006.

Em termos de educação, há ainda uma informação relevante sobre a escola em que essa pesquisa se realizou: ela já esteve entre as duas melhores escolas do município. Em 2008, a escola chegou, inclusive, a ser destaque nacional em termos de boas iniciativas no âmbito educacional. Isso fez com que ela fosse objeto de reportagem<sup>5</sup> pelo Jornal Nacional da rede Globo de televisão dentro de uma série de reportagens que abordava a educação no Brasil. No entanto, como relatam os próprios funcionários dessa escola, esses índices têm caído, de modo que não se vê

---

<sup>4</sup> Para saber mais, acesse este link que contém uma matéria do portal de notícias do Maranhão "Imirante.com" sobre o projeto Jegue-Livro desenvolvido em Alto Alegre do Pindaré : <<http://imirante.com/maranhao/noticias/2006/02/07/livros-chegam-de-jegue-em-alto-alegre-do-pindare.shtml> > acesso em março de 2018.

<sup>5</sup> Saiba mais ao acessar o link que contém o vídeo dessa reportagem: <https://globoplay.globo.com/v/807630/>

mais aquele destaque de antes, o que foi motivado, possivelmente, pela constante troca de professores, mudança de gestão escolar e administração municipal, entre outros fatores.

Depois de abordada a metodologia adotada por este estudo e feita a caracterização da escola e do povoado onde foram coletados os dados para análise, o próximo capítulo propõe apresentar os dados obtidos no estudo. Esse capítulo iniciará analisando os dados relativos à primeira coleta que aconteceu na escola. Nesse sentido, ele iniciará descrevendo os dois eventos aula de produção de texto observados, dados esses obtidos por meio das anotações no diário de pesquisa e, depois, análise dos dados relativos às produções escritas pelos alunos e, por último, os dados sobre o segundo momento de coleta de dados.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em seções anteriores foi indicado que a modalidade oral e a modalidade escrita da língua apresentam características que as particularizam, mas que também as aproximam. Além disso, ficou evidenciado que nos primeiros momentos de desenvolvimento da escrita a fala exerce total influência sobre a escrita do aprendiz. Isso se deve, principalmente, porque, nessa fase de aquisição da escrita, a criança, inconsciente da sua função social e importância nas práticas discursivas sociais, vê a escrita apenas como uma forma de representação da linguagem oral (BOTELHO, 2012).

No entanto, muitas pesquisas, como as citadas em outro momento, vêm mostrando que essa influência da oralidade sobre a prática da escrita pode estender-se até séries mais avançadas, de modo que, até na escrita de alunos do final da educação básica é comum a constatação desse fenômeno. Pensando nisso, este capítulo intenta fazer uma análise de um corpus composto por 30 produções escritas por alunos do nono ano do Ensino Fundamental a fim de identificar se há ou não influência da linguagem oral sobre a prática da escrita desses alunos.

Para desenvolver essa análise, utilizou-se como base os trabalhos de Koch (1997), a qual, para efeito de análise, assinala as principais características do texto falado, a saber, questão da referência, repetição, marcadores discursivos, justaposição de enunciados, discurso citado, segmentação gráfica, grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e autocorreção; bem como referência ao estudo de Botelho (2012) que, inspirado no trabalho daquela, propõe uma análise semelhante.

Antes disso, considera-se importante descrever o evento de letramento aula de produção textual na escola escolhida para o estudo, conforme os critérios de definição de (HEATH, 1982 apud STREET, 2014).

Assim, foram feitas duas observações em sala de aula durante o mês de dezembro de 2017, especificamente em duas quintas-feiras, sendo uma em uma semana no início do mês e a outra mais para o final do mês. Vale destacar que, de acordo com o cronograma de aulas da escola, as aulas de produção textual do nono ano são ministradas uma vez por semana, às quintas-feiras. O objetivo do acompanhamento em sala de aula era observar o evento aula de produção de texto, principalmente como se dava a condução da atividade de escrita pela professora, o

comportamento dos alunos em pesquisa, o que, por meio de anotações no diário de campo, seria depois descrito e, posteriormente, o recolhimento dos textos escritos pelos alunos para análise.

Sobre a entrada da pesquisadora em sala para acompanhar a aula, é importante dizer que não houve nenhum empecilho que dificultasse esse acompanhamento, tendo em vista que a maioria dos alunos já a conhecia, pois ela atua na escola como professora efetiva do Ensino Médio daquela escola, além de residir na mesma comunidade que a maioria dos alunos mora, o que não causou nenhum estranhamento. Além disso, ela já havia comunicado a eles, juntamente com a docente da turma, sobre aquele estudo.

Como fundamentação sobre o que seria observado naquele ambiente, utilizou-se como base alguns pressupostos a respeito o letramento, como Street (2012, 2014).

Para Street (2012), ao se propor a defesa da concepção social da leitura e da escrita, surgiu, nos últimos anos, um considerável número de termos sobre o letramento, a saber, atividades de letramento, situações de letramento, estratégias de letramento, padrões de letramento, eventos de letramento. Diante disso, esse autor salienta que esse fato exige nossa atenção e elaboração quanto aos usos, pois muitos termos têm relação entre si e são, muitas vezes, usados alternadamente.

Street sugere que é preciso ter cautela ao tratar desses termos. “Eventos de letramento”, na visão de Street (2012), é um conceito útil, na medida em que nos capacita (pesquisadores e praticantes) a focar uma situação específica em que as coisas acontecem, observando-as enquanto elas acontecem. Trata-se, naturalmente, de um evento de letramento porque é possível caracterizar um evento que abrange a leitura e/ou a escrita.

#### 4.1 EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

No que se refere às duas aulas de produção textual na turma em pesquisa, pode-se dizer que elas apresentaram-se de forma típica, no sentido tradicional de apresentarem início, meio e fim (NASCIMENTO, 2014).

A professora de produção de texto chegava à sala de aula pontualmente às sete horas da manhã e já encontrava a maioria dos alunos em sala. Enquanto ela fazia a chamada, o restante ia chegando e sentando às suas carteiras.

Na primeira aula observada, às sete horas da manhã de uma quinta-feira de dezembro de 2017, depois de feita a chamada e constatado que alguns alunos haviam faltado, a professora apresentou a pesquisadora à turma e disse que esta acompanharia duas aulas de produção de texto para fazer um trabalho acadêmico, pedindo, assim, que os discentes ficassem comportados e prestassem atenção na aula normalmente. Como dito anteriormente, a maioria dos alunos já conhecia a pesquisadora, o que não causou estranhamento na maioria, outros apenas olharam-na com uma possível admiração.

Depois disso, a professora disse que, como havia combinado na aula anterior, aquele seria um dia de produção textual. Para isso, solicitou que os alunos abrissem na página 158 do livro didático, onde havia várias imagens que propunham uma reflexão, através de perguntas prontas no livro, sobre a temática que seria abordada no texto escrito, a saber, “ser jovem é...”. Sabendo da carência de livros didáticos, a professora sugeriu que os alunos, mesmo sendo poucos naquela turma, formassem duplas para que todos pudessem acompanhar e participar da análise das imagens dispostas na referida página.

**Evento (1):**

Aula de produção textual

Ambiente: Sala de aula

Propósito: Refletir sobre imagens introdutórias dispostas no livro didático que introduzem a temática a ser abordada no texto: “ser jovem é...”.

Participantes: Professora e a turma

Forma de mensagem: Verbal.

Regras de interação: A professora e os alunos dialogavam sobre o assunto, embora o uso da fala fosse bem maior pela docente.

(P): “\_\_ Visualizem essas imagens da página e tentem dizer o que vocês entendem em cada uma dessas imagens. Nessa primeira imagem, o que vocês veem”? Nesse momento, a sala fica em silêncio, parecia que os alunos não conseguiam opinar, talvez por medo de arriscar e errar a resposta. A professora,

então, questiona o fato de eles estarem em silêncio e novamente faz a pergunta, desta vez, dá algumas pistas para que os discentes possam participar com respostas. (P): *“Por que os jovens dessa imagem estão mascarados?”* Com isso, um aluno se arrisca *“provavelmente é um protesto...”* A professora concorda: *“isso mesmo, é um protesto”*.

Posteriormente, a professora continua falando sobre aquela imagem e sobre as demais, tentando facilitar a compreensão por parte dos discentes, de modo que, constantemente, ela adequava aquele assunto à realidade dos alunos, sempre questionando se eles já haviam visto algo semelhante ao que estava sendo representado naquelas imagens, na TV, por exemplo, em especial quando era imagem relacionada a protestos feitos por jovens. Nesse último caso, a professora lembrou inclusive, os últimos protestos ocorridos no contexto brasileiro, além de mencionar um recente acontecido naquela cidade:

(P): *“Vocês estão lembrados daquele último protesto que teve aqui na cidade... em que muitos de vocês participaram pedindo que(...), fecharam aquela estrada que dá acesso à cidade (x), exigindo que a empresa Y, aquela que é dona dos trens que passam aqui, ajudasse a reconstruir a estrada que estava toda danificada por causa dos caminhões da empresa Y...?”*

Essas adequações feitas pela professora foram de grande relevância, pois percebeu-se que, a partir delas, alguns outros alunos sentiram-se mais à vontade para participarem da aula. Apesar do esforço da professora, alguns outros alunos insistiam em não prestar atenção na aula e, para piorar, travavam conversas paralelas à aula, o que atrapalhava os que queriam alguma aprendizagem com aquele conteúdo. Esses alunos, segundo relatos da docente em outro momento, são os que mais atrapalham no decorrer das aulas e, por consequência, os que mais apresentam problemas de aprendizagem. Ela ainda relatou que muitos deles, por serem de famílias de baixa renda, trabalham nos turnos em que não estão na escola, o que é de conhecimento também da pesquisadora. Acredita-se que esses trabalhos, juntamente com outros fatores, podem interferir na aprendizagem desses alunos, uma vez que impossibilitam a dedicação total aos estudos.

Depois da análise das imagens, havia, ainda, outras perguntas no livro didático que auxiliariam os alunos na produção do texto. Nesse momento, verificou-se que a professora seguiu a sugestão do livro didático ao abordar aquela atividade de forma oral e propor novas perguntas relacionadas ao contexto social daqueles jovens.

Logo após essa explanação, a professora disse aos alunos que seria a hora de praticar os conhecimentos adquiridos no decorrer da aula na escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “ser jovem é”, que, segundo ela, seria de grande relevância a prática dessa tipologia textual, haja vista já seria uma preparação antecipada para as redações de vestibulares, em especial, a do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Antes de entregar a folha em branco na qual os alunos escreveriam seus textos, a docente questionou se os alunos se lembravam da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. A maioria respondeu que não. Diante disso, a professora, dizendo já prever que isso aconteceria, entrega a eles, e à pesquisadora também, uma folha fotocopiada sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Sobre essa fotocópia com as orientações de como fazer um texto nos moldes daquela tipologia textual, observou-se que são aquelas orientações comumente encontradas em manuais de redações como essa, isto é, são instruções voltadas para a tradição de um gênero preso, engessado, com forma fixa, apresentado a partir de modelo a ser seguido à risca, com uma introdução curta, desenvolvimento com dois parágrafos, nos quais se deve apresentar dados estatísticos, argumentos e problematizações; e, por fim, uma conclusão, na qual será apresentada uma solução para o problema trabalhado e debatido no desenvolvimento.

Pelo que se pôde notar, os alunos ficaram com bastante dificuldade de produzir o texto, alguns diziam não saber como organizar suas ideias na estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Alguns ficaram muito tempo apenas lendo as instruções de estruturação daquele texto, sendo logo alertados pela professora de que o tempo estava acabando e que, por conta disso, eles teriam que agilizar a escrita. Nesse momento, a pesquisadora combinou com a professora que sairia da sala para que os alunos ficassem mais à vontade e que aguardaria a professora em outro local da escola, para que esta pudesse entregar os textos escritos pelos alunos para a análise. Como combinado, foi isso que aconteceu.

Na segunda aula observada, acontecida no final do mês de dezembro, verificou-se que houve um planejamento prévio por parte da docente, no sentido de ser uma aula típica, com começo, desenvolvimento e fechamento. De acordo com as palavras de Nascimento e Pereira (2014), esse planejamento revela a recorrência das atividades de leitura para o desenvolvimento da aula, ancorada sempre no livro didático, quase única fonte de conhecimento a que os alunos têm acesso e, por vezes,



utilizado como uma forma de eles participarem da aula, fazendo uma leitura limitada, acompanhada de correções esporádicas feitas pela professora da disciplina.

### **Evento (2)**

Aula de produção textual

Ambiente: Sala de aula

Propósito: Compreender o gênero artigo de opinião para produzi-lo.

Participantes: Professora e a turma

Forma de mensagem: Verbal.

Regras de interação: A professora tem o turno da fala e raramente os alunos.

Depois de constatada a presença da maioria dos alunos, a professora realizou a chamada e também mencionou a presença mais uma vez da pesquisadora em sala de aula. Pareceu que aquela presença novamente não causou nenhum problema para os alunos, possivelmente por motivos já mencionados anteriormente. Posteriormente a docente iniciou a aula fazendo uma retomada da aula anterior àquela, na qual ela disse ter iniciado uma abordagem sobre o gênero textual artigo de opinião.

(P)“- *Pois é, pessoal, hoje nós retomaremos aquele assunto que nós começamos a estudar na quinta passada. Alguém se lembra qual foi o assunto?*” Dois ou três alunos parecem verificar algumas anotações no caderno e respondem: “- artigo de opinião”. A professora, então, questiona: (P) “- se lembram o que é um artigo de opinião”? Um aluno arrisca: - “aquele texto que a gente dá uma opinião sobre uma coisa, algo...”. A professora interrompe o aluno, concorda com ele com um “-isso!” e elenca mais características relativas àquele gênero.

Nesse momento, a professora pega duas folhas fotocopiadas e entrega aos alunos e à pesquisadora. Em uma dessas folhas havia uma notícia de jornal sobre uma agressão sofrida por uma aluna em uma escola de São Paulo e na outra folha havia um artigo de opinião sobre essa notícia. A professora pediu que um aluno lesse em voz alta a notícia e outro, do mesmo modo, o artigo. Depois de fazer alguns questionamentos aos alunos do tipo “ qual a semelhança e a diferença entre a notícia

e o artigo de opinião”, o que foi respondido por apenas dois alunos. Diante disso, a professora explica a relação entre os dois textos.

Depois disso, a docente pede que os alunos que não tinham livro didático formassem duplas com outro colega para que pudessem acompanhar a discussão. Com alguns alunos em dupla, ela pede que eles abram na página 183 na qual há um artigo de opinião “Eu não quero saber da sua vida” para ser lido e interpretado e posteriormente perguntas propostas pelo livro sobre aquele texto.

Durante a discussão a respeito daquele texto, a professora fez questionamentos e discussões que adequavam aquele assunto à realidade dos discentes e depois direcionou as perguntas propostas pelo livro didático.

Respondidas e corrigidas as questões propostas pelo livro didático, a professora comenta:

(P)“\_\_olha, vocês vão ver que bem aí embaixo da atividade que nós respondemos no livro tem uma parte que diz ‘agora é sua vez’. O que isso diz pra vocês, hein? Alguns alunos respondem, “ \_ahhhh, mas nós tem que fazer texto de novo?”

“isso é muito chato”. A professora discorda da opinião desses alunos: (P)-“*que nada, nós já discutimos muito sobre o artigo de opinião e é bem parecido com aquele outro texto argumentativo que nós fizemos, vocês sabem como fazer um texto assim, vocês já tão terminando o ano e ainda tem esses problemas?!,.. e aí embaixo, podem ver aí, tem um....um...tá ensinando o passo a passo da estrutura do texto é só dar uma olhada quem tiver com dúvida e qualquer coisa olhem esse texto que eu entreguei a vocês para terem como modelo...*

Em meio a algumas reclamações de alguns alunos, argumentando que não sabiam fazer texto e não viam nenhum benefício em escrever a não ser um dos meios para passar de ano, a professora entregou uma folha com outro texto sobre uma temática semelhante à que os alunos teriam que produzir seus textos: a questão do racismo no Brasil. Depois de ler o texto, a professora começou a fazer um breve debate sobre a importância do combate ao racismo. Poucos alunos participaram. O que mais chamou a atenção da pesquisadora nessa aula foi o pouco conhecimento demonstrado pelos alunos a respeito desse tema tão discutido atualmente. Alguns assumiram que sofrem preconceito por conta da cor da pele, mas parece que pouco se importam com isso, pois nem buscam conhecimento como forma de se defender desse problema que vem sendo enfrentado pela sociedade há muito tempo. Quando

a professora fez referência à Lei Áurea, a maioria dos alunos disse que nem sabia de que lei se tratava, o que deixou a professora visivelmente surpresa. No entanto, entende-se também que esse pouco ou nenhum conhecimento a respeito daquele assunto, especificamente sobre a Lei Áurea, pode se justificar pela carência de aprendizagem em outras disciplinas, como História, por exemplo. Com relatos da própria diretora, através de conversas informais, há períodos que não há professor de História na escola, e muitas vezes as aulas são ministradas por professores de outras áreas do saber.

Posterior a essa breve discussão, que foi feita quase somente pela docente, pois poucos alunos conseguiam ou queriam opinar sobre o tema, a professora pediu que eles iniciassem a escrita de um artigo de opinião sobre o tema racismo, mais especificamente, sobre o “Combate ao racismo no Brasil”, tema este que foi posto no quadro. Iniciada a escrita pelos alunos, a pesquisadora resolveu, mais uma vez, deixá-los mais à vontade e foi aguardar as produções escritas em outro compartimento da escola. Ao final da aula, como combinado, a professora tirou uma cópia de cada produção de texto e entregou à pesquisadora para a análise.

Dadas essas breves considerações a respeito da observação das duas aulas de produção de texto em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, na escola em pesquisa, procede-se, em seguida, a análise do *corpus* coletado: 30 produções escritas; a fim de constatar ou não a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita. Para isso, serão mostrados trechos de produções escritas por esses alunos nos dois dias observados na escola. Esses trechos serão apresentados por meio de imagens seguidas de transcrições de alguns exemplos para uma melhor visualização e compreensão, considerando-se que algumas fotografias impossibilitam uma leitura nítida. Reitera-se que essa análise terá como base trabalhos de Fávero, Andrade e Aquino (2003), Botelho (2012), Koch (1997), bem como outros autores referidos neste trabalho.

Para análise da influência da oralidade nas produções escritas pelos alunos, considerou-se as seguintes categorias:

- 1 Questão da referência
- 2 Repetições
- 3 Marcadores discursivos
- 4 Justaposição de enunciados

- 5 Segmentação gráfica
- 6 Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras
- 7 Apagamento do /R/ em posição de coda silábica final

Como um critério ético para não expor os alunos e manter suas identidades em sigilo, estes serão identificados apenas pelas letras do alfabeto, as quais não farão nenhuma referência a seus nomes verdadeiros. No entanto, será indicado se trata de um aluno do sexo masculino ou feminino. Vale destacar, contudo, que esse critério de gênero não será usado para efeito de análise, tendo em vista que este trabalho não pretende evidenciar se são os alunos do sexo masculino ou os do sexo feminino que mais apresentam influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, por exemplo. Será indicado, também, se o texto faz parte da primeira produção, sobre o tema “ser jovem é” feita pelo aluno (texto 1) ou da segunda, sobre o tema “combate ao racismo no Brasil” (texto 2).

## 4. 2 INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL SOBRE A PRÁTICA ESCRITA

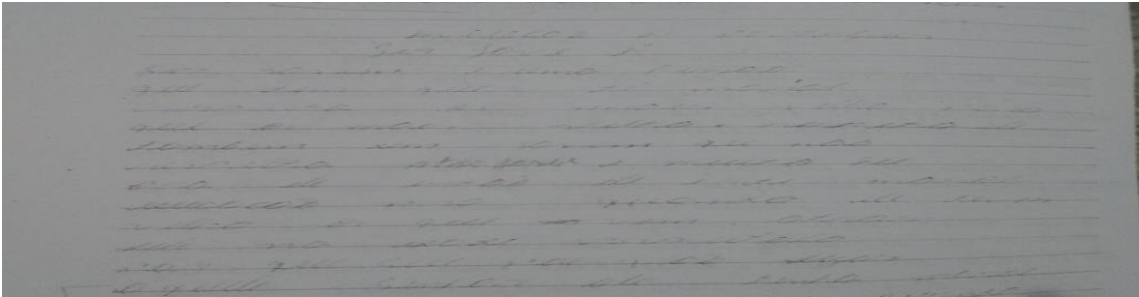
### 4.2.1 Questão da referência

Conforme Koch (1997), na oralidade é comum a recuperação dos referentes na própria situação discursiva, basta, para isso, apontar para eles, dirigir o olhar em sua direção ou fazer um outro gesto qualquer que permita ao parceiro saber de quem ou do que se está falando. Há casos em que o conhecimento é tão compartilhado entre os participantes de uma interação face a face, que basta apenas um sorriso ou um silêncio, juntamente com uma expressão facial ou corporal (BOTELHO, 2012).

No texto escrito, como dizem os autores acima, esses elementos dêiticos, juntamente com outros artifícios para se fazer a referência desejada, aparecem normalmente em forma de pronomes e advérbios anafóricos ou catafóricos.

No entanto, em muitos textos escritos, quando se emprega esses anafóricos, tem-se, muitas vezes, a ausência de um referente textual, bem como o uso ambíguo de formas anafóricas como ele, ela, esse, entre outros; o que será atestado nos trechos de textos que seguem.

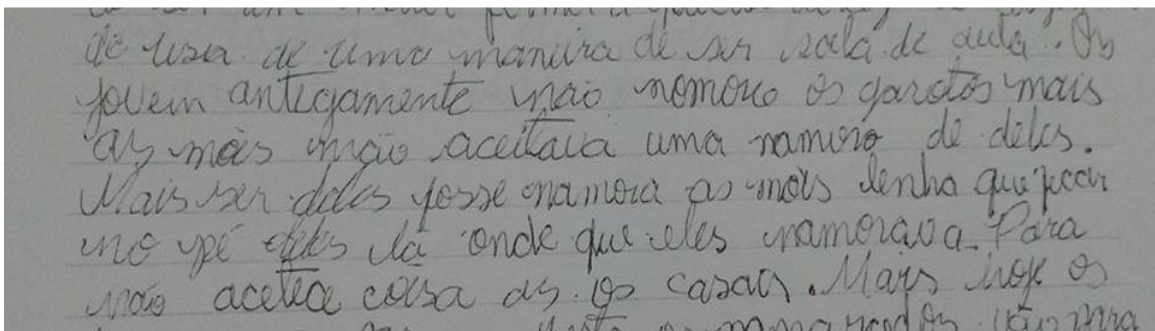
**Imagem 1:** Fragmento do texto 1 do aluno A:



**Fonte:** pesquisa direta

“Ser jovem e uma pessoa que tem que tê moral respeito os mais velho para que or mais velho respeite **ele** também um jovem que não respeita o outro jove e muito fei para **ele** então **ele** é ti moral pra quando **ele** tiver velho or que vim atras **dele...**”

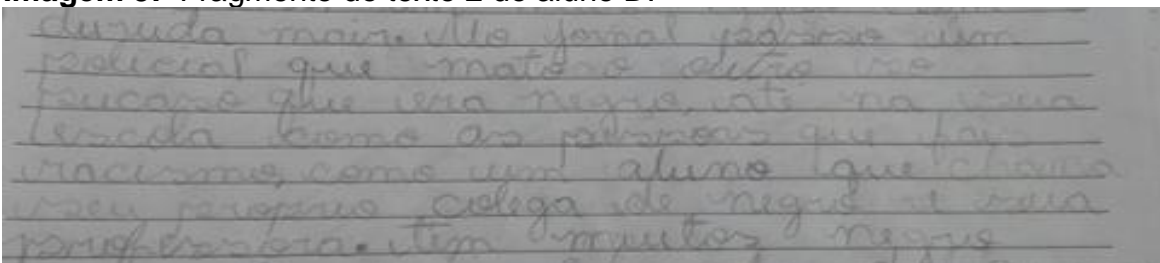
**Imagem 2:** Fragmento do texto 1 do aluno B:



**Fonte:** Pesquisa direta

“Os jovem de antigamente não namoro os garotos mais as mães não aceitava uma namoro de **deles**. Mais sir **deles** fosse namora as mais linha que ficar no pé **deles** lá onde que **eles** namorava.”

**Imagem 3:** Fragmento do texto 2 do aluno D:



**Fonte:** Pesquisa direta

“No jornal passo um policial que mato o outro so pucaso **que** era negro, até na **sua** escola como as pessoas que fais racismo, como um aluno que chama seu próprio colega de negro e **sua** professora.”

Entre os vários dêiticos destacados nos textos desses alunos, alguns causam duplo sentido na interpretação da frase. Concorde-se com Botelho (2012), para quem isso acontece porque os dêiticos apresentam baixa densidade semântica, o que faz com que provoquem ambiguidade ao substituírem um referente, o que não acontece quando essas formas acompanham o referente.

Ambiguidade como essa poderia ser evitada com o uso de elementos referenciais alternativos mais comuns de serem encontrados na modalidade escrita, como elipses, sinônimas de formas, repetições convenientes (BOTELHO, 2012). No entanto, é preciso admitir enquanto professores do Ensino Fundamental, principalmente, que os alunos ainda apresentam muitas dificuldades em utilizar esses últimos referenciais de que fala o autor, sendo mais fácil, possivelmente, o uso repetitivo desses dêiticos que causam ambiguidade, até mesmo porque é comum esse uso na oralidade.

Importante dizer que por terem sido selecionados apenas esses exemplos acima que atestam a questão da referência como marca da oralidade na escrita dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, não quer dizer que foram apenas esses casos encontrados, pois vários outros como esses foram constatados em quase todas as produções colhidas para análise. Outros exemplos não foram colocados apenas por entendimento de que essa quantidade de exemplos seria suficiente para comprovação da presença do fenômeno em estudo.

#### 4.2.2 Repetições

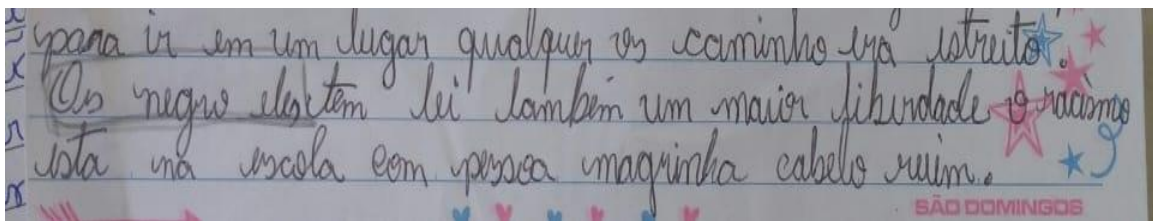
Fávero, Andrade e Aquino(2003) concordam com Marcuschi (1996), para o qual a repetição é uma das atividades de formulação mais recorrentes na oralidade, podendo assumir diversas funções, como a manutenção da coerência textual, a organização tópica, a geração de sequências mais compreensíveis, entre outras.

Como diz Botelho (op. Cit), as repetições são muito frequentes nas produções orais, tendo em vista que o texto oral é produzido passo a passo por meio de uma criação coletiva dos interlocutores. Nas produções escritas, por outro lado, esse

recurso não costuma ser bem visto, no lugar do qual são indicados outros recursos de coesão referencial, como o uso de sinônimos, de elipses e de paráfrases.

Sabe-se, no entanto, que a repetição na escrita nem sempre configura um problema, por assim dizer, tendo em vista que ela pode ser estilística, quando se trata da escrita de escritores proficientes, por exemplo. No entanto, no caso de alunos, essa repetição não parece ser planejada, revelando, muitas vezes um vocabulário limitado, o que dificulta a utilização de outros artifícios como os citados acima. Diante disso, esses discentes produzem seus textos escritos tais como produzem seus textos orais.

#### Imagem 4: Fragmento do texto 2 da aluna B

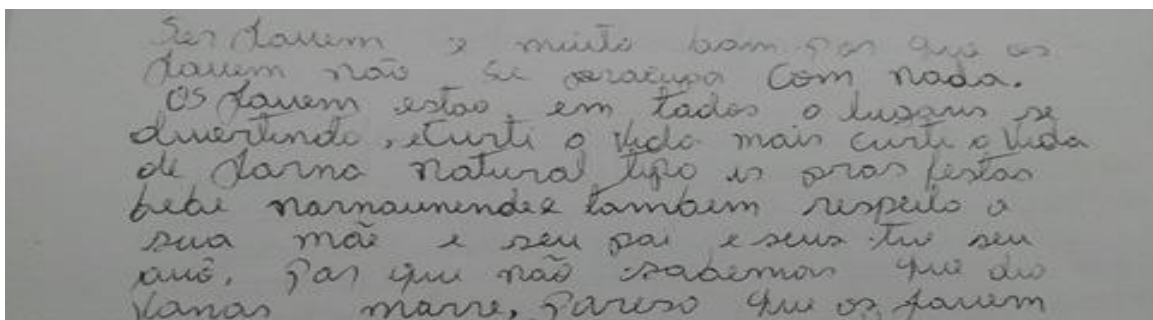


Fonte: pesquisa direta

“**Os negro eles** tem lei também um maior liberdade o racismo esta na escola com pessoa magrinha cabelo ruim.”

Observa-se que ao utilizar o pronome “eles” a aluna repete o referente “os negro” que está muito próximo, causando, inclusive, uma redundância.

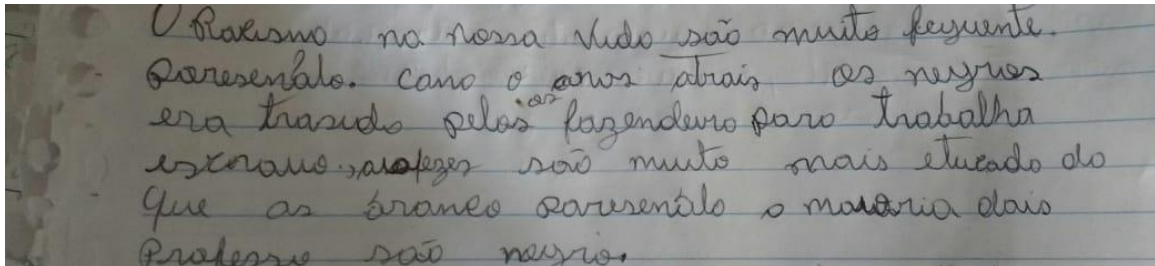
#### Imagem 5: Fragmento do texto 1 do aluno C:



Fonte: Pesquisa direta

“Ser **jovem** e muito bom por que os **jovem** não se preocupa com nada. Os **jovem** estão em todos os lugares se divertindo, e curti o vida mais curti o vida de jorna natural tipo ir pras festas bebe normaumende e tambem respeito a **sua** mae e **seu** pai e **sua** tia **seu** avô.....poriso que os **jovem**...”

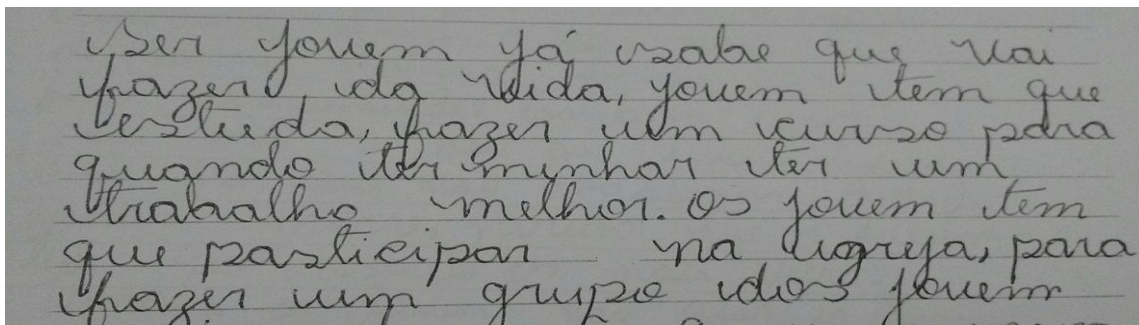
**Imagem 6:** Fragmento do texto 2 do aluno C:



**Fonte:** Pesquisa direta

“o racismo na nossa vida são muito frequente. **Paresepto** . como o anos atrais os negros era trasido pelos fazendeiro para trabalha escravo, asfeser são muito mais etucado do que os branco **paresepto** ...”

**Imagem 7:** Fragmento do texto 1 do aluno D:



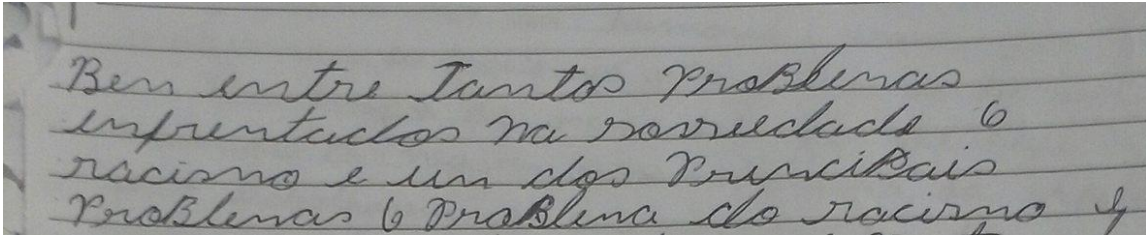
**Fonte:** Pesquisa direta

“Ser **jovem** já sabe que vai fazer da vida, **jovem** tem que estuda, fazer um curso para quando ter minhar ter um trabalho melhor. Os **jovem** tem que participar na igreja , para fazer um grupo dos **jovem**”..

...**tem** jovem que mata seu próprio pai por nada, e também **tem** jovem que e educado **tem** um bom Estudo e tambem **tem** um bom trabalho tambem **tem** jovem que participa nas igreja.”

**Imagem 8:** Fragmento do texto 2 do aluno I:





**Fonte:** pesquisa direta

Os exemplos do texto 1 mostram que a palavra mais repetida é “jovem”, palavra esta que faz parte da temática proposta para a produção de texto durante a primeira aula observada. Verifica-se, com isso, que esses alunos recorrem frequentemente à repetição por conta desse léxico restrito que possuem. Para se ter uma ideia da incidência dessa repetição, destaca-se que no texto do aluno C ela aparece seis vezes e na produção do aluno D ela surge nove vezes, sem contar que esse vocábulo faz parte dos títulos dos dois textos.

O texto do aluno D apresenta muitos outros casos de repetição. Em todo o texto, a palavra “tem” aparece oito vezes e mais duas vezes o verbo “ter” em sua forma infinitiva, contabilizando, assim, dez vezes em que o verbo em pauta é utilizado. A palavra “também” é bastante recorrente no texto em questão. Esses fatores acabam tornando a leitura do texto muito cansativa, até mesmo porque trata-se de uma produção relativamente pequena, mas carregada de repetições desnecessárias.

O texto 2 do aluno I apresenta repetição frequente da palavra “problema”. No pequeno trecho mostrado, verifica-se que essa palavra surge três vezes. Vale destacar que a palavra “racismo” repetiu-se de forma demasiada em alguns textos da produção 2. Apesar de essa palavra fazer parte do tema do texto 2, assim como a palavra “jovem” que fez parte do tema da primeira produção escrita, e, por conta disso, ser esperado que ela apareça algumas vezes no decorrer do texto, considerou-se um problema de repetição pela grande frequência com que ela apareceu nessa produção escrita.

Evidencia-se, ademais, que muitos outros textos analisados apresentaram a repetição como uma marca da oralidade na escrita, inclusive o texto do aluno A mencionado acima. Foram tantos casos de repetições, de outras palavras, inclusive, que ficou difícil escolher esses exemplos representativos. Diante disso, optou-se por colocar textos não exemplificados anteriormente.

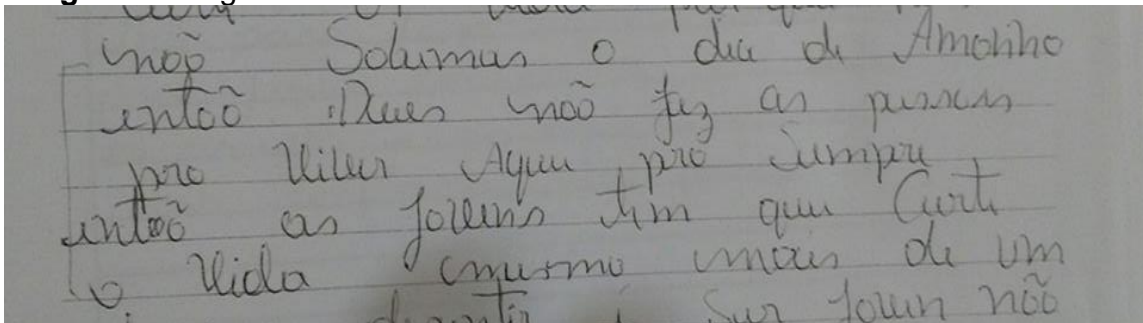
#### 4.2.3 Marcadores discursivos

Como bem ilustra Koch (op. Cit), os organizadores textuais continuadores típicos da fala são as palavras como: e, aí, daí, então, (d)aí, entre outras. Entende-se como marcadores discursivos esses elementos que, por não se encaixarem perfeitamente em uma das classes de palavras existentes na nossa gramática, atuam como organizadores discursivos, isto é, como elementos de conexão textual próprios da fala (BOTELHO, 2012.). Nesse sentido, os marcadores discursivos apresentam no texto oral a função semelhante aos elementos de coesão do texto escrito, como as preposições, as conjunções e as locuções prepositivas e conjuntivas, por exemplo.

Contudo, muitos estudantes não têm consciência das adequações linguísticas de que necessitam o texto oral e o texto escrito e, possivelmente, por se utilizarem no dia a dia mais da oralidade do que da escrita, tendem a transpor marcadores discursivos característicos da oralidade para suas produções escritas.

Entre os textos analisados, o marcador discursivo “então” é o mais recorrente. Em algumas situações, o “mas” que é um marcador discursivo típico da escrita também é recorrente.

**Imagem 9:** Fragmento do texto 1 do aluno E:



**Fonte:** Pesquisa direta

“...não Sabemos o dia de Amanha **então** Deus não fez as pessoas pra Viver Aqui pro Sempre **então** os Jovens...”

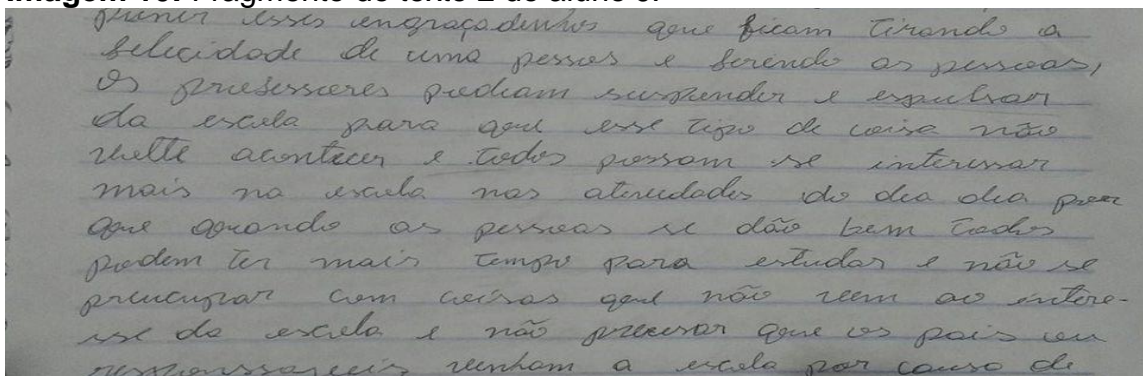
Esses marcadores que realizam-se com uma única palavra são chamados *marcadores simples*, os quais podem ser representados por uma interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome, entre outras classes de palavras (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003).

Sobre a utilização de marcadores como o “então”, Fávero, Andrade e Aquino (2003) evidenciam que são comumente utilizados pelo locutor quando este deseja progredir suas ideias por meio de séries cumulativas de unidades discursivas ligadas a um tópico. Esse tipo de uso se efetiva através de encadeamento de ações,

explicações, conclusões, etc. (p. 46). No trecho retirado do texto 1 do aluno E, acima, parece que a primeira utilização do marcador “então” foi feita para dar uma explicação relacionada a algo dito anteriormente, isto é, ao fato de não sabermos o dia de amanhã; já na segunda ocorrência, esse marcador foi utilizado para concluir a ideia que o autor vinha defendendo.

No que concerne à estruturação frasal, ressalta-se que foram encontrados alguns casos de períodos compostos por coordenação, nos quais as orações coordenadas sindéticas são introduzidas pela conjunção “e”.

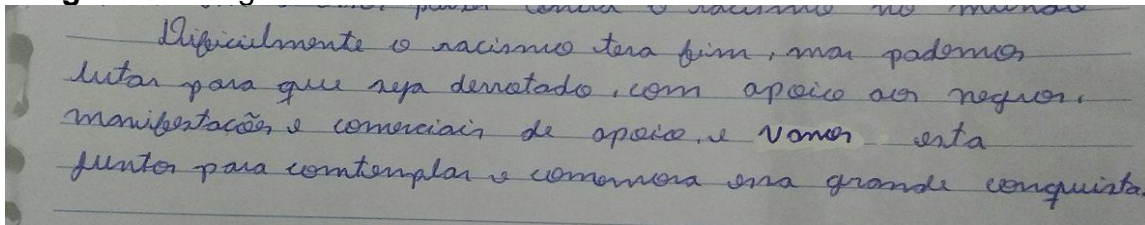
**Imagem 10:** Fragmento do texto 2 do aluno J:



**Fonte:** Pesquisa direta

“...que ficam tirando a felicidade de uma pessoas e ferindo as pessoas, os professores podiam suspender e espulsar da escola para que esse tipo de coisa não volte acontecer e todos possam se interessar mais na escola nas atividades do dia dia para que quando as pessoas se dão bem todos podem ter mais tempo para estudar e não se preocupar que os pais ou responsáveis...”

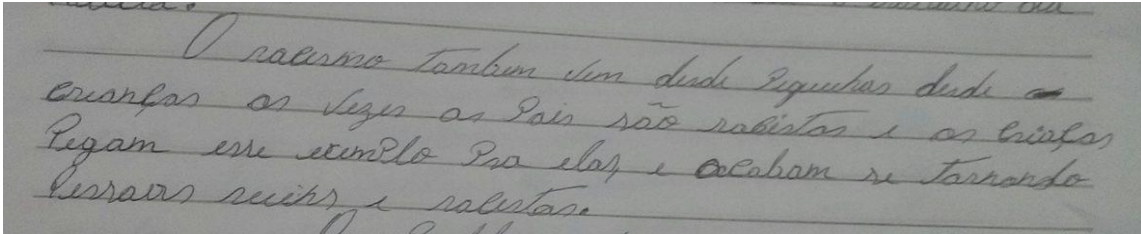
**Imagem 11:** Fragmento do texto 2 do aluno L:



**Fonte:** Pesquisa direta

“Difícilmente o racismo terá fim, mas podemos lutar para que seja derrotado, com apoio aos negros, manifestações e comerciais de apoio, e vamos esta juntos para contemplar e comemorar essa grande conquista.”

**Imagem 12:** Fragmento do texto 2 da aluno M:



**Fonte:** Pesquisa direta

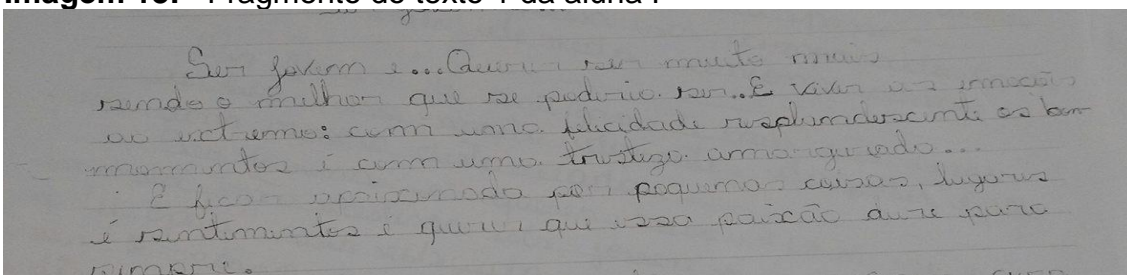
O racismo também vem desde pequenas desde crianças as vezes os pais são racistas e as crianças pegam esse exemplo para elas, e acabam se tornando pessoas ruins e racistas”.

Em casos assim, em que o conectivo “e” ocorre mais de uma vez, até mesmo quando o período é pouco extenso, concorda-se com Botelho (2012) quando argumenta que essa incidência também se caracteriza como uma marca da oralidade, uma vez que esta comumente apresenta muitos períodos assim estruturados.

Apesar de esses três alunos terem apresentado essa marca de oralidade em suas produções escritas, é importante dizer que nesses textos não foram encontrados outros casos expressivos de registros próprios da oralidade, como aconteceu com textos de outros alunos que vêm sendo destacados no decorrer dessa análise.

Houve, ainda, um caso bastante peculiar, o excesso de utilização de reticências no texto escrito para fazer longas pausas, assemelhando-se aos textos orais. Sabe-se que em alguns textos escritos, como nas narrativas, por exemplo, as reticências não configuram um erro, por assim dizer, mas o texto em questão não era uma narrativa, era um texto dissertativo, no qual se deve evitar artifícios como esse. Além disso, as reticências presentes nesse texto não são semelhantes às das narrativas escritas, de modo que assemelham-se mais às utilizadas na modalidade oral, quando se esquece do conteúdo de uma conversa oral e, por isso, se faz uma longa pausa para depois retomar esse conteúdo, por exemplo.

**Imagem 13:** Fragmento do texto 1 da aluna F



**Fonte:** Pesquisa direta

Na fala, esses marcadores são chamados prosódicos, como salientam Fávero, Andrade e Aquino (2003). De acordo com esses autores, os recursos prosódicos ou suprasegmentais são de natureza linguística, mas não apresentam caráter verbal.

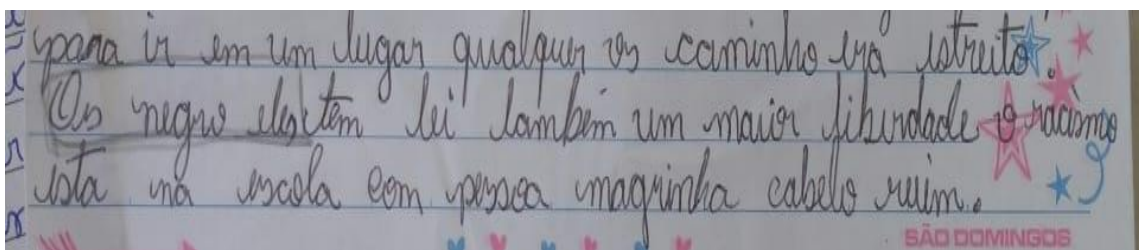
Em uma conversa com a professora, a pesquisadora questionou sobre esse fato, buscando saber se ele se repete em outras produções textuais escritas por aquela aluna. A resposta da regente daquela turma foi confirmatória além de acrescentar que já conversou com a aluna sobre esse fenômeno. No entanto, parece que essa conversa entre a professora e aluna ainda não surtiu grandes efeitos, pois o fenômeno continua recorrente. Embora no texto em questão tenha sido mais evidente a utilização das reticências, esclarece-se que outros textos apresentaram esse mesmo recurso, mas com outra função: na maioria das vezes para substituir expressões como “entre outros” e “*et cetera*”, isto é, para indicar que outros elementos devem ficar subentendidos.

#### 4.2.4 Justaposição de enunciados

A Justaposição de enunciados, sem marca de conexão explícita, isto é, como se formassem uma única estrutura, como dizem os autores supracitados, é um fenômeno estrutural muito comum na oralidade e principalmente na fala de crianças ainda bem pequenas.

A justaposição de enunciados não é comum ou pelo menos esperada na escrita de usuários letrados. Quando ocorre na escrita, é fácil a identificação porque costuma se caracterizar pela falta de conectores ou de transição entre as ideias, sem sinal de pontuação ou com pontuação inadequada.

**Imagem 14:** Fragmento do texto 2 da aluna B

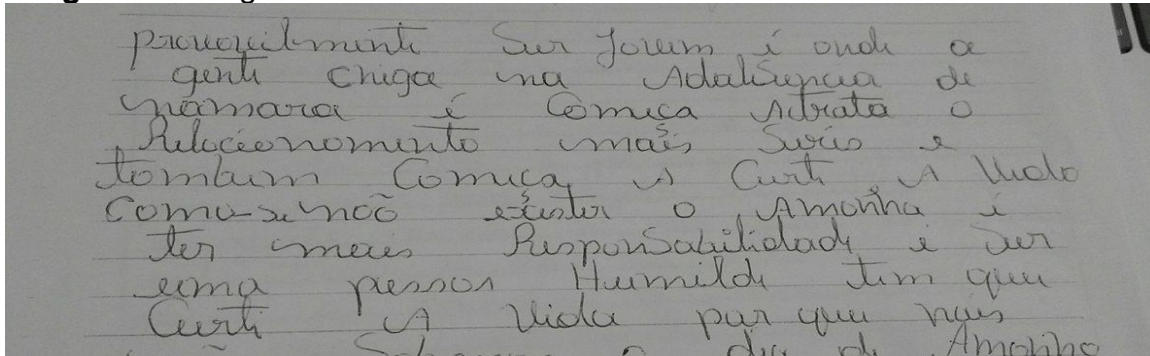


**Fonte:** Pesquisa direta

“Os negro eles tem lei também um maior liberdade e racismo esta na escola com pessoa magrinha cabelo ruim.”

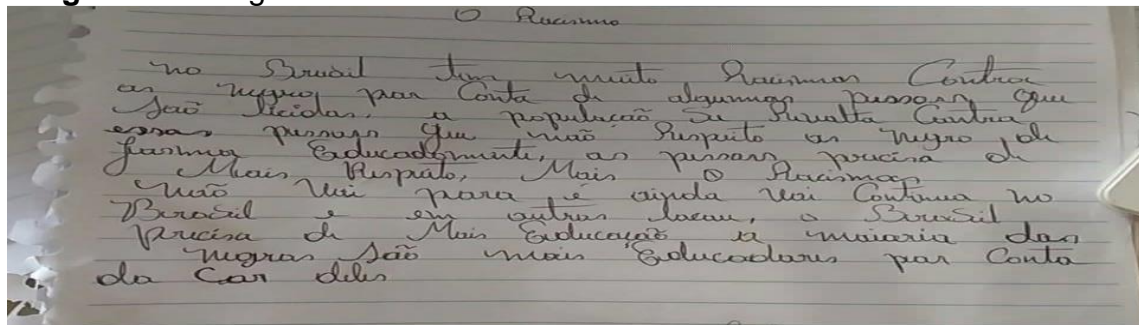
Nota-se que entre o primeiro enunciado “Os negro eles tem lei lambém um maior liberdade” e o segundo “o racismo esta na escola com pessoa magrinha cabelo ruim” não há nenhuma palavra ou sinal de pontuação que marque a conexão entre as ideias que a aluna pretendeu expor.

**Imagem 15:** Fragmento do texto 1 do aluno E



**Fonte:** Pesquisa direta

**Imagem 16 :** Fragmento do texto 2 do aluno E

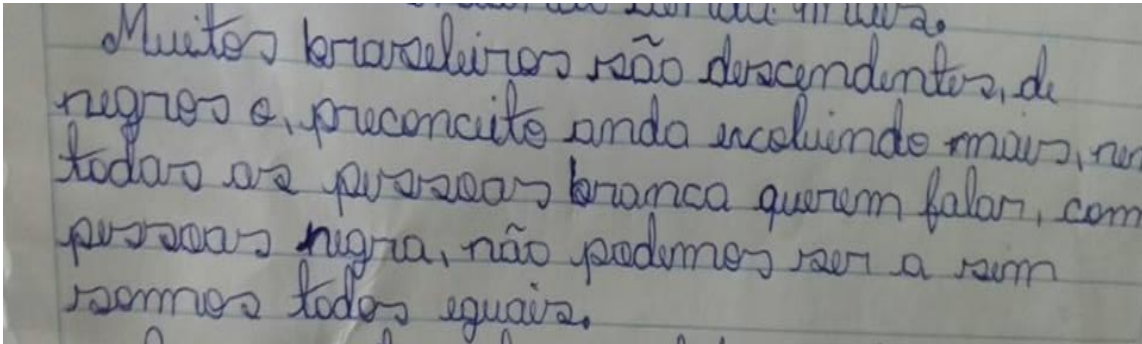


**Fonte:** Pesquisa direta

Como se vê, o aluno E justapõe os enunciados frequentemente sem qualquer marca de conexão explícita, isto é, não há a inclusão de pontuação típica da escrita, como a vírgula, o ponto final, os dois pontos, etc (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003).

O mais preocupante ainda é que, ao analisar o texto desse aluno na íntegra, percebe-se que ele não utiliza nenhum desses sinais de pontuação em toda a sua produção escrita, excetuando-se apenas raras vírgulas no texto 2, de modo que não utiliza nem o ponto final para fechar seu texto.

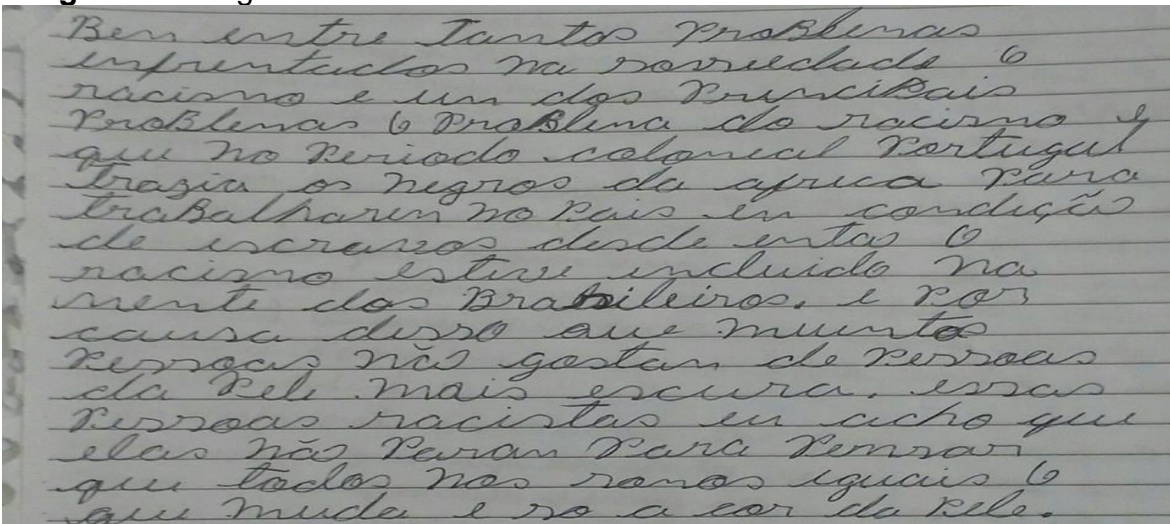
**Imagem 17:** Fragmento do texto 2 da aluna F:



**Fonte:** Pesquisa direta

Por esse pequeno trecho do texto 2 da aluna F, nota-se que ela deixa de fazer algumas conexões entre os enunciados, além de fazer o uso inadequado dos sinais de pontuação, em especial, a vírgula.

**Imagem 18:** Fragmento do texto 2 do aluno I:

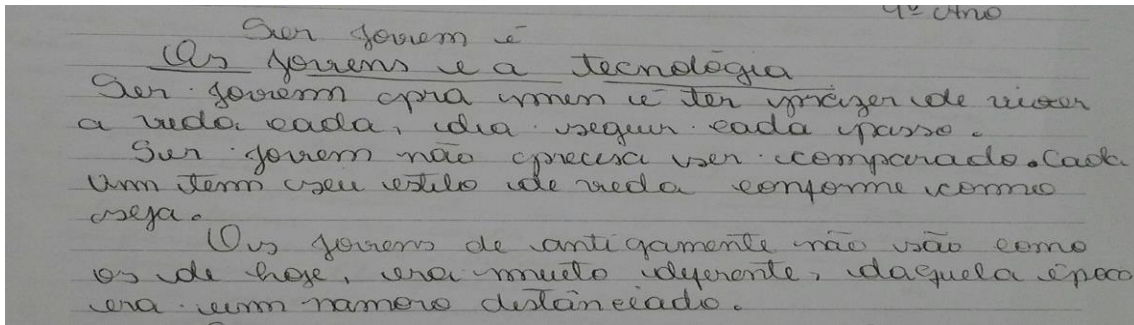


**Fonte:** Pesquisa direta

Semelhante ao aluno E, o aluno I raramente usa marca de conexão para ligar suas ideias expostas no texto. Na íntegra, seus textos assemelham-se a um amontoado de palavras.

Nos textos dos alunos A e C também foram encontradas justaposições de enunciados sem marca explícita de conexão. Foram poucos os textos analisados que não apresentaram essa marca da oralidade na escrita. No entanto, há outros tipos de justaposição com uma marca de conexão explícita que apresentam problemas ou com a própria marca de conexão (uso desnecessário ou inconveniente) ou com sinal de pontuação como se verá no trecho de um texto a seguir:

**Imagem 19:** Fragmento do texto 1 da aluna G:



Fonte: Pesquisa direta

No primeiro e no segundo parágrafos deste texto há um problema de uso inadequado de sinal de pontuação, nestes casos, o uso da vírgula. Assim como esse da aluna G, foram encontrados muitos outros casos de uso inadequado de sinais de pontuação.

#### 4.2.5 Segmentação gráfica

Com fundamentação no trabalho de Câmara Jr(1991) “Manual de expressão oral e escrita”, Koch(op. Cit) indica que a segmentação gráfica, que é feita a partir de vocábulos fonológicos, é muito comum aparecer na escrita de crianças na fase de aquisição da linguagem escrita.

Em uma pesquisa sobre a escrita infantil, Silva (1994) observou dois tipos comuns de ocorrências de segmentação gráfica: segmentação para mais e segmentação para menos no que se refere à ortografia”. O primeiro tipo, constituído por “separações além da prevista pela ortografia”, o autor denominou de hipersegmentação; o segundo tipo, “constituído por junções de duas ou mais palavras”, chamou de hipossegmentação. Segundo o autor, quando a criança toma decisões sobre segmentação no seu texto espontâneo, mostra sua percepção ora de aspectos constitutivos do discurso oral, ora de aspectos que caracterizam a escrita.

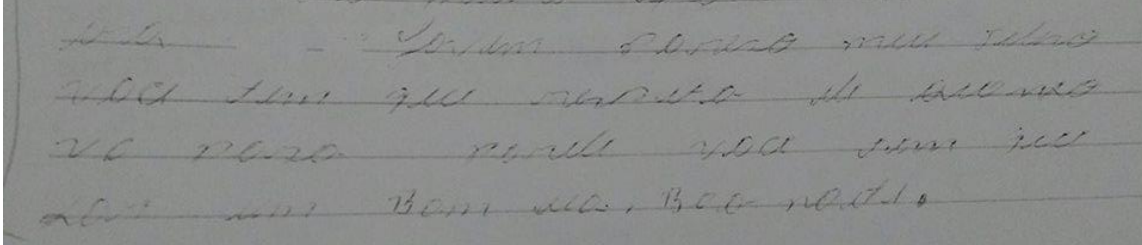
Sobre a hipersegmentação, ou seja, a separações além da prevista pela ortografia, Koch (op.cit) acredita que isso ocorre porque a criança, tentando efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, “picando” demais a palavra.

Apesar de os sujeitos desta pesquisa não estarem mais em fase de aquisição da linguagem escrita, não foram raros os casos como esses, que revelaram, mais uma



vez, influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, como será evidenciado a seguir.

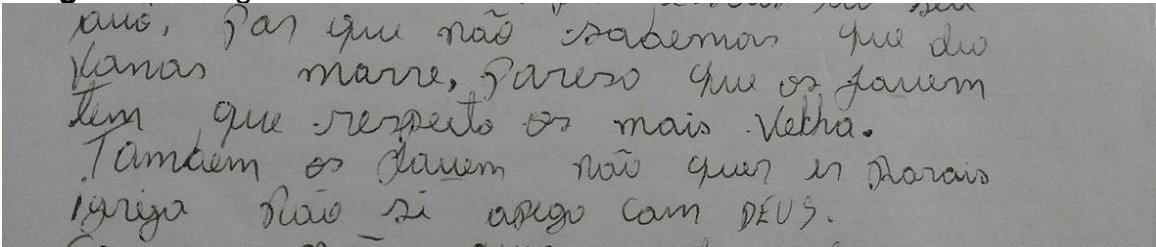
**Imagem 20:** Fragmento do texto 1 do aluno A:



**Fonte:** Pesquisa direta

“**poriso** meu filho voce tem que respeita ele quando vo pasa **porele** voce tem que dar Bom dia, Boa noiti”.

**Imagem 21:** Fragmento do texto 1 do aluno C:

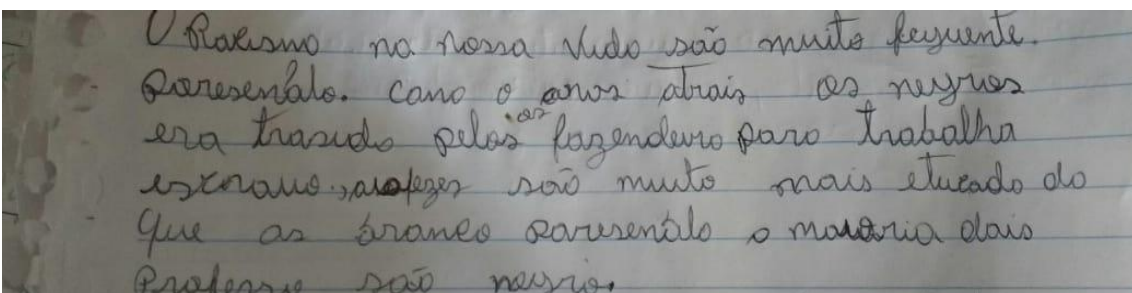


**Fonte:** Pesquisa direta

“...por que não sabemos que dia vamos morre, **poriso** que os jovem tem que respeita os mais velho.”

“Tambem os jovem não quer ir **parais** igreja não si apega com DEUS” .

**Imagem 22:** Fragmento do texto 2 do aluno C:

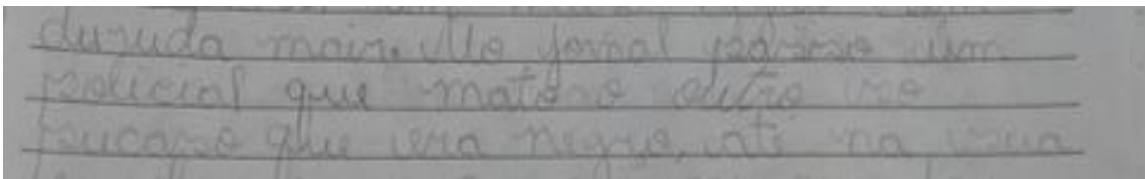


**Fonte:** pesquisa direta

“o racismo na nossa vida são muito frequente. **Pareseplo** . como o anos atrais os negros era trasido pelos fazendeiro para trabalha escravo, **asfeses** são muito mais etucado do que os branco **pareseplo** ...”

Para efeito de esclarecimento, as palavras que aparecem hipossegmentadas no trecho apresentado do texto do aluno C são as seguintes: “Por exemplo” e “às vezes”.

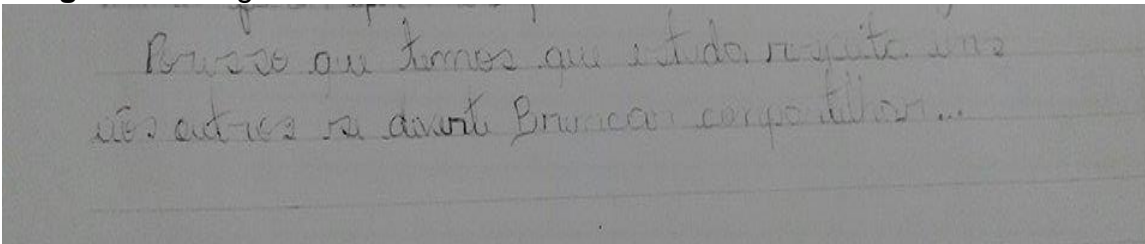
**Imagem 23:** Fragmento do texto 2 do aluno D:



**Fonte:** Pesquisa direta

“No jornal passo um policial que mato o outro so **pucaso** que era negro..”

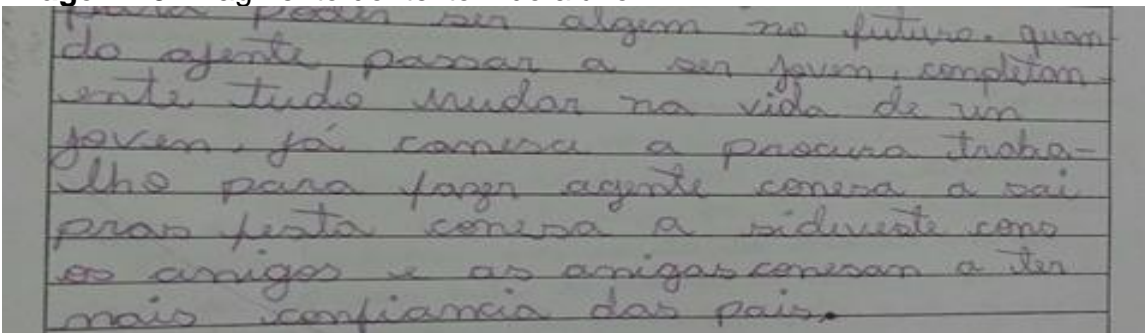
**Imagem 24:** Fragmento do texto 1 da aluna F:



**Fonte:** Pesquisa direta

“**Porisso** que temos que estuda respeita uns ãos outros se diverti Brincar compartilhar...”

**Imagem 25:** Fragmento do texto 1 do aluno H:



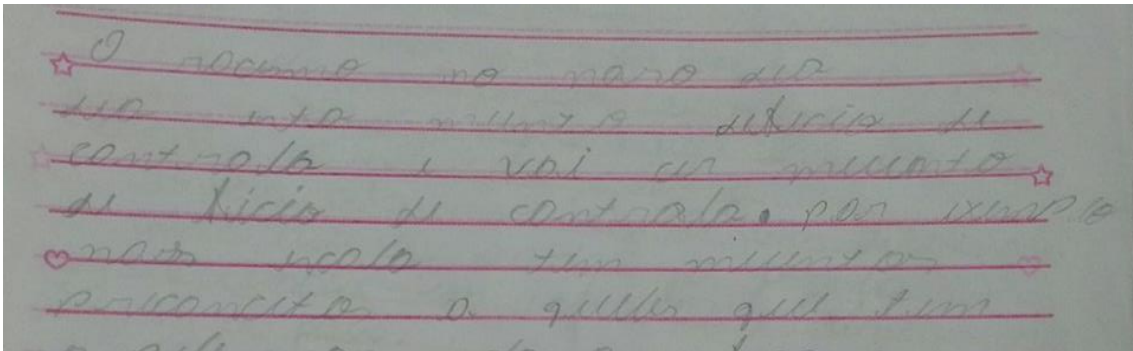
**Fonte:** Pesquisa direta

“quando **ajente** passar a ser joven completamente tudo mudar na vida de un joven, já conesa a procura trabalho para fazer **agente** conesa a sai **pras** festa comesa a **sideveste cons** os amigos ...”

As palavras que mais apareceram com a segmentação gráfica inadequada foram essas grifadas “poriso” e “agente”, esta, inclusive apareceu duas vezes no texto da aluna B, outras duas no texto da aluna G, e mais duas vezes nos textos de outras alunas que não apresentaram outros significativos exemplos de marcas da oralidade em suas produções escritas . Contudo, foram verificadas outras ocorrências como o termo “apartir” que apareceu em textos escritos por outros três alunos, entre eles a aluna O, a qual não apresentou outros casos significativos de influência da linguagem oral sobre a sua escrita.

Pôde ser notado que o tipo de segmentação mais encontrado foi a hipossegmentação, principalmente através da junção de duas palavras, não sendo detectados muitos casos característicos de hipersegmentação, apenas um exemplo no texto 1 do aluno D: “**ter minhar**” (terminar) e dois no texto 2 do aluno A e um no texto da aluna E:

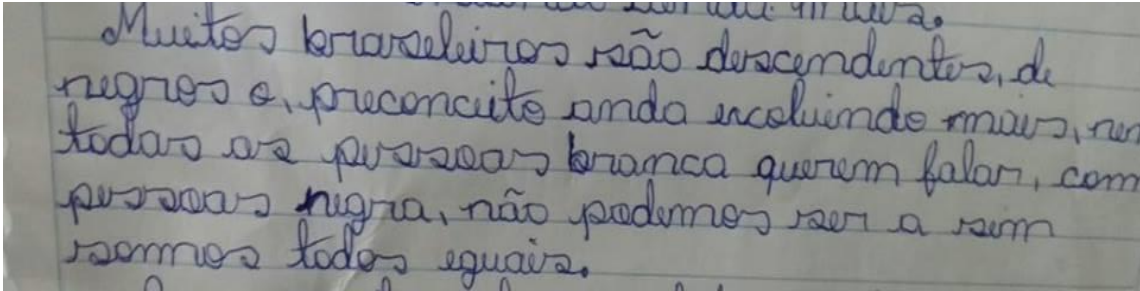
**Imagem 26:** Fragmento do texto 2 do aluno A:



**Fonte:** Pesquisa direta

“O racismo no noso dia dia esta munto dificio de controla e vai cer muinto **di ficio** de controla. por exemplo nas escola tem muintos preconceitos **a queles** que tem....”

**Imagem 27:** Fragmento do texto 2 da aluna F:



Fonte: Pesquisa direta

“Muitos brasileiros são descendentes, de negros o, preconceito anda...., não podemos ser **a sim** somos todos iguais.”

Interessante notar que o aluno A, no texto 2, oscila na sua escrita, de modo que ora ele escreve “difício” (difícil), ora ele faz hipersegmentação dessa palavra “di fício”, o mesmo acontece com a palavra “aqueles”. Além disso, ele faz também hipossegmentação, como mostrado no excerto do texto 1 desse aluno.

#### 4.2.6 Grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras

É também muito comum na escrita de iniciantes o fenômeno da grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente, assim como o fenômeno da autocorreção. Em seus estudos, Koch (1997) e Botelho (2012) declaram que esse fenômeno é inexistente na escrita de letrados mais proficientes.

Embora se espere que um aluno que cursa o nono ano do Ensino Fundamental seja letrado proficiente com relação ao uso da escrita, alguns casos de grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras tal como pronunciadas oralmente foram detectados.

Nos textos 1 e 2 do aluno A foram encontradas grafias como: “tê” (ter), “or” (os), “otro”(outro); “fei” (feio), “pra”(para), “fo” (for), “ti” (de), muintos (muitos).

Nos textos 1 e 2 da aluna B: “ por calso” (por causa), “narim” (nariz), “emportande” (importante), “poblerma “ (problema).

Nos textos 1 e 2 do aluno C : “normaumende” (normalmente), “ovesse (houvesse)”, “nais” (nas), “ruais” (ruas), “paresenplo” (por exemplo), “asfeses” (às vezes), “dais” (das), “atrais” (atrás), “trasido” (trazidos), “jegou” (chegou).

Nos textos 1 e 2 do aluno D: “pasticipar”(participar), “tar” (estar), “dinorante” (ignorante), “trais”(traz), “fais” (faz), “pu caso” (por causa), “ingreja”(igreja), - destaca-

se que em outra utilização dessa mesma palavra, o aluno a escreve conforme a sua ortografia oficial .

No texto 1 do aluno E: “curti” (curtir), “nois” (nós), “locau” (local), “ão” (ao)

Texto 2 do aluno H: “enporta” (importa).

Texto 2 do aluno I: “muintas” (muitas).

Além desses casos elencados que atestam a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita, faz-se mister colocar, ainda, outros exemplos bastante recorrentes nas produções analisadas: apagamento do /R/ em posição de coda silábica final, em especial, nas formas verbais infinitivas.

#### 4.2. 7 apagamento do /R/ em posição de coda silábica final .

Sobre esse fenômeno, em um de seus trabalhos, Bortoni (2005) reitera que não é raro ver em textos escritos por alunos a construção de verbos no infinitivo com apócope do /r/ final, o que configura “a queda do /r/ final nas formas verbais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56), assim como é comum verificar a não presença do /d/ que faz parte da forma nominal gerúndio, o que, na interpretação da autora, trata-se da assimilação e degeminação do /nd/.

Há trabalhos, como a dissertação de metrado de Lorena Ribeiro (2013) “O apagamento do –r em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?”, que vem advogando que essa queda do “r” em posição final de vocábulos, principalmente na forma do infinitivo verbal, nas produções escritas por alunos, não configura meramente um problema de cunho ortográfico como outro qualquer, bem mais do que isso, revela traços da oralidade na escrita, tendo em vista que , “alguns alunos deixam de assinalar a letra r de certas palavras porque segundo suas pronúncias não ocorre nenhum som que eles reconheçam como pertencendo à categoria do r” (CAGLIARI, 1993, p. 65).

Com essas considerações, cabe aqui mencionar os principais exemplos de apagamento do “r” final dos verbos na forma nominal infinitivo nos textos analisados. Cabe dizer, ainda, que, apesar de saber que é um fato comum, nas produções escritas pelos informantes deste estudo não foram encontrados casos de assimilação e degeminação do /nd/ na forma nominal gerúndio de que fala Bortoni-Ricardo.

Textos do aluno A: tê (ter), respeita (respeitar), passa (passar), controla (controlar), evita (evitar), acaba (acabar).

Textos da aluna B: que (quer), fala (falar), usa (usar).

Textos do aluno C: preocupa (preocupar), curti (curtir), bebe (beber), morre (morrer), respeita (respeitar), servi (servir), diminui (diminuir), sofre (sofrer), acaba (acabar).

Textos do aluno D: trabalha (trabalhar), estuda (estudar).

Textos do aluno E: namora (namorar), começa (começar), trata (tratar), curti (curtir), brinca (brincar), estuda (estudar), para (parar), continua (continuar).

Texto 2 da aluna F: acontece (acontecer).

Textos da aluna G: foi detectado somente um caso: torna (tornar).

Textos do aluno H: precisa (precisar), procura (procurar), sai (sair), “sdiveste” (se divertir).

Texto 2 do aluno L: está (estar), comemora (comemorar).

Observa-se, a partir das exemplificações, que os casos são bem semelhantes, os alunos da pesquisa geralmente apagam o “r” final dos verbos na forma infinitiva pertencentes à primeira conjugação. Alguns outros casos bem similares foram encontrados no restante dos textos da análise. Sobre isso não se pretende lançar mais comentários para tentar justificar esse fato, acredita-se que poderá servir de norte para o delineamento de outro trabalho.

Houve, ainda, uma incidência bem marcante de falhas ortográficas e de acentuação por falta de domínio das regras gramaticais na maioria dos textos dos informantes desse estudo. Abaixo serão destacadas algumas palavras mal grafadas que mais ocorreram nos textos.

Nos textos do aluno A: “jove” (jovem) , “e” (é); respeita (respeitar), velho (velhos), “tambem” (também), “ti” (de), “tiver” (estiver), “vim” (vierem), “atras” (atrás), por que (porque), “voce” (você), “nosso” (nosso), esta (está), “difício” (difícil), “muintos” (muitos), tem (têm).

Nos textos da aluna B: “que” (quer), “mais” (mas), “deixa” (deixam), por que (porque), “comesam” (começa), “deverente” (diferente), “critar”(gritar), velha (velhas), “fala”(falar), comuns (com umas), “desente” (decente), um (uma), “caratem” (caráter), atraz( atrás), “jovem”(jovens), “namorava” (namoravam), festa (festas), ser (se), ja (já), “patre” (padre), “laparina”(lamparina), “acesar” (acesa), é (e), sevil (civil), “simple” (simples), tem (têm), “igua” (iguais).

Nos textos do aluno C: “ e” (é), por que (porque), jovem (jovens), preocupa (preocupam), “estao” (estão), “pras” (para as), bebe (beber), “tambem” (também),

morre (morrer), respeita (respeitar), velho (velhos), quer (querem), “si” (se), “amanha” (amanhã), servi (servir), existia (existisse).

Nos textos do aluno D: “estuda” (estudar), jovem (jovens), participar (participar), “igreja” (igreja), mais (mas), “sor” (só).

Nos textos do aluno E: onde (quando), “Adalesencia” (adolescência), “tambem” (também), por que (porque), “amanha” (amanhã).

Nos textos do aluno F: “respandescente”(resplandecente) , é (e), “cocência” (consciência), “passão” (passam), as (às), “ãos” (aos), “estuda” (estudar), “respeita”(respeitar), “compartilhar” (compartilhar).

Nos textos da aluna G: são (eram), diferente (diferentes), “distanciado” (distanciado), vida (vidas), reúnem (reunir) .

Nos textos do aluno H: “cabem” (saber), “preciza” (precisar), “algem” (alguém), “ajente” (a gente) , “completamente” (completamente), “conesa” (começa), sai (sair), “confiancia” (confiança), “en” (em), “senpre” (sempre), “enporta” (importa), “peli” (pele), “fin” (fim), “brevi” (breve), “tem” (têm).

Vale destacar que, em se tratando de problemas de ordem gramatical, que não é o foco aqui, mas merece ser mencionado, foi notado em praticamente quase todas as produções escritas a carência de concordância verbal e nominal.

Essa primeira análise proporcionou constatar uma forte influência da oralidade sobre a prática da escrita de alunos do nono Ensino Fundamental da escola pesquisada, comprovando o que Kleiman (2004) evidencia quando diz que a relação entre oralidade e escrita é a de um contínuo discursivo de mútuas influências.

Considerando o gráfico 3<sup>6</sup> da representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, proposto por Marcuschi (2010), percebe-se que os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, uma dissertação argumentativa e um artigo de opinião, são protótipos da escrita e situam-se em pontos bastante distantes da oralidade. Isso quer dizer que não é esperada a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de textos como esses. Desse modo, esses dados evidenciam que esses alunos ainda não conseguem bem discernir as modalidades oral e escrita, tendo em vista suas dificuldades de adequar a modalidade da língua a cada situação de comunicação.

---

<sup>6</sup> Ver Marcuschi (2010, p. 41).

Dada a análise dos primeiros dados coletados e tendo em vista os objetivos deste estudo, intenta-se apresentar, a seguir, a análise da segunda coleta de dados, a qual se deu nas residências dos sujeitos pesquisados, por meio do instrumento questionário e também com o auxílio do diário de campo. Como explicado em uma seção anterior, os dados desse questionário serão analisados com fins a identificar os usos da escrita que os sujeitos em pesquisa fazem em suas residências, além de saber se essas atividades de letramento estão mais voltadas para a escrita ou para a oralidade.

#### 4.3 ATIVIDADES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR DOS DISCENTES

Considerando que o contato com material escrito no ambiente familiar pode influenciar a leitura e a escrita dos discentes (GALVÃO, 2004), achou-se relevante questionar os alunos sobre a presença de materiais impressos em suas residências. Feito isso, o primeiro quadro mostra as respostas mais frequentes. Evidenciou-se que os alunos poderiam marcar mais de uma opção de material.

**Quadro 5: Presença de materiais impressos nas casas dos alunos**

<b>Materiais</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Identificação dos alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
Bíblia ou livros religiosos.	14	A, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P.	93, 3%
Cartilhas, livros escolares ou coletânea de livros de preparação para vestibulares.	14	A, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P.	93, 3%
Livros ou folhetos de literatura de cordel.	5	C, D, I, N, P.	33, 3%
Dicionários.	12	A, B, D, E, F, G, H, J, L, M, N, O.	80%
Enciclopédias.	2	A, N.	13, 3%
Folhetos, apostilas de movimentos	1	N.	6, 6%



sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.			
Calendários.	14	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P.	93, 3%
Livros de receita.	9	A, D, E, G, I, M, N, O, P.	60%
Livros de literatura.	7	D, G, I, J, N, O, P.	46, 6%
Livros infantis.	7	A, D, G, H, J, N, O.	46, 6%
Livros técnicos ou especializados.	2	A, N.	13, 3%
Manuais de instrução.	5	A, H, I, N, P.	33, 3%
Revistas.	7	A, B, D, F, J, N, O.	46, 6%

**Fonte:** Pesquisa direta

Bíblia ou livros religiosos; cartilhas, livros escolares ou coletânea de livros de preparação para vestibulares e calendários foram os materiais impressos assinalados pela maioria dos alunos (93, 3%), como os que mais estão presentes em suas residências. No entanto, é importante frisar que a presença em si desses materiais não garante que os alunos os utilizam (ABREU, 2004), como mostrará o quadro seguinte, no qual será possível notar que apenas uma pequena porcentagem desses alunos de fato lê a Bíblia, por exemplo.

Sobre a coletânea de livros de preparação para vestibulares, cabe dizer também que, em interações com os alunos, as quais foram registradas no diário de campo, muitos entre eles, como os alunos C, D, E, H, I, L, M, marcaram essa opção apenas porque nela estava subentendida também a presença de livros escolares. Com isso, percebe-se que houve uma falha na elaboração dessa pergunta, uma vez que a presença de livros escolares em suas residências é um tanto óbvia, tendo em vista que eles são estudantes. Ainda sobre essa opção, vale dizer que o aluno A, aluno que apresentou bastante marcas da oralidade em seus textos escritos, e a aluna F, que também teve um de seus textos escritos<sup>7</sup> com alguns registros próprios da

<sup>7</sup> Rever a análise desses textos em páginas anteriores

oralidade, revelaram nunca terem lido sequer uma página desses materiais e que são pertencentes, no primeiro caso a uma irmã que estuda fora da cidade, e no outro, do irmão que é professor da mesma escola onde pesquisadora trabalha.

Sobre a presença de dicionários em suas casas, apenas 80 % responderam que sim. Pode-se dizer que é um percentual pequeno, tendo em vista que o esperado é que todo estudante possua esse item, principalmente se considerarmos as várias iniciativas do Ministério da Educação(MEC) em buscar contemplar todos os estudantes do Ensino Fundamental com esse material pedagógico. Além disso, alguns desses alunos, como o A, o C, o D, e o E afirmaram, em conversas com a pesquisadora, não terem o hábito de consultar essa obra de grande importância para o aprimoramento da escrita, nem mesmo na escola. Outros, no entanto, como o aluno N, o L e a aluna O, disseram consultar o dicionário com grande frequência na escola, sobretudo quando estão produzindo textos.

Outros 60 % assinalaram possuir em seus lares livros de receita. Livros de literatura, livros infantis e revistas foram materiais impressos de que dispõem 46, 6% dos sujeitos da pesquisa. A respeito da presença de revistas é importante evidenciar que grande parte desses alunos, como as alunas B, F, J e O, esclareceram que não são revistas de distribuição semanal, como a Veja e outras, até mesmo porque a comunidade na qual residem não conta com esse tipo de serviço. São, na verdade, revistas de vendas de cosméticos, como a AVON e a Natura. No entanto, apesar de não serem as famosas revistas informativas, considerou-se estas também importantes quando se trata de letramento.

Livros ou folhetos de literatura de cordel e manuais de instrução foram materiais impressos que 33, 3% dos alunos afirmaram possuir em suas residências. Esperava-se que a literatura de cordel estivesse presente na maioria dos lares desses alunos, uma vez que pesquisadores como Galvão (2004) apontam a penetração dessa literatura, por várias gerações, no interior de grupos mais populares.

Apenas 13, 3 % , alunos A e N, afirmaram possuir livros técnicos ou especializados e Enciclopédias em suas residências. Com a porcentagem menor está o item “Folhetos, apostilas de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos”. Somente o aluno N, equivalendo a 6, 6%, assegurou ter esses materiais em sua residência. Esse aluno evidenciou que marcou essa opção porque na sua residência há muitos folhetos e livros religiosos, especialmente porque seu pai é dirigente de uma igreja protestante daquela comunidade.

Com base no exposto, constatou-se que a diversidade de materiais escritos nas casas dos sujeitos da pesquisa é bem restrita, o que vai de encontro a dados de pesquisas recentes, como a de Abreu(2004), que mostram a forte presença da escrita na sociedade atual, em que mesmo as pessoas que não podem ler estão em contato constante com materiais escritos. Dessa forma, se por um lado está acontecendo uma relativa democratização do acesso aos impressos no Brasil, como analisa Rojo (2009), ao reportar-se a dados recentes de pesquisas, esses alunos da pesquisa pouco têm acesso a esse bem em suas casas.

Quando se trata da posse de acervos de livros, Rojo (2009), no entanto, assume que a distribuição é menos democrática. Nesse ponto, concorda-se com a autora, pois muitos desses alunos, como os alunos B, C e E, assumiram nunca terem lido um livro, nem pela metade, que não fossem os livros didáticos. Outros, como o aluno I, assinalaram possuir livro de literatura em sua casa, mas depois, em conversa com a pesquisadora, revelaram referir-se apenas aos livros didáticos de língua portuguesa que abordavam literatura.

Indo em um sentido contrário ao da maioria dos outros alunos, o aluno N é o que mais parece apresentar uma relação de intimidade com o mundo da cultura escrita, por ter um contato com uma diversidade um pouco maior de materiais escritos em seu lar.

Sabendo que a presença de materiais escritos nos lares dos alunos, apesar de grande importância, não garante que eles efetivamente os leem, como apontou Abreu (2004), buscou-se ir além e saber quais atividades de letramento esses alunos de fato praticam em suas residências. Sendo assim, o próximo quadro apresenta os dados relativos a esse questionamento.

**Quadro 6: Atividades de letramento praticadas pelos alunos**

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Identificação dos alunos</b>	<b>Percentual</b>
Fazer lista de atividades que precisa desempenhar para não esquecer.	10	A,B,C,D,E,F,H,I,L,N	66,6 %
Usar agenda para marcar compromisso.	1	N	6,6%
Escrever e enviar e-mail.	1	N	6, 6%
Escrever e enviar mensagem no WhatsApp	10	A, B, D, E, F, G, J, M, N, O.	66,6%

ou no Messenger do Facebook.			
Escrever textos e publicá-los em redes sociais como Facebook, Instagram...	4	B, J, M, N, O.	26,6%
Ler correspondência impressa que chega em casa.	8	A, C, D, H, I, L, M, N.	53,3%
Fazer lista de compras.	4	A, B, J, M.	26,6 %
Procurar ofertas ou promoções folhetos ou em páginas online.	3	A, E, N.	20%
Pagar contas em bancos ou casas lotéricas.	5	A, C, H, N, O.	33,3%
Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.	5	A, C, J, N, O.	33,3%
Ler manuais para instalar aparelhos domésticos.	5	F, H, I, M, N.	33,3%
Ler bulas de remédios.	10	A, D, E, F, I, L, M, N, O, P.	66,6 %
Ler a Bíblia.	8	A, D, G,H, L, N, O, P.	53,3 %
Ler páginas de jornais ou revistas online.	1	N.	6,6%
Ler livros de romances ou semelhantes.	6	C, F,G, N, O,P.	40%
Ler folhetos de literatura de cordel.	3	C, I, N.	20%
Copiar ou anotar receitas culinárias.	4	H,J, M, O.	26,6%
Copiar ou anotar letras de músicas.	7	D, I, J, M, N, O, P.	46,6%
Escrever histórias, poesias ou letras de músicas de sua autoria.	2	N, P.	13,3%

**Fonte:** Pesquisa direta

Os dados desse quadro apontam que as atividades de letramento mais realizadas pelos alunos em suas residências são: fazer lista de atividades que precisa desempenhar para não esquecer; escrever e enviar mensagem no WhatsApp ou no Messenger do Facebook e ler bulas de remédios, apontados por 66,6 % do total de alunos. É válido esclarecer que, por meio de interações com os participantes no decorrer da aplicação do questionário em suas casas, constatou-se que muitos desses alunos marcaram a opção “fazer lista de atividades que precisa desempenhar para não esquecer”, mas afirmaram que essas atividades estão ligadas apenas às exigidas na escola, como atividades no livro didático. Outros alunos que marcaram a

opção “ler bulas de remédio”, como os alunos A, D e E, os quais apresentaram muitas marcas da oralidade em seus textos, afirmaram que essa prática se dá com pouca frequência.

Outros 53, 3 % dos alunos responderam que praticam atividades de letramento como ler correspondência impressa que chega em casa e ler a Bíblia. Sobre a leitura da Bíblia, salienta-se que o aluno A, apesar de ter afirmado que realiza essa prática, assumiu que ela acontece raras vezes. Outros alunos, como o N e o P, os quais não tiveram seus textos como representantes de casos expressivos de influência da oralidade na escrita, afirmaram que a leitura da Bíblia Sagrada acontece de forma frequente, principalmente por questões religiosas, uma vez que são protestantes a consideram essa prática importante.

Copiar ou anotar letras de músicas correspondeu a uma atividade realizada por 46, 6% dos informantes. No entanto, grande parte dessa porcentagem assinalou que essa atividade não acontece com uma frequência considerável. 40 % afirmaram ler livros de romances ou semelhantes. Interessante notar que muitos alunos que apresentaram muita influência da oralidade sobre a escrita de seus textos não praticam essa atividade que, por ser a leitura de um gênero-protótipo da escrita (BOTELHO, 2012), é considerada de grande relevância para o aperfeiçoamento dessa prática. A exemplo desses alunos estão A, B, D, E e I. O aluno E chegou a dizer, inclusive, que, excetuando-se os livros didáticos, nunca leu um livro de literatura.

Pagar contas em bancos ou casas lotéricas, fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos e ler manuais para instalar aparelhos domésticos foram atividades de letramento assinaladas por apenas cerca de 33, 3% dos discentes. A maioria dos alunos assumiu não saber realizar atividades como pagar contas em bancos ou casas lotéricas e fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos e que essas atividades são realizadas por terceiros, tendo em vista que muitos pais ou irmãos desses alunos também não conseguem desempenhar essas ações.

Somente 26, 6 % dos sujeitos da pesquisa afirmaram realizar atividades de letramento como escrever textos e publicá-los em redes sociais como Facebook, Instagram(...), fazer lista de compras e copiar ou anotar receitas culinárias. Salienta-se que muitos desses alunos declararam que fazem lista de compras e que copiam ou anotam receitas culinárias quando são solicitados pelos pais, os quais são, em grande parte dos casos, analfabetos. Como dito em outra seção, a comunidade onde foi realizada esta pesquisa ainda apresenta uma taxa de analfabetismo considerável.

Procurar ofertas ou promoções em folhetos ou em páginas online e ler folhetos de literatura de cordel correspondeu a atividades comumente desenvolvidas por apenas 20 % dos alunos. Escrever histórias, poesias ou letras de músicas de sua autoria foi outra atividade de letramento que apresentou uma porcentagem baixa. Apenas 13, 3 % afirmou fazer essas atividades com frequência em suas residências. Faz-se mister notar que são atividades que contribuem bastante para o aperfeiçoamento da escrita. Isso, possivelmente, explica o fato de os textos dos alunos N e P, isto é, os que marcaram essa opção, estarem entre os poucos que não aparecem como exemplos notórios de produções em que há influência da oralidade sobre a prática da escrita. É possível que atividades de uso da escrita como essa assinalada os ajudem a discernir oralidade e escrita enquanto práticas sociais que exigem adequações.

Mais uma vez o aluno N, mencionado anteriormente, aparece como praticante de atividades de letramento como usar agenda para marcar compromisso, escrever e enviar e-mail e ler páginas de jornais ou revistas online. Desta vez, ele aparece sozinho, representando 6, 6% do total de alunos. Esses dados reforçam o que foi dito no parágrafo anterior sobre a escrita desse aluno.

Pelos dados deste quadro e pelas anotações no diário de campo, percebeu-se que, pelo fato de esses sujeitos residirem em uma comunidade um pouco afastada do centro urbano, local onde são compartilhadas “experiências e atividades próprias de centros urbanos, nos quais práticas sociais de uso da linguagem escrita estão disseminadas e há intensa exposição a materiais impressos” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2001, p. 170), é possível dizer que as práticas sociais de uso da linguagem desses alunos está mais voltada para a oralidade, até mesmo porque a maioria desses informantes marcou como uma das atividades que mais pratica em suas residências a escrita de mensagem no WhatsApp ou no Messenger do Facebook, isto é, uma escrita que, ao se considerar o contínuo dos gêneros textuais proposto por Marcuschi (2010), será possível ver que ela possui características que a aproximam mais da oralidade do que da escrita. Como o próprio Botelho (2012) assevera, “o *chat* é o texto da modalidade escrita mais próximo da oralidade, pois é um verdadeiro bate-papo escrito” (p. 50). Ademais, não há exposição desses alunos a materiais impressos, como jornais, tendo em vista que nenhum aluno assinalou essa opção presente no questionário.

Ademais, esses dados levam à pressuposição de que alguns usos da leitura e da escrita têm deixado de cumprir um papel predominante na vida das pessoas, como é o caso da carta, já observado por Galvão (2014), do bilhete e do diário pessoal. Pode-se dizer que o uso do e-mail, para algumas camadas da sociedade, do telefone e, conseqüentemente, o uso das redes sociais para praticamente todas as camadas sociais contribuem para que a carta e o bilhete venham se tornando meios de comunicação obsoletos.

Sendo assim, objetivou-se saber dos alunos quais as atividades de uso da escrita que eles costumam realizar no celular. Antes disso, cabe dizer que alguns alunos, a saber, os alunos C, H, I, L e a aluna P, afirmaram não utilizar esse meio de comunicação. Sabe-se que o celular é uma ferramenta que pode auxiliar no desempenho da escrita, desde que se considere as inúmeras atividades de letramento que ele proporciona. Desse modo, pode-se supor que a não utilização do celular por esses alunos reduz ainda mais as atividades de letramento que poderiam envolvê-los, trazendo reflexos, assim, para as suas produções escritas no ambiente escolar. Isso, provavelmente, contribui para explicar a grande dificuldade de escrita apresentada por esses alunos, com exceção do aluno L, o qual não apresenta grandes dificuldades e da aluna P que, de acordo com a leitura dos seus textos e segundo a sua professora de produção textual, é uma das melhores alunas de produção de texto da escola. Essa facilidade de escrita dessa aluna pode ser explicada por ela realizar atividades de escrita que esses outros discentes não realizam, como escrever histórias, poesias ou letras de músicas de sua autoria, bem como afirmar ler a Bíblia com muita frequência, diferenciando-se dos demais.

Diante desses alunos que declararam não fazerem uso do celular, o quadro a seguir apresenta as atividades de uso da escrita que os 10 alunos restantes disseram realizar no celular.

**Quadro 7: Atividades que os alunos realizam no celular**

<b>Atividades realizadas no celular</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Identificação dos alunos</b>	<b>Porcentagem</b>
Jogar	5	D, E, G, N, O.	50%
Enviar e receber mensagens de texto.	9	B, D, E, F, G, J, M, N, O.	90%

Usar bate-papo nas redes sociais.	10	A, B, D, E, F, G, J, M, N, O.	100%
Navegar em sites de pesquisa	9	A, D, E, F, G, J, M, N, O.	90%
Salvar textos de interesse para ler posteriormente.	5	F, G, J, M, N, O.	50%

**Fonte:** Pesquisa direta

Pelos dados, observa-se que a atividade de uso da escrita mais assinalada pelos alunos foi o bate-papo nas redes sociais, 100%. Foi dito anteriormente que, ao se considerar o contínuo entre oralidade e escrita proposto por Marcuschi (2010), vê-se que o bate-papo em redes sociais, apesar ter o meio de produção gráfico, possui características que o aproximam mais da oralidade do que da própria modalidade escrita.

Enviar e receber mensagens de texto e navegar em sites de pesquisa foram também atividades bastante praticadas no celular pelos alunos, correspondendo a 90% deles. Sobre navegar em sites de pesquisa, cabe dizer que a maioria desses alunos, como A, D, E, F, G, assumiram fazer essa atividade apenas quando solicitados pelo professor para que pesquisem em casa um determinado conteúdo relacionado a uma disciplina. Essa falta de interesse por parte dos alunos em buscar conhecimento através da leitura foi bastante evidenciada.

Com a menor porcentagem, 50%, apareceram as atividades jogar e salvar textos de interesse para ler posteriormente. A respeito desta última atividade, além de aparecer com uma porcentagem pequena, alguns alunos ainda admitiram que a realizam no celular apenas quando solicitados por algum docente.

Esses dados levam à reflexão sobre a pouca importância que os alunos da pesquisa parecem dar à leitura e à escrita, o que contribui para as visíveis consequências sobre as suas produções escritas no ambiente escolar, como visto na análise dos textos escritos desses alunos.

Um outro questionamento foi feito aos alunos, a saber, sobre a presença ou não de computador em suas residências. Com essa pergunta, caso fosse afirmativa, tinha-se o intuito de identificar as atividades de uso da escrita realizadas pelos alunos nessa máquina. Entretanto, a resposta foi negativa por parte de todos os alunos. Em contrapartida, o aluno N afirmou utilizar o computador com grande frequência em seu local de trabalho, uma oficina de motos onde ele passa grande parte do seu dia, trabalhando, inclusive, até aos sábados e domingos.



Embora não sendo o foco da pesquisa verificar os usos da escrita no ambiente de trabalho, principalmente por não se esperar que um aluno de 15 anos esteja trabalhando, mas sim apenas se dedicando aos estudos; acreditou-se ser relevante ouvir desse aluno as atividades de uso da escrita praticadas por ele no computador. Esse interesse foi motivado especialmente porque esse foi um dos alunos que mais pareceram ter uma habilidade maior com relação ao uso da escrita, de modo que a influência da linguagem oral sobre a prática da sua escrita foi mínima.

Segundo esse aluno, as atividades mais frequentes que realiza no computador do seu trabalho são: Organizar agenda ou lista de tarefas relacionadas ao trabalho; Consultar e pesquisar peças de motos para a oficina, por exemplo; Enviar e receber e-mail; Comprar pela internet, tanto artigos para a oficina quanto para ele mesmo; Jogar ou desenhar; Navegar por diversos sites de pesquisa; Copiar música em CD ou arquivo eletrônico; e ainda disse que nas horas vagas de trabalho usa esse mesmo computador para fazer cursinhos a distância, como o curso de inglês e de espanhol, e ainda faz tutoriais com informações sobre certas funções a mais que descobre em aparelhos como o celular. Esses dados contribuem para reforçar o que já foi evidenciado nesta análise sobre o aluno N.

Expostos e analisados os dados obtidos neste estudo, pretende-se, a seguir, apresentar as considerações finais deste trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação dos propósitos desta dissertação, a qual teve como objetivo principal analisar a influência da linguagem oral sobre a prática da escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, buscando encontrar possíveis relações com as atividades de letramento vivenciadas pelos discentes em seu ambiente familiar, foram analisados 30 textos escritos e, em seguida, foi aplicado com os alunos um questionário com um roteiro de perguntas semiestruturadas.

Alguns referenciais teóricos foram de suma importância por darem sustentação a este estudo, principalmente os chamados Novos Estudos do Letramento, os quais consideram a oralidade e a escrita enquanto práticas sociais e são encabeçados por Street e seguidos por autores como Soares (1998) e Kleiman (2005). Alguns conceitos dessa nova vertente de estudos do letramento foram fundamentais para este trabalho, como o modelo ideológico de letramento em contraposição ao modelo autônomo, comumente seguido nas instituições escolares.

Os trabalhos de Botelho (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2003), Koch (1997) e Marcuschi (2010), os quais versam sobre oralidade e escrita e defendem que a relação entre essas duas modalidades é a de um contínuo de mútuas influências, também contribuíram significativamente para a construção do presente estudo. Propôs-se, ademais, uma reflexão sobre o que a escola entende por letramento, sobretudo sobre a escrita, e quais os possíveis reflexos dessa concepção nas produções escritas pelos alunos.

Com relação à metodologia, empregou-se a pesquisa de natureza qualitativa e de campo, além de valer-se de alguns pressupostos da etnografia. André (19998), Bortoni-Ricardo (2008) e Vóvio e Souza (2005) foram alguns dos autores que forneceram orientações para a coleta de dados.

Como a pesquisa versa sobre letramento, julgou-se relevante observar os eventos de letramento em aula de produção textual, de onde seriam coletados os textos escritos para uma posterior análise. Assim feito, foram observadas duas aulas de produção textual, nas quais foi constatado um certo planejamento das aulas pela professora. Por conta desse planejamento, pode-se dizer que as suas aulas apresentaram-se de forma típica, no sentido tradicional de terem início, meio e fim.

Uma das primeiras problemáticas que estimulou a realização desta pesquisa foi se a linguagem oral apresentava influência sobre a prática da escrita dos alunos

do nono ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Como verificado nas análises dos textos desses discentes, a resposta foi positiva. A presença da oralidade sobre essas produções escritas foi bem marcante que foi necessário dividi-la em sete categorias. Essa divisão possibilitou constatar que as marcas da oralidade mais recorrentes nos textos foram a repetição, a grafia correspondente à palavra ou sequência de palavras e o apagamento do /R/ em posição de coda silábica final, tendo em vista que incidiram sobre a grande maioria dos textos.

Além disso, verificou-se que a maioria dos alunos apresentaram registros da oralidade em suas produções escritas. Fazendo parte de quase todas as categorias organizadas, estavam os textos dos alunos A, B, C, D, E, F, H, I, isto é, estes foram os alunos que demonstraram menos habilidade com relação ao uso adequado linguagem escrita. Por outro lado, os textos dos alunos N e P praticamente não apresentaram marcas da linguagem oral. Outros, como os alunos G, J, M e O, apresentaram poucas marcas.

Com o propósito de buscar relações entre essa influência da oralidade sobre a escrita e os usos da escrita que os alunos fazem em suas residências, aplicou-se um questionário, como evidenciado anteriormente. A análise dos dados indicou que são poucos os materiais impressos de que dispõem os alunos em seus lares, isto é, o contato com a escrita é mínimo na comunidade onde se realizou esta pesquisa. Para agravar a situação, muitos desses alunos parecem não dar muita importância a essa prática social. Isso porque, mesmo possuindo alguns materiais impressos em suas casas, como a Bíblia Sagrada, a qual foi assinalada pela grande maioria dos sujeitos, muitos alunos admitiam não os ler e, se liam, a frequência era pequena, isto é, esses materiais parecem configurar como um objeto qualquer que enfeita suas estantes. Esse é um fator que pode colaborar para explicar a pouca intimidade desses discentes com a escrita no ambiente escolar.

Com essas considerações, pode-se responder a outro questionamento proposto para o estudo: os alunos que praticam atividade de escrita com mais frequência em seu ambiente escolar tendem a apresentar menos registros da oralidade em suas produções escritas na escola? A resposta a essa pergunta parece afirmativa, basta observar que os alunos que não apresentaram nenhum registro da oralidade em seus textos escritos foram o aluno N e a aluna P. O aluno N marcou praticamente todas as atividades propostas pelo questionário e, em conversas com a pesquisadora, as quais foram registradas no diário de campo, deixava claro que as

atividades de leitura que fazia eram frequentes, bem como gostava de escrever textos de sua autoria, como poesias e contos; o que se pode julgar como importantes para o aperfeiçoamento da escrita. A aluna P, por outro lado, embora não tenha marcado todas as atividades dispostas no questionário, dizia à pesquisadora que tem o hábito de ler com frequência, principalmente a Bíblia, e também gosta de escrever poesia, contos etc, quando está em casa. Acredita-se que isso coopera fundamentalmente para a boa relação desses dois alunos com a escrita.

Para responder à última pergunta norteadora deste estudo, a saber, se os alunos que praticam atividade de uso da escrita mais próximo da escrita tendem a apresentar menos registros da oralidade em suas produções escritas do que os alunos que praticam atividade de uso da escrita mais próximas da oralidade, foi necessário ouvir desses alunos sobre os usos efetivos desses materiais impressos que possuem, bem como outras atividades de letramento que eles praticam em seus ambientes familiares.

Como visto no quadro 2, escrever e enviar mensagem no WhatsApp ou no Messenger do Facebook, marcou a maior porcentagem, ao lado de outras atividades como fazer lista de atividades que precisa desempenhar para não esquecer e ler bulas de remédios. No entanto, não foram raros os alunos que disseram não ler bula de remédio com frequência, além de alguns terem marcado a bula, mas acabavam dizendo que consideravam as informações presentes na parte externa da caixa de remédios como sendo a bula. Também não foram poucos os alunos que assinalaram fazer lista de atividades que precisam desempenhar para não esquecer, mas assumiam que só realizavam essa atividade quando solicitados por um docente.

Com essas informações, com a de que o contato desses alunos com materiais escritos é ainda bem pequeno e sabendo que a escrita e leitura em ambientes virtuais a exemplo do bate-papo em redes sociais é uma atividade que, apesar de escrita, tem mais características da oralidade (BOTELHO, 2012), é possível dizer que a comunicação e sociabilidade desses alunos estão apoiadas fundamentalmente na oralidade, assemelhando-se ao que apontou Galvão (2004) em sua pesquisa. Esse fator pode gerar reflexos na escrita desses alunos, uma vez que a maioria não consegue adequar a modalidade da língua à situação de comunicação, transpondo constantemente registros próprios da modalidade oral para a modalidade escrita.

Curioso é que o aluno A marcou quase todas as atividades de uso da escrita, no entanto, foi um dos alunos que mais apresentou grande influência da oralidade

sobre as suas produções escritas. Essa constatação poderia contrariar a conclusão proposta de que os alunos que mais praticam atividades de uso da escrita em seus lares tendem a apresentar menos registros da oralidade em seus textos escritos. Contudo, o aluno pode ter se intimidado com a presença da pesquisadora e, com isso, ter ficado com receio de assumir que não pratica muitas atividades de uso da escrita em sua residência. Isso, no entanto, é apenas algo hipotético, para se ter conclusões mais acertadas, sobretudo com relação a esse aluno, seria necessário um estudo mais aprofundado e individualizado.

Cumprido esclarecer que, apesar de se ter tido o cuidado de identificar os alunos nos quadros de análise, essas conclusões, principalmente com relação à última pergunta norteadora deste estudo, não devem ser tomadas como absolutas e definitivas, isto é, não esgotam a temática. Acredita-se que um estudo mais aprofundado baseado em uma pesquisa exaustiva e detalhada na escola e na comunidade poderia contribuir significativamente para a complementação ou redirecionamento destes resultados e, por consequência, deste estudo.

Em síntese, reitera-se que, assim como outras pesquisas já vinham apontando, mais uma vez constatou-se a grande influência da oralidade sobre a escrita de estudantes, embora seja esperado que superada a fase de alfabetização, isso não mais aconteça, concordando com Kato (1999).

Diante disso, urge que educadores e todos os profissionais comprometidos com a educação repensem suas práticas docentes, suas metodologias, a fim de facilitar a aprendizagem desses sujeitos. É preciso mudar as concepções de instituições escolares, principais agenciadoras do letramento, bem como mudar concepções de textos e sujeitos, os quais costumam ser tratados de forma homogênea, fora do contexto social em que estão inseridos, como destaca Street (2014). Acredita-se que um ensino da prática da escrita em sala de aula sensível às atividades de letramento vivenciadas pelos discentes em seu meio social, isto é, que proporcionasse a eles perceber o sentido da prática da escrita, e conseqüentemente, entender as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades da língua, poderia amenizar essa dificuldade de escrita apresentada por tantos alunos no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 2012.
- BACK, PE. Lorival João. Ser padre no Maranhão. In: BACK, PE. Lorival João **Das obras do Senhor não me esqueço**. São Paulo: Dehonianos, 2014.
- BONAMINO, Alicia; SILVIA ALÍCIA MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Educ. Soc**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368-385, setembro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12937.pdf>. Acesso em Março, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOTELHO, Mário. José. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>> Acesso em 11, Jul. 2017.
- BOTELHO, Mário. José. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRITTO, LUIZ PERCIVAL LEME. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.
- BUENO, Miriam, Lara, P, B. **Oralidade e Escrita**: Uma relação de complementaridade. 2003. 99f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CHISS, Jean-Louis; PUECH, Christian. **O Cours de Linguistique Générale e a representação da língua pela escrita**. 43-52 p. In CATACH, Nina. **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. 261 p.
- COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. **Letramentos**: por uma alfabetização culturalmente sensível. Teresina: EDUFPI, 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e vida social: uma perspectiva sociolinguística. In: COSTA, C S. S.M. da; L. A. F (Org.) **Nas trilhas da Linguagem**: pesquisa e ensino. Teresina: EDUFPI, Editora da UFPI; Rio de Janeiro: Booklink, 2011.

COSTA, Marcos. Antônio. **Estruturalismo**.113-126 p. In MARTELOTTA. **Manual de Linguística** . 2 ed. São Paulo: Contexto. 2011.

DESBORDES, Françoise. **A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da antiguidade** . 23-29 p. In CATCH, Nina. **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996. 261 p.

EISNER E.; SANDIN ESTEBAN, M.P. O rigor científico na pesquisa qualitativa. In:**Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 192-209.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. A escrita em Saussure. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

ESTEVES, Maria Virgínia Lopes Viana. **Desenvolvimento de gêneros orais na escola**: perspectivas e desafios para a docência. Dissertação de Mestrado. 2015. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL).Goiânia, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V.; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.126 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012 . Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em março de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional**, 2010 Disponível em < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/alto-alegre-do-pindare/panorama>> Acesso em: março de 2018.

KATO, Marya .A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.144 p.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever?  
Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 65p.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Vilaça. **A inter-ação pela linguagem.** 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. 134 p.

\_. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 31-38.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais.** Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2006 (Coleção teses).

MARCUSCHI, LUIZ. Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org). Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento. 01ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio et. al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, LUIZ. Antônio. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUARDT, Valéria Caimi. **Entre a fala e a escrita:** caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental. 2015. 139 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco de. **Do Joca ao Satélite, do Satélite ao Joca:** oralidade e letramento na escola e na comunidade. 2014. 112 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do; PEREIRA, Andressa Maria Abreu. Oralidade e letramento em sala de aula: desafios no ensino de língua materna. In: COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. (org). **Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramento:** Escola e Comunidade. Teresina: EDUFPI, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL.** V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 16788931 [www.revel.inf.br].

OLSON, David. R. **O mundo do papel.** São Paulo: Ática, 1994.

PASSARELLI, Lílian. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.



RIBEIRO, L. N. S. **O apagamento do –r em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** 109 f. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, José Paulino Souza. **A gestão das políticas educacionais municipais :a experiência da rede pública municipal de Alto Alegre do Pindaré-MA.** 156 f. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível: em: <https://books.google.com.br/books?id=Nsd0kiUfrlgC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=%5B..%5D+>. Acesso em fevereiro, 2018.4

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Joseane Nascimento Lima da. **MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos da 5ª. Série, da Escola Estadual Edeli Mantovani.** **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, Número Especial, p. 426 – 436, abr. 2012

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

STREET, Brien. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.[

\_\_\_\_\_. **Eventos de letramento e práticas de letramento: Teoria e prática nos novos estudos do letramento.** In: MAGALHÃES, Maria Isabel Santos. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TERZI, Sylvia. Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

TORQUATO, Cloris Porto. Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramento. **SIGNUM: Estud. Ling.,** Londrina, n. 19/1, p. 426-458, jun. 2016.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de;

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles (orgs.). **Letramento e formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, Mercado de Letras, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE : Questionário aplicado aos alunos

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL /UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

#### **PESQUISA: Influência da linguagem oral sobre a prática da escrita: um estudo na perspectiva do letramento escolar**

#### I-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) do

aluno(a): \_\_\_\_\_

Série \_\_\_\_\_

Endereço

#### II- QUESTIONÁRIO COM ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Dessas atividades, quais você costuma fazer em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)
  - a. Consultar lista telefônica.
  - b. Fazer lista de atividades que precisa desempenhar para não esquecer.
  - c. Usar agenda para marcar compromissos.
  - d. Deixar bilhetes com recados para alguém da casa.
  - e. Enviar e-mail.
  - f. Enviar mensagem no whatsapp ou no Messenger do facebook.
  - g. Escrever textos e publicá-los em redes sociais como facebook, o instagran...
  - h. Ler correspondência impressa que chega em sua casa.
  - i. Fazer lista de compras.
  - j. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais impressos, ou em páginas online.
  - k. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas.
  - l. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.
  - m. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos.
  - n. Ler bulas de remédios.
  - o. Ler a bíblia.
  - p. Ler mensagens de whatsapp ou no Messenger do facebook.
  - q. Ler páginas de jornais ou revistas onlines.
  - r. Ler livros de romances.
  - s. Ler folhetos de literatura de cordel.
  - t. Copiar ou anotar receitas.
  - u. Copiar ou anotar letras de música.
  - v. Escrever histórias, poesias ou letras de músicas de sua autoria.
  - w. Escrever diário pessoal.
  - x. Outra(s) atividade(s) semelhante(s). Especificar:

- y. Não faço nenhuma dessas atividades em minha casa.

2. Com que frequência você realiza a(s) atividade (s) marcada(s) na pergunta anterior?
  - a. Diariamente.
  - b. Ao menos uma vez na semana.
  - c. Algumas vezes ao mês.
  - d. Raramente.
  
3. Quais desses materiais (impressos) há em sua casa? (Pode assinalar mais de um)
  - a. Bíblia ou livros religiosos.
  - b. Cartilhas ou livros escolares, pode contar com coletâneas compradas para se preparar para vestibulares.
  - c. Livros ou folhetos de literatura de cordel.
  - d. Dicionários.
  - e. Enciclopédias.
  - f. Folhetos, apostilas, ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos.
  - g. Calendários.
  - h. Jornais.
  - i. Livros de receitas.
  - j. Livros de literatura.
  - k. Livros didáticos ou apostilas escolares.
  - l. Livros infantis.
  - m. Livros técnicos ou especializados.
  - n. Manuais de instrução.
  - o. Revistas.
  - p. Outros. Especificar \_\_\_\_\_
  - q. Não tem nenhum desses materiais.
  
4. Há computador em sua casa?
  - a. Sim
  - b. Não
  
5. Quais das atividades abaixo você costuma fazer no computador.
  - a. Escrever trabalhos escolares.
  - b. Organizar agenda ou lista de tarefas.
  - c. Consultar e pesquisar.
  - d. Fazer cursos a distância.
  - e. Enviar e receber e-mails.
  - f. Usar redes sociais, como para usar bate-papo.
  - g. Comprar pela internet.
  - h. Jogar ou desenhar.
  - i. Navegar por diversos sites.
  - j. Copiar músicas em CD ou arquivo eletrônico.
  - k. Outra atividade. Especificar \_\_\_\_\_
  - l. Nenhuma dessas atividades
  
6. Com que frequência você realiza a(s) atividade (s) marcada(s) na pergunta anterior?
  - e. Diariamente.

- f. Ao menos uma vez na semana.
  - g. Algumas vezes ao mês.
  - h. Raramente.
7. Há celular em sua casa?
- c. Sim
  - d. Não
8. Quais das atividades abaixo você costuma fazer no celular.
- a. Apenas fazer e receber ligação.
  - b. Jogar.
  - c. Enviar e receber mensagens de texto.
  - d. Usar redes sociais.
  - e. Navegar em sites.
  - f. Fazer pesquisa.
  - g. Salvar textos interessantes para ler depois.
  - h. Outra atividade. Especificar \_\_\_\_\_

# ANEXOS

**ANEXO I: Textos produzidos pelos alunos.**

1º - “A vida dos jovem” - Texto 1 do aluno D;

2º - Racismo “- Texto 2 do aluno I;

3º - Sem título - Texto 1 do aluno H;

4º - Sem título - Texto 1 da aluna B;

5º - “O problema na sociedade “racismo” - Texto 2 da aluna P;

6º - Sem título - Texto 2 do aluno N;

7º - Sem título - Texto 1 do aluno A;

8º - “O racismo no nossa vida” - Texto 2 do aluno C;

9º - “O racismo” - Texto 2 do aluno E;

10º - Sem título - Texto 1 do aluno E;

11º - “Combate ao racismo” - Texto 2 do aluno A;

12º - “Ser jovem é” - Texto ! do aluno C.



## ANEXO 1 - "A vida dos jovem" - Texto 1 do aluno D;

Produção textual

Dissertação: Ser jovem é...

título: a vida dos jovem

ser jovem já sabe que vai fazer da vida, jovem tem que estudar, fazer um curso para quando ter dinheiro ter um trabalho melhor. Os jovem tem que participar na igreja, para fazer um grupo dos jovem mais eles não querem nem saber da igreja ser quem ter no bar ou no campo de futebol. O jovem tem que ser mais educado com os pai e também com os mais velho, porque tem jovem muito ignorante com os pai tem jovem que mata seu próprio pai por nada.

## ANEXO 2- "Racismo" - Texto 2 do aluno I;

## Racismo

Bem entre tantos problemas  
 importantes na sociedade o  
 racismo é um dos principais  
 problemas o problema do racismo é  
 que no período colonial Portugal  
 trouxe os negros da África para  
 trabalharem no país em condições  
 de escravidão desde então o  
 racismo esteve incluído na  
 mente dos brasileiros, e por  
 causa disso que muitos  
 negros não gostam de pessoas  
 da pele mais escura, essas  
 pessoas racistas acham que  
 elas não foram para pensar  
 que todos nos somos iguais o  
 que muda é só a cor da pele,  
 e essas mesmas pessoas sofrem  
 muito por não serem da mesma  
 cor branca muitas pessoas ficam  
 desconfiadas ao ver uma pessoa negra  
 entrar em um estabelecimento já pensa  
 que é um ladrão, um macanudo, um criminoso  
 só por o fato de ser negro. fim

1990 É TUDO!!!

## ANEXO 3 - Sem título - Texto 1 do aluno H;

Produção textual  
Dissertação: Ser jovem é...

Ser jovem é saber o que vai fazer da vida. É preciso de estudo para poder ser alguém no futuro. Quando agente passar a ser jovem, completamente tudo mudar na vida de um jovem, já começa a procura trabalho para fazer agente começa a sair pra festa começa a sair com os amigos e os amigos começam a ter mais confiança dos pais.

## ANEXO 4- Sem título - Texto 1 da aluna B;

• Produção Literária

- Dissertação: Ser jovem é...

Jovem é bom para quem tem uma boa idade. Mas uma opinião para ir para um lugar que ajente que mais as mães da gente não deixa ir um lugar que ajente quer.

Por que não tem idade de ir para aquele lugar ambiente que é muito ou violento. Um jovem comiam numa maneira diferente clara comem a crutar com os pais sai da vontade pais ou das mães. Vai para as ruas e enfoca para um jovem desse. Não tem moralca as pessoas mais velha do que eles: Um medo de fala comuns passear na sala de aula em sua ou em branca ou quinta de usa medo de roupa de um querido jovem tem uma roupa mais diferente comprida um bonter sem preço. Para ir para um escola um ou jovem ou jovens tem um moral diferente da mulher. A maioria dos jovens tem um caráter de ser um maior forma explicita através de argumentos de usa de uma maneira de ser sala de aula. Os jovens antigamente não nomeo os garotos mais as mães não aceitava uma namora de deles. Mas ser deles fosse namora as mães denho que ficar me xpe eles da onde que eles namorava. Para não aceita coisa as os casais. Mas não os jovens vão para os festa os namorados vão para os peço no vizinho para fazer coisa que não presta.

## ANEXO 5 - "O problema na sociedade "racismo" - Texto 2 da aluna P;

Tema: Luta ao racismo no Brasil

Título: O problema na sociedade "racismo".

O racismo podendo bem dizer está presente na sociedade, ele é um dos principais problemas que existe.

É bem difícil as pessoas terem que suportar esse tipo de reconhecimento, muitos não pelas cores, exatamente como os negros, sofrem esse preconceito por não serem brancos, outras vezes pelas igualdades, condições, moradias etc. Se buscarmos à entender porque existe o racismo no Brasil e para onde, podemos chegar até longe demais, e se reconhecermos que erramos com o próximo, seja um obstáculo à enfrentar e saber nos colocar diante do problema.

As pessoas que sofrem do preconceito racial, podem-se sentir muito tristes, desde então, o racismo está inserido principalmente na vida de muitos dos brasileiros.

Embora, a população seja muito bela, ainda continuam vendo parte de nós, são pessoas que se colocam de frente com as indiferenças e sabem o valor que têm, se prestarmos atenção nas famulas, redes sociais e até mesmo em penitenciárias e onde existe o maior número e são muito mais comentadas.

Eu espero que o racismo seja combatido, pois quase 99,9% da população está sendo substituída pelo preconceito racial, que isso ocorre e todos fiquem de bem!



## ANEXO 6- Sem título - Texto 2 do aluno N

Artigo de Opinião  
Tema: Combate ao racismo

O racismo é um dos principais problemas da sociedade, o qual é comentado tanto em fóruns, quanto na internet. O racismo simboliza qualquer pensamento ou atitude que separa os seres humanos, ou seja, é a atitude que causa intriga entre duas ou mais pessoas.

O racismo é recorrente no Brasil, um caso recente aconteceu no último fim de semana, após um menino de sete anos ser expulso da calçada de uma loja da Grife Animal, na rua Oscar Freire, em São Paulo por uma funcionária do próprio estabelecimento, o pai da criança, um americano emigrado no Brasil, Jonathan Duram, por meio de relatos no facebook, fez um desabafe afirmando que "em certos lugares em São Paulo, a pele do seu filho não pode ter a cor errada".

Diante disso não devemos fulgar o livro pela capa, devemos tratar as pessoas assim





## ANEXO 8 - "O racismo no nossa vida" - Texto 2 do aluno C;

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB



SMILEYWORLD

## O racismo no nossa vida

O racismo na nossa vida são muito frequente. Por exemplo, como o avô abai os negros era trazido pelos fazendeiros para trabalhar escravidão, apesar são muito mais educado do que os brancos por exemplo o maioria dos professores são negros.

No jornal passo que um aluno tinha muito racismo com o outro, até então que aluno pegou o mata outro por causa do racismo. Esse preconceito tem que acabar em nossa país



## ANEXO 9 - "O racismo" - Texto 2 do aluno E;

D S T Q Q S S    Combate ao Racismo    / /

O Racismo

no Brasil tem muito racismo contra as negros por conta de algumas pessoas que são brancas, a população se levanta contra essas pessoas que não respeitam as negros de forma educadamente, as pessoas precisam de mais respeito, mais o racismo não vai para e ainda vai continuar no Brasil e em outros locais, o Brasil precisa de mais educação a maioria das negros são mais educadas por conta da cor delas

## ANEXO 10 - Sem título - Texto 1 do aluno E;

provavelmente Sur Jovem é onde a  
 gente chega na Adalândia de  
 quemora é Comica Abata o  
 relacionamento mais Suris e  
 também Comica a Curti a Viela  
 como se não existir o Amônia é  
 ter mais Responsabilidade e ser  
 uma pessoa Humilde tem que  
 Curti a Viela por que não  
 não Schumas o dia de Amônia  
 então Deus não fez as pessoas  
 pro Viler Aquí pro sempre  
 então as Jovens tem que Curti  
 o Viela mesmo mais de um  
 jamais deixar é Sur Jovem não  
 aprendis de Só Brinca tem  
 que estudar é Ser Uma pessoa  
 Humilde mais Jovem precisa  
 trabalhar

## ANEXO 11 - "O racismo" - Texto 2 do aluno E;



O artigo de opinião

combate ao racismo

O racismo no nosso dia a dia  
está muito difundido e constante.  
E por isso não está longe:

tem muitas preconceitos de  
quelas que têm a pele mais clara.

Existem com racismo com aqueles  
que têm a pele mais escura.

E não temos que ter o mesmo  
tipo de coisas dentro do sala  
de aula. não só nas sala de

aula mas também no Brasil  
tem que acabar de vez com esse  
situação. por que muitas vezes

sobre mundo com esse tipo de  
situação

## ANEXO 12 - "Ser jovem é" - Texto 1 do aluno C.

## Ser Jovem é

Ser Jovem é muito bom por que os  
 Jovens não se preocupa com nada.  
 Os Jovens estão em todos o lugares se  
 divertindo, e curti o tudo mais curti o tudo  
 de Jovem Natural tipo as pras festas  
 bebe namorandêz também respeito a  
 sua mãe e seu pai e seus tuc seu  
 avô, Por que não sabemos que de  
 Jovens morre, Pareço que os Jovens  
 tem que respeito os mais Velha.  
 Também os Jovens não quer as Parais  
 Igreja São si apaga com DEUS.  
 Como se não crese deus come  
 se o amanha Inuit não elictia  
 os Jovens tem que curti o deus e as  
 Para apaga todos os dias