



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:**  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA**

**GRAMÁTICA E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:**  
**UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS**  
**A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2014**

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

**GRAMÁTICA E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:  
UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS  
A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

**JOÃO PESSOA - PB**

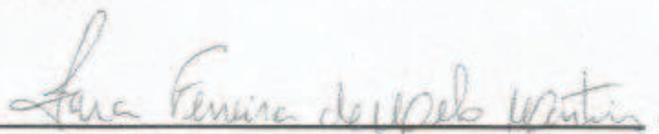
**2014**

FERNANDO ALVES DE OLIVEIRA

**GRAMÁTICA A SERVIÇO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:  
UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS  
A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS**

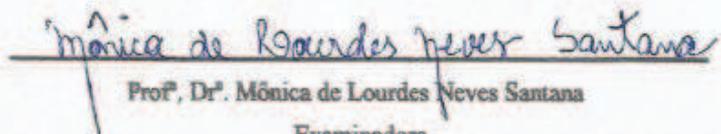
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 01/11/2014



Prof.ª Dr.ª Iara Ferreira de Melo Martins/UEPB

Orientadora



Prof.ª Dr.ª Mônica de Lourdes Neves Santana

Examinadora



Prof.ª Dr.ª Encida Oliveira Dornellas de Carvalho

Examinadora

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48g Oliveira, Fernando Alves de.  
Gramática e práticas linguísticas [manuscrito] : uma proposta de elaboração de exercícios a partir de textos dos alunos / Fernando Alves de Oliveira. - 2014.  
52 p. nao

Digitado.  
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.  
"Orientação: Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de Educação".

1. Gramática reflexiva. 2. Análise linguística. 3. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 469.5

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Raimundo Alves de Oliveira e Laureniza Alves de Lima, grandes e únicos amores de minha vida, incentivadores eternos e minhas maiores fontes de inspiração. Ao meu irmão, Francisco das Chagas Alves de Oliveira (*in memoriam*)

Dedico

## AGRADECIMENTOS

- ❖ A Deus, eterna fonte de luz e sabedoria e doador da vida, bem maior para nós, seres humanos.
- ❖ Aos meus pais, Raimundo Alves de Oliveira e Laureniza Alves de Lima, pela eterna dedicação, zelo, incentivo e alegria diante das conquistas concedidas a mim pelo Criador eterno, e de mais esta em especial. Com seu amor e dedicação incondicional, eles se tornaram a minha principal fonte de inspiração.
- ❖ Aos meus irmãos Fábio Alves de Oliveira e Francisco das Chagas Alves de Oliveira (*in memoriam*). Com suas personalidades fortes e eternas cobranças, me ajudaram a desenvolver ainda mais o meu senso crítico, tão necessário para o meu ofício e para a vida.
- ❖ À minha tia Laurides Alves de Lima, eterna incentivadora, por sempre me alertar, ao seu modo, para a necessidade de ser feliz sempre, independente de qualquer coisa.
- ❖ Aos sobrinhos Pablo, Ítalo, Thiago e Felipe por serem o contraponto da minha vida, a felicidade nos momentos lúdicos e mais prazerosos.
- ❖ Às minhas amadas professoras Iara Martins (orientadora) e Roseane Nicolau pela indispensável ajuda na realização deste trabalho. Sem elas, tudo teria sido infinitamente mais difícil.
- ❖ Aos colegas de profissão Lillian Moraes, Eva Maia, Fábio Cardoso, Renata Ferreira, Taynar Cunha e Alessandra Bernardo. Com eles aprendi a importância do meu ofício e a necessidade de trabalhar com honestidade e zelo.
- ❖ À amiga Henriqueta Santiago por estar sempre ao meu lado quando mais precisei e por me ajudar de forma dedicada na realização deste trabalho.
- ❖ Aos amigos Allyson Uchoa, Sandra Lima, Mônica Melo, Dani Ribeiro, Dalva Dantas e Pedro Júnior que aturam por décadas a minha indecisão e instabilidade, mas sempre estão presentes quando eu preciso.

A dificuldade de comunicação nos relacionamentos me fascina. A palavra não dita quando deveria ter falado, a palavra negada quando falar teria sido importante. O drama está em que, nos dois casos a gente não sabia (...) Em que momento ele quis pedir ajuda e não percebi? Quando ele pensou em se abrir comigo, mas eu estava com pressa? Ontem ainda ele jogava bola comigo, e hoje vem a notícia de que se enforcou: o que eu poderia ter feito? A resposta pode ser um silêncio maligno que não vai se calar mais.

Lya Luft

## **RESUMO**

Neste trabalho discutimos, a partir dos preceitos da Gramática Reflexiva, questões relacionadas ao trabalho com análise linguística em salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tomando por base as inadequações registradas em textos de alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, em João Pessoa. Focamos nossa apreciação em questões de ordem sintática e morfológica (concordância, regência, processo de formação de palavras) mas, também, em outras de ordem fonética e fonológica (coda silábica, nasalização, monotongação). A partir das inadequações constatadas na produção textual desses estudantes (um bilhete) propomos, ainda, algumas atividades pedagógicas amparadas nos princípios da gramática reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Linguística. Gramática Reflexiva. Proposta Pedagógica. Avaliação de Textos

## **ABSTRACT**

In this paper, we discuss, considering the precepts of Grammar Reflective, issues related to working with linguistic analysis in Portuguese classrooms of Elementary School building on the inadequacies recorded in the text of a 6th grade student at Professor José Baptista de Mello School, in João Pessoa. We focus our consideration on issues of syntactic and morphological order (concordance, regency, word formation process) but also in other phonetic and phonological order (coda, nasalization, monothongation). Taking advantage of the inadequacies found in the student text production (a note) also do some pedagogical grammar propositions supported by the principles of reflective grammar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguistic analysis. Reflective grammar. Pedagogical proposal. Assessment of Texts

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                    | <b>10</b> |
| 1.1 Justificativa .....                      | 13        |
| 1.2 Hipótese .....                           | 14        |
| 1.3 Objetivos .....                          | 15        |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>                   | <b>15</b> |
| 2.1 Caracterização dos Alunos .....          | 16        |
| 2.2 Caracterização da Escola .....           | 17        |
| <b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>         | <b>17</b> |
| 3.1 Leitura e Escrita Contextualizadas ..... | 20        |
| 3.2 A Oralidade Perdida .....                | 22        |
| <b>4 OBSERVAÇÕES GERAIS .....</b>            | <b>28</b> |
| 4.1 Pontuação .....                          | 28        |
| 4.2 Verbo .....                              | 30        |
| 4.3 Pronome .....                            | 31        |
| 4.4 Conjunção/Advérbio .....                 | 31        |
| 4.5 Concordância .....                       | 32        |
| <b>5 QUESTÕES ORTOGRÁFICAS .....</b>         | <b>33</b> |
| 5.1 Ditongação .....                         | 33        |
| 5.2 Sufixos .....                            | 33        |
| 5.3 O Uso do /s/ .....                       | 34        |
| 5.4 Abaixamento Vocálico .....               | 35        |
| 5.5 Síncope .....                            | 35        |
| 5.6 Cudas Silábicas .....                    | 37        |
| 5.7 Apócope do /r/ no Infinitivo .....       | 37        |
| 5.8 Nasalização .....                        | 38        |
| 5.9 Neutralização Vocálica .....             | 39        |
| 5.10 Monotongação .....                      | 39        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>          | <b>41</b> |
| <b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>    | <b>43</b> |
| <b>8 ANEXOS .....</b>                        | <b>46</b> |

**GRAMÁTICA E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:  
UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS  
A PARTIR DE TEXTOS DE ALUNOS**

**INTRODUÇÃO**

A gramática deve estar a serviço das práticas linguísticas, instrumentalizando os usuários da língua para o uso consciente e crítico da palavra escrita ou falada. Esta ideia deve nortear o trabalho com análise linguística em sala de aula, tanto no que se refere à ministração dos conteúdos, quanto às estratégias de treino das habilidades dos alunos, como também à elaboração dos instrumentos de avaliação.

O ensino de gramática precisa contemplar a perspectiva reflexiva: o aluno tem contato com as formas, com a estrutura da língua, fazendo uso desses conhecimentos de acordo com suas necessidades e a partir do seu próprio repertório linguístico. Neste sentido, é preciso levar o estudante a entender o caráter de alguns fenômenos para que possa fazer, de forma autônoma, adequações de caráter ortográfico, sintático e semântico em seus próximos textos.

Tal ponto de vista harmoniza-se com a concepção de linguagem como forma de interação social, ressaltando que o ensino deve ser contextualizado, baseado nos preceitos epilinguísticos, mostrando que as unidades linguísticas se prestam não apenas à organização estrutural, mas, também, ao estabelecimento de sentidos diversos em um texto.

A construção de uma teoria gramatical precisa contemplar este objetivo, inclusive, ou seja, o estudo das formas da língua com o objetivo do estabelecimento de sentidos. Segundo Franchi (2006),

“A teoria gramatical visa estabelecer a relação entre a forma das expressões e sua significação; em outros termos, a construção de uma teoria gramatical deve mostrar as correlações entre a estrutura sintática e as estruturas semânticas” (pg. 102)

Esta perspectiva deve nortear o planejamento das aulas e, conseqüentemente, a elaboração dos exercícios, testes e provas. Isto por que, na medida em que treina o uso da língua não apenas a partir do estudo de regras, classificações e nomenclaturas (mas do entendimento da função daquele segmento linguístico e do papel que ele desempenha no texto) torna-se possível ao aluno estabelecer generalizações que o permitirão aplicar aqueles conhecimentos em qualquer situação comunicativa.

Ao professor, cabe entender que, especificamente no que tange à elaboração de exercícios, a ideia é privilegiar o estudo das funções das estruturas linguísticas, o que permitirá o entendimento de todos os arranjos sintáticos, semânticos, morfológicos e discursivos destas estruturas dentro dos textos, unidades privilegiadas para seu estudo.

É através dos textos, aliás, que se podem perceber as potencialidades da língua em toda a sua diversidade e o seu uso permite o trabalho com leitura e escrita de forma plena – compreendendo, interpretando e avaliando, atribuindo a eles sentidos diversos, relacionando-os com outros textos.

Todas essas reflexões têm origem (além da leitura de vários autores) no nosso trabalho diário em salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. As efetivas observações em relação aos exercícios de fixação e avaliação de textos mostram que atividades contextualizadas sempre apresentam melhores resultados de aprendizado, ampliando as competências dos alunos. Diante desta inquietação, deparamo-nos com um questionamento: como propiciar aos alunos atividades de treino de uso da língua mais contextualizadas, direcionadas às suas necessidades?

Percebemos que as atividades calcadas apenas nos princípios da gramática tradicional, constante, principalmente, na maioria dos livros didáticos, não surtem o mesmo efeito, pois se baseiam em uma realidade geral de diagnóstico sobre as necessidades de uso da língua, que, nem sempre, refletem a realidade dos alunos. Quando se faz um diagnóstico e trabalha-se a partir das necessidades detectadas, acreditamos que os resultados são mais efetivos.

E foi a partir deste questionamento e das constatações acima que decidimos realizar a pesquisa “Gramática a Serviço das Práticas Linguísticas: Uma Proposta de

Elaboração de Exercícios a partir de Textos de Alunos”, que deu origem a esta monografia. Foram analisados 10 textos produzidos por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, em Mangabeira 7, João Pessoa.

Os principais fenômenos linguísticos verificados nos textos (como questões de ordem sintática e morfológica - concordância, regência, processo de formação de palavras e outros de ordem fonética e fonológica - coda silábica, nasalização, monotongação) são analisados neste trabalho. Também foram propostos exercícios, elaborados com base nos preceitos da gramática reflexiva: o aluno tem contato com as formas, com a estrutura da língua, fazendo uso desses conhecimentos de acordo com suas necessidades e a partir do seu próprio repertório linguístico. Neste sentido, é preciso levar o estudante a entender o caráter de alguns fenômenos para que possa fazer, de forma autônoma, adequações de caráter ortográfico, sintático e semântico em seus próximos textos.

### **JUSTIFICATIVA**

Neste trabalho, procuramos chamar a atenção para a necessidade de encarar a língua como uma atividade humana, considerando-a em sua relação com o contexto e com a condição social e cultural de seus usuários. Esta perspectiva é importante, inclusive, pois destaca a necessidade de estudar a Língua Portuguesa a partir de seus inúmeros modos de organização, estes determinados pelos mais variados usos que se faz dela.

Como explícito na própria nomenclatura, o trabalho com gramática reflexiva precisa incitar a curiosidade, desafiar os alunos a confrontarem conhecimentos prévios que já possuem como usuários da modalidade oral da língua, a elaborarem hipóteses e confirmá-las/refutá-las a partir do trabalho reflexivo de estudo de composições morfológicas, sintáticas, lexicais e vocabulares. Defendemos estas premissas e, a partir delas, justificamos nossa abordagem neste trabalho.

Não há como empreender uma metodologia de trabalho com a língua que privilegie análises já prontas, apenas repassadas para os alunos como se servissem a

todas as situações e práticas linguísticas. Tal ponto de vista harmoniza-se com a concepção de linguagem como forma de interação social, ressaltando que o ensino deve ser contextualizado.

Somente com metodologias que tomem como base os usos efetivos, será possível possibilitarmos uma compreensão mais completa, que forme usuários competentes nos mais variados contextos e situações. Neste sentido, o ideal é promover o trabalho com textos, resgatando o caráter discursivo da linguagem e ressaltando a importância das interações entre interlocutores em situações específicas, abandonando a ideia de que o estudo tradicional, numa perspectiva estruturalista e classificatória deve prevalecer. Acreditamos que este é, também, um dos méritos deste trabalho.

Ao propormos uma metodologia de trabalho calcada na pesquisa direta em sala de aula (avaliação de textos produzidos pelos alunos para posterior elaboração de exercícios específicos às necessidades detectadas), levamos em conta o fato de que a língua é utilizada a partir de determinadas intenções que regem sua organização, na busca por efeitos de sentido.

Qualquer usuário tem esta capacidade, pois possui um grau de conhecimento – ainda que intuitivo - sobre sua língua e cabe à escola, ciente desta realidade, planejar estratégias de ensino para que ele possa sistematizar este conhecimento, adequando suas interações de acordo com as necessidades contextuais (adequação ortográfica, de registro, de variação, etc). Com as reflexões que propomos, acreditamos estar chamando a atenção para este fato.

Vale lembrar que nossa abordagem não exclui a gramática normativa. Queremos, apenas, que os alunos sejam capazes não apenas de analisar as estruturas da língua, mas, também, de entender como elas podem ser usadas e conectadas na construção do texto. Além de conhecer estas estruturas do ponto de vista teórico, é preciso que os alunos enxerguem uma aplicação para elas, praticando seu uso efetivo em produções autorais, não apenas em textos e exercícios previamente selecionados como os que aparecem nos livros didáticos, por exemplo.

Nesta perspectiva defendida em nossa pesquisa, acreditamos estar mostrando para o aluno que este conhecimento sistematizado que ele adquire sobre uma língua da qual já é falante vai lhe permitir tomar parte de situações e práticas de linguagem de forma mais efetiva e eficiente, dentro e fora da escola, já que um dos objetivos educacionais é formar cidadãos para a vida, não apenas alunos competentes linguisticamente.

### **HIPÓTESE**

Nossa hipótese é baseada nos princípios da gramática reflexiva, que privilegia os conhecimentos intuitivos dos mecanismos da língua por parte dos usuários. Assim, cremos que exercícios específicos, elaborados a partir da observação de textos que levem à detecção das principais necessidades de uso da língua pelos alunos, são mais eficientes, pois propiciam um aprendizado mais efetivo da Língua Portuguesa.

### **OBJETIVOS**

#### **Geral:**

- ✓ Propor metodologias de trabalho com a Língua Portuguesa através da elaboração de atividades didático-pedagógicas, na perspectiva da gramática reflexiva

#### **Específico:**

- ✓ Analisar, com base nos preceitos da gramática reflexiva, fenômenos morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos verificáveis em 10 textos de alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, em João Pessoa – Paraíba

### **METODOLOGIA**

A pesquisa que originou este trabalho teve origem no período de sondagem da aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de

Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, em Mangabeira 7, João Pessoa, ocasião em que decidimos solicitar a produção de alguns textos orais e escritos.

Após uma discussão oral sobre os impactos da mudança provocada pela entrada no Ensino Fundamental (proposta pelo livro didático e necessária nesta fase em que os estudantes estudarão mais disciplinas e terão mais professores), um dos alunos declarou que tem muita dificuldade nas matérias que incluem cálculos matemáticos. O tema gerou polêmica e cada um deles decidiu declarar, publicamente, sua disciplina preferida. Neste momento, foi questionado quantas pessoas já haviam conseguido uma nota máxima em Matemática, ao que poucos responderam afirmativamente.

Foi pedido, então, que cada um deles imaginasse a alegria dos seus pais ao saberem que eles haviam conseguido uma nota 10 na primeira prova de Matemática do ano. Daí surgiu a ideia de uma produção escrita: a produção de um bilhete, a ser deixado na agenda da mãe, informando do sucesso na prova.

Antes de pedir a produção escrita, entretanto, foi perguntado se os alunos sabiam fazer um Bilhete. Muitos declararam que sim, mas, mesmo assim, foram discutidas a estrutura e as características desse gênero, e ainda feito o esboço de um bilhete na lousa para ajudar aqueles que, porventura, tivessem dúvidas.

No dia seguinte, os alunos que quiseram fizeram a leitura, em voz alta, do texto produzido. O professor também fez a leitura de alguns textos em voz alta e, após um breve período de análise, os que apresentavam a maior quantidade de inadequações foram devolvidos para que os alunos fizessem a reescrita. Na semana seguinte, todas as reescritas foram devolvidas e foi dado o último *feedback* aos alunos.

### **Caracterização dos alunos**

A turma do 6º ano B da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello, em Mangabeira VII, João Pessoa, é composta por 26 alunos, cuja faixa etária varia entre 10 e 13 anos. É uma turma reconhecidamente boa pelo notável interesse pelos estudos e participação/preocupação dos pais no cotidiano escolar.

No início do ano letivo, havia quatro alunos fora da faixa etária prevista para a série mas, após a entrada em funcionamento do programa Alumbrar, voltado para alunos de 13 a 17 anos que estão em distorção de idade/série nos últimos anos do Ensino Fundamental, apenas alunos na faixa etária correta permaneceram estudando. A turma tem apenas duas alunas repetentes. A grande maioria deles (mais de 90%, segundo levantamento realizado na secretaria) mora no entorno da escola. Os que não residem tão próximo, residem, pelo menos do mesmo bairro.

Os alunos têm uma razoável capacidade de decodificação do texto escrito, mas algumas dificuldades de leitura (interpretação e atribuição de sentido). Por isso, focamos a abordagem pedagógica nos preceitos da consciência fonológica (adaptado para estudantes do 6º ano) que ajuda no desenvolvimento das habilidades metacognitivas de leitura e escrita a partir dos sons da língua.

### **Caracterização da Escola**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Baptista de Mello tem 14 anos de funcionamento (foi fundada em 16 de maio de 2000). Está localizado na Rua Manoel Ângelo de Oliveira s/n, no Bairro de Mangabeira VII, em João Pessoa, Paraíba. O prédio tem nove salas de aula, biblioteca, sala multifuncional, um laboratório de informática e um de Química, em formação.

No turno da manhã, funcionam o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. À tarde, o Ensino Fundamental I e, à noite, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo aulas a todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio. A Escola tem cerca de 630 alunos, 30 funcionários e 40 professores, sendo quase 80% deles concursados.

Desenvolve os projetos “José Baptista Sustentável: Tecendo Uma Rede de Ação e Informação”, “Mais Educação”, “Revisitando os Saberes”, “Programa Saúde na Escola”, “EPROINFO II e EPROINFO III – Elaboração de Projeto”, “Sismédio”, “Se Sabe de Repente”, “A Cor da Cultura” e “Escola Aberta”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os preceitos da Linguística Textual, da Pragmática, da Sociolinguística e de outras teorias de estudo da língua são uma prova de que já não se pode pensar este trabalho apenas do ponto de vista formal, a partir de sua estrutura ou como parte de um sistema, mas que se deve promover um ensino contextualizado, considerando fatores externos a este sistema que têm influência direta no processo comunicativo através da língua falada ou escrita.

Estas mudanças têm sido responsáveis por consideráveis impactos no trabalho em sala de aula, levando, inclusive, à criação de uma nova nomenclatura, utilizada nas reflexões teóricas mas, também, no dia-a-dia da escola nas aulas de Português, tudo isto fruto de um novo olhar sobre o trabalho com a língua na Educação Básica e Superior. A “Gramática”, que antes aparecia nos livros didáticos ao lado da leitura e da produção de textos, dá lugar à Análise Linguística, expressão que se ajusta à perspectiva adotada neste trabalho.

Neste conceito, o entendimento é de que os arranjos de formas linguísticas dentro do sistema devem ser encarados como decorrência das condições de produção do texto em análise, levando-se em conta questões como “quem diz o que”, “para quem”, “com que propósito”, “em que gênero”, “em que suporte”. Já não importam, apenas, (como no ensino tradicional) a combinação destas formas linguísticas em função de regras preestabelecidas.

Antunes (2003 p. 31) defende a abordagem da Gramática que vise ao desenvolvimento da “competência comunicativa” dos falantes como expresso abaixo:

“A este propósito, valia a pena perguntar-se qual a competência comunicativa que há em distinguir um adjunto adnominal de um complemento nominal, ou, ainda, em reconhecer diferentes funções do “que” e do “se”, coisas com as quais muito tempo da aula é desperdiçado” (ANTUNES 2003 p. 31)

A autora tem uma hipótese para o fato de a escola preferir o ensino tradicional da Gramática ao contextualizado ou reflexivo. “Vale a pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte “mais fácil” de virar objeto das aulas de língua” (ANTUNES 2003 p. 33).

Creemos que o olhar analítico para a linguagem, em qualquer de suas manifestações, deve estar intimamente ligado ao entendimento das relações sociais que envolvem o ato de comunicação. Esta angulação teórica exclui qualquer abordagem que tome a língua como uma realidade em si, como se estivesse desvinculada da “influência” de seus usuários.

Sendo assim, é preciso avançar do nível da palavra ou da frase para o nível do texto, unidade “recheada” de sentidos e que permite ao observador dos fenômenos linguísticos perceber a língua em sua feição interlocutiva, propícia às mais variadas influências verificáveis no processo comunicativo a exemplo das idiossincrasias do usuário, do contexto, das condições de produção do discurso, dentre outros fatores.

A esta perspectiva de trabalho, inclusive, não se alinham atividades pedagógicas baseadas na nomenclatura, na localização de informações isoladas, nos atos de “copiar” trechos literalmente retirados do texto para dar como resposta. Aulas neste nível nos parecem “burocráticas” pois deixam de proporcionar aos alunos experiências variadas que poderiam ser vividas a partir do contato com textos diversos, com temáticas variadas, com linguagens múltiplas.

Oliveira (2010) é taxativo. Para ele, o correto trabalho com a língua em sala de aula passa pela conscientização dos professores, como afirma:

a chave para a mudança na forma de os professores ensinarem gramática [...] reside na conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que eles adotam, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica. [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 234).

Segundo o autor, não há problema em ensinar Gramática, desde que, nestas aulas, o professor se preocupe em dar uma aplicação prática aos conhecimentos que estão sendo repassados, assim:

Não há, portanto, nenhum problema em ensinar gramática, se o professor estiver consciente de que o ensino de gramática é um meio que ele tem para ajudar os alunos a produzirem textos adequados a contextos de interação social específicos e de que ensinar gramática não é a mesma coisa que ensinar nomenclatura. (OLIVEIRA, 2010, p. 234).

Antunes (2003) aponta um caminho para a mudança no quadro do ensino de língua no país:

A reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular) para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (ANTUNES, 2003, p. 34).

### **Leitura e Escrita Contextualizadas**

Ao trabalharmos com exercícios, como no caso desta pesquisa, encaramos a linguagem como uma capacidade que integra a natureza do indivíduo. O instrumento que constitui um dos pilares da existência e, por isso, o ser humano tem consciência sobre ela. Do uso desta linguagem decorre o ato da leitura, aqui considerada não apenas na perspectiva freiriana (“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” FREIRE, 1998, p. 23), mas, também, na sua materialização através de textos os mais diversos em suportes impressos.

A leitura é de extrema importância para a nossa formação como pessoas, pois nos molda, nos ajuda a compreender a realidade, despertando nosso senso crítico e contribuindo para que nos desenvolvamos como seres pensantes. Muitas de nossas

melhores experiências são viabilizadas pela leitura e o contato com textos de vários tipos e gêneros aumenta nosso conhecimento, nos entretém, aguça nosso senso crítico, nos emociona, levando-nos a outro patamar do ponto de vista intelectual e ético.

Muito frequentemente o primeiro contato com a leitura é proporcionado pela escola, principal agência de letramento e, às vezes, na verdade, o único local que possibilita o acesso aos livros, especialmente em se tratando dos textos literários. O problema é que, quase sempre, este acesso é traumático, provocando, ao invés de identificação, aversão ao ato de ler e caracterizando uma contradição ao que Zilberman (1988) coloca como papel da escola, ao dizer que é nela que "se aprende a ler e escrever, conhece-se literatura e desenvolve-se o gosto de ler" (ZILBERMAN, 1988 p.10).

Esta antipatia, muitas vezes, permanente à leitura se deve, também, à forma equivocada como a escola trabalha estes textos. Falta, ainda, preparo aos professores, geralmente não afeitos ao ato de ler e, por isso, muito provavelmente pouco imbuídos da responsabilidade de estimular nos seus alunos o gosto da leitura. Lajolo (1985) recomenda: "O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura" (LAJOLO, 1985, p. 53).

Uma perspectiva tradicional de trabalho com a leitura e escrita anula a perspectiva interativa de leitura defendida por Solé (1998). Para a autora, a leitura é um processo de testagem de hipóteses que não se esgota (ou, pelo menos, não deve se esgotar) na primeira interpretação procedida pelo leitor. "Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto [...]" (SOLÉ 1998 p. 24).

Principalmente em livros didáticos percebe-se uma tentativa de condução das leituras, de "imposição" de interpretações feitas previamente pelos elaboradores do material. E como o livro didático acaba sendo, principalmente em escolas públicas, o principal veículo do texto literário, (haja vista a dificuldade com cópias xerografadas e recursos tecnológicos para disponibilização da obra ao aluno durante a aula) esta é a perspectiva privilegiada (muitas vezes, a única) na sala de aula.

Qualquer trabalho com leitura deve estimular a criticidade, possibilitando aos estudantes compreenderem o dito e o não-dito nos textos alheios, podendo, ainda, construir textos em que utilizem com competência todos os recursos linguísticos disponíveis. É preciso que este estudante reaja ao texto, interagindo com ele, identificando pontos conflitantes, concordando ou discordando deles, enfim, tendo acesso e compreendendo uma diversidade de sentidos presentes nas produções escritas.

Sendo assim, adotamos nesta pesquisa a perspectiva da elaboração de atividades pedagógicas que contemplem as reais necessidades dos estudantes, apontadas na análise de produções textuais. Trabalhando de forma direcionada, com foco na realidade linguística verificada dentro do ambiente escolar, torna-se mais fácil para os alunos entenderem os meandros do sistema linguístico pois as informações passam a fazer sentido em virtude das reais necessidade de uso da língua naquele contexto específico.

### **A oralidade perdida**

Atividades que explorem a capacidade de expressão oral também são de extrema importância nas aulas de Língua Portuguesa. Não é possível falar sobre ensino reflexivo, contextualizado, com atividades sociointeracionais, sem que se privilegiem práticas ligadas à expressão falada. Inclusive, elas são, junto com as produções textuais escritas, uma eficiente forma de detecção de necessidades que podem nortear o trabalho em sala de aula, subsidiando a elaboração de exercícios e guiando a seleção do conteúdo a ser ministrado.

Aliás, estas práticas de uso da língua falada podem aparecer junto às de expressão escrita já que, em temas como pontuação, ortografia, são determinantes para a resolução de questões, como veremos a seguir. Além disto, a oralidade está inserida em inúmeras práticas da linguagem (palestras, exposições públicas, entrevistas, dentre outras) e, por isso, seu estudo contribui para que o indivíduo desenvolva suas capacidades e competências em termos de linguagem.

É preciso chamar a atenção para o fato de que há padrões em cada situação comunicativa e, não deixando de considerar a “realidade heterogênea das línguas”

(Bagno, 2007, p. 36), cabe também à escola instrumentalizar os falantes para que percebam estas diferenças e adequem suas interlocuções. As interações orais e escritas devem ser articuladas a partir de determinados padrões para que o usuário consiga, dentro de seus objetivos comunicativos, sucesso em sua interação.

Isto quer dizer que não apenas a escrita é o espaço privilegiado da correção, da formalidade em nossos processos de comunicação. A oralidade também segue padrões internos de funcionamento e oferece esta possibilidade, apesar de ter sido sempre relegada a uma condição inferior.

Ainda se verifica uma supremacia da escrita que, segundo Crescitelli e Reis (2013) tem motivação ideológica e não linguística, ou seja:

“O valor conferido à escrita, na sociedade e na escola, vincula-se ainda a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder. Sendo assim, a supremacia da escrita não se relaciona a valores intrínsecos à linguagem que, por ventura, viessem a estabelecer algum critério a favor do maior ou menor prestígio desta ou daquela modalidade da língua” (CRESCITELLI E REIS 2013 pg. 30).

Isto porque, segundo Schneuwly (2004 p. 112), o trabalho com oralidade desenvolvido na escola ainda está intimamente ligado à escrita pois:

“O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio de correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito” Schneuwly (2004 p. 112)

De acordo com Marcuschi (2007, p. 27), esta supremacia leva à estigmatização de certas formas orais. “Mas a supremacia atribuída à escrita de modo generalizado traz consequências estigmatizadoras para certas formas orais, em especial de indivíduos ou grupos com menor instrução” (MARCUSCHI 2007, p. 27).

Esta realidade tem levado a um “esquecimento” do trabalho com a oralidade em sala de aula, fato atestado por Antunes (2003) que diz que, apesar de sua eficácia como estratégia de estudo da Língua Portuguesa, o texto oral tem sido deixado de lado. Marcuschi (2007), inclusive, classifica como “escândalo” Marcuschi (2007, p. 8) a ausência da oralidade na escola.

“Há uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (ANTUNES 2003 p. 24). Segundo a autora, isto se deve a um falso entendimento de que os gêneros orais, por estarem muito ligados ao cotidiano, sendo aqueles que mais utilizamos, não precisam ser estudados em sala de aula.

Marcuschi (2007, p. 24) também afirma que “a relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na linguística, em função da ideia de que a fala se dava no âmbito do uso real da língua, o que impedia um estado sistemático pela enorme variedade” (MARCUSCHI 2007, p. 24).

Neste sentido, também é pertinente o questionamento apresentado por Crescitelli e Reis (2013). “Assim, da forma como a escrita é colocada, o texto oral passa a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo” (CRESCITELLI E REIS 2013 pg. 30). É preciso entender, inclusive, que, segundo Marcuschi (2007, p. 14), há “a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita”.

Cavalcante e Melo (2006, p. 181) também reconhecem o que classificam como “falta de centralidade” do trabalho com escrita em sala de aula e, recorrendo a Marcuschi (2001, apud Cavalcante & Melo, 2006 p. 181) afirmam que “uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que escola é o lugar de aprendizado da escrita”, mas, como ressaltam os PCNs: “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (PCNs, 1998 pg. 25).

Cavalcante e Melo (2006 p. 182) ressaltam, enfatizando observações de Silva e Moris-de-Angelis (2003), que, em muitos casos, quando os alunos são incentivados a falar em sala de aula, não são levados a refletirem sobre aquele uso linguístico, necessidade que demonstra a inconsistência do trabalho com a língua, especialmente no que se refere ao necessário nível de formalidade na produção destes tipos de texto, dependendo do gênero estudado. “O que está em jogo é o conteúdo da participação oral do aluno, em vez de uma análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido” (CAVALCANTE E MELO 2006 p. 182).

Esta realidade deve ser modificada, pois, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações” (PCNs 1998, pg. 25).

Os autores do documento justificam a afirmação alegando, dentre outras questões, o fato de que “nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral” (PCNs pg. 25).

O texto dos Parâmetros ressalta questões ligadas à importância das interações orais no ambiente escolar, classificando estas interações como “excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (PCNs 1998, pg. 24).

A competência oral de uso da Língua Portuguesa, inclusive, deve ser desenvolvida desde o período da Educação Infantil, como frisado no texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que aponta como um dos objetivos gerais deste nível de ensino-aprendizagem o de utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas

idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Na alfabetização, quando as crianças precisam fazer uma distinção entre o que já conhecem e usam em termos de linguagem e a sistematização do trabalho linguístico que a escola deve proporcionar, a oralidade é essencial. Segundo Assunção, Mendonça & Delphino (2013 p. 166), muitas vezes atividades com oralidade neste nível de ensino “não estão em consonância com os pressupostos teóricos que embasam a construção do conhecimento na direção da alfabetização e do letramento com apoio na oralidade”.

Outro documento, este voltado para o Ensino Médio, no qual é apresentado “um elenco de conceitos estruturantes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (PCN+ 2002 pg. 24), também se ocupa da importância da oralidade no contexto escolar e reconhece, dentre as competências e habilidades para “falantes e usuários de uma língua” (PCN+ 2002 pg. 61) estão “a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo: desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado” (PCN+ 2002 pg. 62).

O texto lembra a necessidade de “pensar o ensino de Língua Portuguesa significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade (PCN+ 2002 pg. 70). E que, na aquisição das competências e habilidades em Língua Portuguesa, é preciso “analisar e interpretar o contexto de interlocução” (PCN+ 2002 pg. 64) também “no plano da oralidade, nas situações de escuta, isso implica que o aluno tenha uma atitude responsiva ativa, sabendo dialogar internamente com o que ouve para, eventualmente, intervir na situação e produzir seu texto oral” (PCN+ 2002 pg. 64).

É preciso entender que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos (Marcuschi 2010, p. 37). E, ainda, que não é necessário tomar fala e escrita como “estanques”, mas “contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano do discursivo)” (Marcuschi 2010, p. 45). “Oralidade e escrita não estão em competição”, assevera Marcuschi (2007, p. 15).

Schneuwly e Rojo (2006, p. 465) atestam esta relação de contínuo e a associam, dentre outros fatores,

às mudanças históricas decorrentes das novas tecnologias eletrônicas e digitais da comunicação e da informação, que colocaram em causa, com suas mídias, muitas dessas constatações – como a situação face-a-face da fala e a distância da escrita; a fugacidade da fala e a preservação do escrito etc.

Segundo eles, esta perspectiva rompe com a ideia de que existem limites intransponíveis entre fala e escrita. Eles acrescentam que foi esta constatação, dentre outras, que serviu como base para correntes teóricas como a lingüística textual, análise conversacional, teorias de gêneros textuais, dentre outras.

Marcuschi afirma, em relação à fala e à escrita, que “as semelhanças são maiores do que as diferenças” e lembra que muitas das características diferenciais atribuídas a apenas uma das modalidades (como contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento) são, na verdade, propriedades da própria língua e não de uma manifestação específica (Marcuschi 2010, pg. 45).

A única distinção de fato dicotômica entre fala e escrita levantada por Marcuschi (2007, p. 21) é no que se refere “ao meio utilizado”. Diz ele que esta distinção “não atinge fenômenos especificamente lingüísticos, tais como a sintaxe ou a fonologia, nem a organização textual no nível da coesão ou da coerência”, isto é:.

“Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética ou fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom da voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionalizado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala (Marcuschi 2007, p. 21)

Marcuschi (2007, p. 21), na verdade, tem uma hipótese para esta afirmação: a escrita é determinada pela forma do ponto de vista formal.

“A fala tem o dom de “impor” à escrita certas tendências formais, como no caso da dupla negação que só existia como fenômeno na fala e hoje já pode ser encontrado com frequência também na escrita. Ou então algumas mudanças de regência, em que certos verbos vão perdendo preposições típicas por influência da fala” (MARCUSCHI 2007, p. 21).

### **OBSERVAÇÕES GERAIS**

Um de nossos objetivos é a elaboração de exercícios baseados nas principais inadequações registradas nos 10 textos em análise. É uma forma de atender necessidades reais de trabalho com a Língua Portuguesa e, por isso, a escolha pelos fenômenos analisados a seguir reflete, como já ressaltado, o que de mais necessário há para a turma tomada como corpus.

Ressaltamos que os trechos dos textos dos alunos usados na análise serão transcritos literalmente para que se possam analisar melhor os fenômenos destacados. Nos anexos, eles aparecem na íntegra e também transcritos literalmente.

#### **Pontuação**

Além de permitir o correto entendimento do texto, a pontuação contribui para o estabelecimento da coesão e coerência, tão importantes na tessitura de uma mensagem escrita. Uma visão geral das produções ora analisadas, levando em conta particularidades quanto à sua organização e estrutura, revela alguns pontos que merecem destaque.

Um dos mais evidentes é a necessidade dos dois pontos (:), que anunciam ou introduzem a fala de alguém e, no caso do texto 1, deveria anteceder a expressão “grande notícia”, que introduz a frase seguinte: “tirei 10 em matemática”. No caso do

texto 9, o sinal deveria introduzir a fala do professor respondendo à indagação: “Professor, eu tirei quanto ele falou parabéns (nome da aluna) você tirou 10,00”\*.

O mesmo ocorre no texto 3, em que é criado um diálogo, apesar da pontuação precária. Neste, os dois pontos deveriam aparecer antes das expressões “e perguntei” e “ele disse”. No texto 8, o sinal gráfico deveria aparecer anunciando “eu tirei um dez em Matemática”. Articular o ponto (.), que encerra orações do tipo declarativas, é uma das grandes dificuldades dos alunos, de acordo com nossa análise.

No texto 1, por exemplo, a frase “tirei 10 em matemática” é seguida de uma vírgula quando, na verdade, deveria ser grafado um ponto. Outra passagem na qual seria necessária a articulação de um ponto seria a que aparece após a afirmação sobre a escola e os professores. Em vários outros casos percebemos, de acordo com nossas atribuições prosódicas, a necessidade do ponto. No texto 6, por exemplo, vemos que o estudante articula a letra maiúscula (necessária logo após o ponto) mas não o coloca (... eu estudei muito pra tira uma nota boa Eu ainda tenho que...).

No texto 2, há uma clara “cisão” de ideias que ensejaria a colocação de um ponto, depois da palavra “Matemática” (“Quero lhe dizer e quero que comemore comigo porque tirei um 10,0 em Matematica estou muito feliz e também quero...”). No texto 4, o estudante repetiu várias vezes a conjunção aditiva “e” ao invés de articular um ponto, como no exemplo a seguir: “eu tirei nota 10 em Matematica e eu pasei e fiquei muito feliz e o professor ficol muito feliz...”.

Esta sentença poderia ser “dividida” em, pelo menos, duas com a colocação do ponto depois de “Matematica” e de “feliz”. No texto 5, também se percebe a necessidade de colocação de um ponto na frase “Mãe, hoje teve prova de Matemática foi um pouco difícil...”, depois da palavra “Matemática”.

Muitos textos precisam de complementos em relação a pontos de exclamação e de interrogação. No texto 3, a frase “Mãe hoje foi tão legal” carece de uma exclamação por expressar um sentimento através de palavras. No texto 7, a estudante tentou criar um diálogo entre ela e a mãe que se torna confuso dada a falta de pontuação adequada, especialmente do ponto continuado e do ponto de exclamação.

“Mãe hoje na aula teve prova de matemática. – Foi difícil mas eu consegui e eu tirei essa nota adivinha, não vai conseguir eu vou falar agora foi um 10”. Se melhor organizado e pontuado, o texto poderia ter a seguinte configuração: “Mãe, hoje na aula teve prova de matemática. Foi difícil, mas eu consegui e eu tirei essa nota. Adivinha! Não vai conseguir, eu vou falar agora: foi um 10”.

A hipótese, neste caso, é a de que os estudantes ainda não aprenderam sobre o uso dos sinais de pontuação, como no caso do ponto, que tem sido usado apenas para encerrar o texto. Assim, uma boa estratégia seria trazer exemplos de textos que mostrem o ponto na função de “continuado” e “final”, fazendo com que os alunos percebam a diferença de sentido que causam.

Treinar a leitura em voz alta, respeitando a prosódia nos dois usos do ponto também é uma atividade que, certamente, trará efeitos. Até mesmo o leitor menos habilidoso sabe que levar em conta marcas, pausas e reforços tonais é essencial para a compreensão adequada de um texto. Daí a importância da leitura em voz alta, feita de forma planejada, sistemática e organizada, envolvendo não apenas os alunos, mas os professores.

Sendo assim, é necessário que o material didático de explanação teórica esclareça que, em textos escritos, são os sinais de pontuação que marcam a entonação, determinando afirmações, perguntas, expressão de sentimentos variados, ordens, pedidos, dentre outras intencionalidades.

É, também, uma oportunidade para mostrar aos alunos como fala e escrita se complementam já que, através da pontuação, é possível dar pistas contextuais que evitam problemas de compreensão da mensagem, especialmente quando não temos um interlocutor cara a cara.

Vale ressaltar que, apesar dos problemas de pontuação, é possível perceber que a estudante do texto 1, por exemplo, possui conhecimentos a respeito do tema, fato verificável quando ele grafia vírgula separando oração subordinada adverbial da oração principal em “Quando chegar em casa, vou dar um beijo...”. Fatos desta natureza devem

ser levados em consideração, pelo professor, no momento do planejamento da aula sobre pontuação.

### **Verbo**

No texto 1, quando observamos a regência do verbo “gostar”, mais uma vez percebemos o conhecimento linguístico da garota, que articula a regência correta na frase “Gostei da nova escola”, apesar de não fazê-lo na continuidade da frase, que demandaria um “de” para “e (de) meus professores”. A hipótese mais recorrente, neste caso, é a de falta de atenção na hora da escrita. Como não é conteúdo previsto no currículo do 6º ano, o trabalho com regência nesta série deve ser feito a partir dos problemas detectados nas produções textuais ao longo do ano.

O uso do verbo “ter” no sentido de existir, atribuição semântica mais adequada (pelos preceitos da norma culta) ao verbo “haver, também aparece com certa frequência nos textos analisados. É preciso, então, explicar aos alunos que, em contextos escritos, mesmo no gênero “Bilhete”, flagrantemente mais informal, o mais adequado seria a seleção do verbo “haver”.

Isto pode ser percebido no texto 3 (... e perguntei, hoje vai ter prova! ele disse sim...), no texto 5 (“Mãe, hoje teve prova de matemática foi um pouco difícil...”) e no texto 7 (“Mãe hoje na aula teve prova de matemática”). Neste momento, seria interessante retomar as aulas sobre Língua, Linguagem, Variação e Registro, previstas no planejamento do 1º bimestre.

### **Pronome**

A articulação do pronome “a gente” reflete um uso recorrente na fala, que vem sendo responsável pela pouca escolha do seu correspondente vernáculo “nós” (texto 1). Neste caso, o professor deve, de forma contextualizada para a série, explicar que há diferentes registros da língua, que se adequam a situações comunicativas específicas, sendo o uso do “nós” obrigatório em algumas delas.

No texto 2, outra ocorrência sobre o uso do pronome: o “eu”, ao invés do seu correspondente oblíquo “me”. “...obrigado pelo apoio que você me deu e quando fazia eu estudar...”. Interessante perceber que o estudante articula o primeiro “me” de acordo com a norma culta, mas “escorrega” na segunda vez.

### **Conjunção/Advérbio**

Uma das confusões mais comuns nos textos dos alunos é entre a conjunção adversativa “mas” e o advérbio “mais”. No caso do texto 1, o registro do “mas” nos parece curioso e merece atenção pelas peculiaridades semânticas e, também, pelo fato do que está manifestado em palavras não ser suficiente para entendimento da mensagem, sendo necessárias estratégias de ordem pragmática, como o contato com a autora do texto, para o correto entendimento.

No trecho “...a gente vai comemorar mas minha irma ta muinto gripada” o autor, na verdade, queria grafar “apesar de”, advérbio que tem o mesmo valor semântico do “mas”, entretanto não parece adequado, do ponto de vista morfológico, para este tipo de construção. Neste caso, o uso do “mas” se justificaria se a intenção fosse demonstrar que a tal comemoração é um fato incerto e pudesse não acontecer por causa da doença da irmã, o que demandaria o uso do verbo “ir” no futuro do pretérito “...a gente iria comemorar, mas minha irma ta muinto gripada”.

No texto 5, registra-se a corriqueira confusão entre os dois elementos: “Mãe, hoje teve prova de matemática foi um pouco difícil mais ainda bem que eu estudei muito...”. Neste, como em outras questões levantadas nesta pesquisa, a melhor estratégia de trabalho nos parece ser o contato com textos variados em que os dois usos apareça. Através da análise dos registros, o aluno consegue perceber a diferenciação de contextos de utilização de cada um deles. Depois, segue-se a aplicação de exercícios elaborados na perspectiva da Gramática Reflexiva.

Outro uso nos chamou a atenção, no texto 10: “espero que sempre eu continue sempre tirando 10 até mas”. Nesse caso, a intenção era articular uma despedida (“até mais”) e a nossa suposição é a de que o aluno foi influenciado pela fala, em que, quase nunca, se articula o “i”, necessário nesta ocorrência.

## Concordância

Em se tratando de concordância, vê-se nesse trecho do texto 1 “eles são muito legal” o que Vieira (2009, pg. 145) classifica como uma das variáveis linguísticas envolvidas no processo de concordância: a saliência fônica, que justifica a não-marcação de plural em “legal”, muito parecido com “legais”. Isso não acontece, por exemplo, na palavra “qualquer”, cujo plural é “quaisquer”, que não guarda essa semelhança fônica com seu correspondente no plural.

Segundo Bagno (2009, pg. 145), a eliminação dos plurais ocorre “nos estilos falados menos monitorados dos falantes urbanos escolarizados, em situação distensa”. Entretanto, como ressalta o próprio autor, essas marcas são constatáveis em todos os níveis sociais e de escolaridade.

## DITONGAÇÃO

No texto 10, a frase “Querida mamãe tenho uma boua noticia...” chama atenção pela construção incomum para a modalidade escrita, apesar de constante na fala. Trata-se de um caso de ditongação com vogal tônica em hiato quando há “média posterior fechada com o desenvolvimento de um ditongo /ôw/ não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ (CÂMARA JR. 1997, pg. 101).

A construção, como usada pelo estudante, tem origem história no português arcaico, ao longo do tempo passou por um processo de redução (monotongação) que a transformou em “boa”, mas, em termos de pronúncia, permanece, em algumas regiões, a articulação de sua versão “ditongada” que, como se vê, tem repercussões na escrita.

## GRAFIA DE SUFIXOS

Esta ocorrência no texto 1 pode ser abordada a partir de dois aspectos basilares: a formação da palavra, através do sufixo “-zinha” (na redação, grafado com “s”), e a própria inadequação ortográfica pelo uso do “s”, ao invés do “z”.

A palavra é composta por um sufixo composicional (“-zinha”) que, segundo Gonçalves (2013), “veicula carga emocional” que empresta à mensagem carga afetiva (2013, pg. 160). Esta é sua motivação significativa, afirmação justificada pelo autor ao escrever que “o real significado de -zinho só pode ser determinado socioculturalmente” (2013, pg. 160) e que “afixos de grau (aumentativo, diminutivo e superlativos) frequentemente apresentam função atitudinal” (2013, pg. 160).

A inadequação quanto ao uso do “s” parece ser fonologicamente determinada, já que, muito provavelmente, a criança aplicou, aqui, seus conhecimentos prévios a respeito do arquifonema /s/, generalizando a regra de que, em contexto intervocálico (como na ocorrência ora analisada) o [s] tem som de [z] como em “casa”, “mesa”, “rosa”, dentre outros.

Diante deste fenômeno e do alto grau de variabilidade da regra de uso do /s/ (são oito possíveis realizações do ponto de vista fonético /fonológico), a melhor estratégia para o trabalho em sala de aula seria a elaboração de glossários e o treino da leitura que permitiriam a familiarização com todas as palavras que se encaixam neste perfil.

#### USOS DO /S/

A inadequação ortográfica acima, registrada nos textos 1 e 8, é mais uma ótima oportunidade para que se estudem as particularidades do fonema /s/ que, neste caso, aparece em contexto intervocálico, na concorrência com “c”, “ss” e “ç”, situação na qual, segundo ABRAHÃO (2004, pg. 5), a confusão é esperada. Segundo a autora, “nos contextos intervocálicos, não se pode definir a regra para a representação do /s/ pois ela é arbitrária, visto que para o mesmo contexto concorrem mais de duas representações gráficas” (2004, pg. 5).

Outros dois exemplos muito característicos estão registrados no texto 4 em que a aluna grafa a palavra “pasei” (para passei) e “selular”, referindo-se ao presente que ganharia pelo suposto 10,0 em Matemática (“...vol compra um selular para você...”).

Segundo Lemle (2007), inclusive, “o caso do /s/ é um exemplo típico das relações múltiplas entre som e grafema no sistema ortográfico da língua (essas relações caracterizam-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema corresponder a vários fonemas” (2007, pg. 36). Ao todo, de acordo com os manuais de Fonética e Fonologia, o arquifonema /s/ tem nove realizações sonoras, sendo algumas delas /ss/ e /sç/, o que pode ter causado confusão no aluno ao grafar “reseber”.

As observações de LEMLE (2007) são eficientes no sentido de dar ao professor uma pista de como agir ao se deparar com questões como estas nos textos dos alunos. Lemle (2007, pg. 39-40) se propõe a lançar um modelo de avaliação destes textos e, com este objetivo, classifica as falhas ortográficas de três formas: de primeira ordem (quando o aluno está na alfabetização), de segunda ordem (quando ignora as particularidades na distribuição das letras, reproduzindo na escrita as particularidades da fala) e de terceira ordem (trocas entre letras concorrentes).

Acreditamos que, pela ocorrência “reseber”, o autor do texto ora analisado está na terceira etapa, constatação que poderá guiar o planejamento das aulas, propiciando que seja dada a esse aluno uma atenção especializada, quase individualizada, como forma de levá-lo à descoberta grafada nos livros. De novo, é importante ressaltar a importância de atividades que coloquem os alunos em contato com as palavras compostas pela letra [s] como forma de melhorar a ortografia.

### ABAIXAMENTO VOCÁLICO

No texto 7, temos outro fenômeno diretamente influenciado pela fala. Trata-se de um caso de abaixamento, em que a vogal alta /i/ foi transformada em vogal média /e/. Autoras como Lemle (2007), Silva (2013) e Abrahão (2004) atribuem esta ocorrência à influência da fala já que há ocorrências desta pronúncia para o vocábulo “difícil”.

Outra de nossas hipóteses é que a aluna tenha recorrido à hipocorreção, “fenômeno em que um ouvinte, erroneamente, assume que seu interlocutor, a quem ele escutava, pronunciou de fato um outro som” (SILVA, 2011 pg. 134). Baseados nesta suposição, acreditamos que a estudante tenha ouvido ou lido este registro e usado em seu texto imaginando que ele é adequado também à escrita.

## SÍNCOPE

Neste exemplo, retirado do texto 1, ao professor interessa observar que se trata de um caso de síncope de consoante sonora entre vogais em artigo indefinido, ocorrência recorrente na fala, mas com reflexos na escrita. De acordo com QUEDNAU (1999, pg. 79), “na evolução do romance lusitânico, há duas síncopes sistemáticas e muito importantes 1 - (...) 2 – síncope de consoante sonora entre vogais, como em mala>maa>má, pede>pee>pe”.

Nossa hipótese, então, é a de que a ocorrência do estudante é historicamente determinada e não se trata de um fenômeno aleatório ou por simples desconhecimento. Seu uso é muito comum em poemas, dentre outros motivos de ordem etimológica, por causa da métrica, como no poema “Cantiga Alheia”, de Luís de Camões.

### **Cantiga Alheia**

Luís de Camões

Posto o pensamento nele,  
 Porque a tudo o amor obriga  
 Cantava, mas a cantiga  
 Eram suspiros por ele.  
 Nisto estava Lianor  
 O seu desejo enganando,  
 Às amigas perguntando:  
 - Vistes lá o meu amor?

O rosto sobre ãa mão,  
 Os olhos no chão pregados,  
 Que, de chorar já cansados,  
 Algum descanso lhe dão.  
 Desta sorte Lianor  
 Suspende de quando em quando  
 Sua dor; e, em si tornando,

Mais pesada sente a dor.

Não deita dos olhos água,  
 Que não quer que a dor se abrande  
 Amor, porque, em mágoa grande,  
 Seca as lágrimas a mágoa.  
 De[s]pois que de seu amor  
 Soube novas perguntando,  
 De improviso a vi chorando.  
 Olhai que extremos de dor!

Além do mais, há as determinações de ordem fonológica, considerando que foneticamente articula-se /ũa/, sem a pronúncia explícita do “m” - que é apenas um sinal de nasalização - e não desempenha, neste vocábulo, o papel de consoante sonora. É mais ou menos como se, ao pronunciarmos a expressão “com ela”, articulássemos /cômela/ e não /cõ ela/, como é mais comum no campo da fala.

### CODAS SILÁBICAS

Esta é uma inadequação (textos 1 e 9) motivada, possivelmente, pela crença de que escrevemos da mesma forma como pronunciamos as palavras. É comum a abreviação da palavra “estou” na fala e isso acaba apresentando reflexos na escrita, sendo que com o uso do acento (tô), que garante a inflexão da “palavra” com som fechado, como no original, o que torna ainda mais significativo o registro em análise já que não houve esta preocupação de ordem prosódica.

De acordo com Fusca e Sobrino (2010), que estudaram o registro de codas silábicas nas abreviaturas na internet, este caso tem a ver com a morfologia da palavra, sendo registrada a abreviatura pela tendência de apagamento da consoante fricativa /s/ quando está em posição de coda silábica. É interessante perceber que, mesmo a semivogal [u], por estar em posição de coda, também é apagada, restando o [o] que ocupa posição forte na sílaba (núcleo).

As autoras fazem uma interessante observação que, apesar de ser sobre o fenômeno específico que analisam, aplica-se, com perfeição, à compreensão sobre o aprendizado das regras ortográficas por crianças e a influência da oralidade nesse processo. “... na internet, a língua também se materializa (e significa) com base em aspectos formais e estruturais que mostram o incessante diálogo existente entre práticas orais/faladas e letradas/escritas...” (pg. 242).

### APÓCOPE DO “R” DO INFINITIVO

Os textos ora analisados também apresentam algumas inadequações fonética e fonologicamente determinadas. Uma delas é a apócope do “r” do infinitivo, fenômeno marcado, no texto 1, na palavra “fica” (a intenção, aqui, era grafar o verbo “ficar”). No texto 6, há vários registros (tira, por tirar/estuda, por estudar/passa, por passar), delimitando um apagamento da consoante fricativa /r/ em posição de coda silábica. Segundo Monteiro (2010), este tipo de registro tem forte influência da oralidade. Ela afirma que, “mesmo na forma oral mais próxima do padrão, dificilmente os ditongos e o ‘r’ do infinitivo, por exemplo, são pronunciados”, (MONTEIRO 2010, pg. 276).

No texto 7, observa-se uma inversão da lógica descrita acima, já que a estudante acrescenta um /r/ à palavra consegui - passado de conseguir (“Foi muito defícil mas eu conseguir e eu tirei essa nota...”) numa tentativa de marcar a sílaba tônica. Diante do cenário descrito nesta pesquisa, cujo corpus é composto por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a grande maioria, declaradamente, sem gosto e hábito de leitura, não é de causar surpresa ou estranhamento os registros acima.

Bagno (2007) afirma, inclusive, que este uso é recorrente em todo o território nacional, e caracteriza “o vernáculo de todos os brasileiros” (BAGNO, 2007 pg. 148).

O apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras, é mais frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas). Daí a impropriedade de usar grafias como cantá, vendê, saí, como representativas da “fala popular” já que elas também caracterizam os falantes urbanos escolarizados (BAGNO, 2007 pg. 148).

De novo chegamos à conclusão de que um trabalho direcionado, com foco na leitura e escrita, possibilitando a comparação do registro dos alunos com as formas de prestígio, poderá ser eficiente no trabalho com ortografia.

### NASALIZAÇÃO

Na forma como a aluna escreveu a palavra muito (muinto, no texto 1) percebe-se outro caso em que questões prosódicas da língua refletem na escrita. Mesmo sem traços de nasalização, o ditongo ui assimila o traço de nasalidade do /m/ inicial. Esta ocorrência se dá, também, quando a consoante ou ditongo nasal aparece depois da vogal nasalizada, como no caso de “enxemplo”, determinando a nasalização da vogal pré-tônica. Vale lembrar que, independente da classe social, nível de escolaridade, gênero ou local de nascimento/moradia, dificilmente articulamos a palavra muito sem a assimilação da consoante inicial.

Este e outros exemplos de inadequação ortográfica verificados nos textos do aluno nos lembram, na verdade, que as relações entre grafema e fonema nem sempre são equivalentes e disso temos algumas provas como em “taxi” que tem cinco fonemas (‘taksi’) ou em “pássaro”, que tem seis (‘pasaro’). Diante desta questão, atividades que façam com que o aluno estabeleça parâmetros entre os registros oral e escrito de determinada palavra, percebendo suas peculiaridades fonéticas através da comparação com outras farão diferença no estudo da ortografia.

### NEUTRALIZAÇÃO VOCÁLICA

No texto 4, construções que seguem padrões determinados pela neutralização do /u/ e do /l/ no final de sílabas, neste caso, determinado pela fala, segundo Scliar-Cabral (2003). Nos três registros da terceira pessoa do singular (ficol – para ficou; vol – para vou e tirol – para tirou) percebe-se que o aluno não conseguiu perceber que, mesmo tendo sons iguais, as convenções da escrita determinam uma diferenciação que, nestes casos, não foi atendida. Essas diferenças, conforme Bortoni-Ricardo (2003), foram, então, neutralizadas e o aluno deve ter preferido, a partir de um processo de hipercorreção, o uso que lhe deveria ser mais familiar.

Faltou-lhe a orientação, ou a percepção particular em sua trajetória como estudante (ou como leitor), de que palavras formadas de vogal, acompanhada da letra “u”, têm som mais forte do que o registrado nas construções grafadas de forma inadequada no texto 4 pelo aluno. Isso ocorre em oposição àquelas em que há uma vogal ao lado da letra “l” (Manuel, polvo, rouxinol, papel) em que o som é naturalmente mais fraco.

### MONOTONGAÇÃO

O processo de caráter fonológico observado e, “bejo” (ao invés de beijo, no texto 1) é a monotongação, ou seja, conversão de um ditongo em um monotongo. Neste caso, o ditongo decrescente “ei” foi transformado em uma única vogal, havendo o apagamento, em forma de síncope linguística, da semivogal “i”. O fenômeno também tem raízes na língua falada e pode ser verificado em c[ai]xa – c[a]xa e f[ei]ra – f[ê]ra, dentre outros.

É uma ótima oportunidade de mostrar aos alunos que estes e outros fenômenos são comuns no campo da oralidade e que, ao escreverem, precisam estar atentos a convenções que nem sempre são verificáveis na fala.

## CONCLUSÃO

Após todas estas discussões, concluímos que não se pode fugir da perspectiva reflexiva, com base epilinguística, na análise dos textos e elaboração de exercícios. Isto fica claro se entendermos que, se os alunos demonstram capacidade de estabelecer relações lógico-discursivas ao elaborarem seus textos; se conseguem transmitir, com um mínimo de coerência e coesão, a mensagem pretendida; se conseguem adequar sua produção às características do gênero adequado; se demonstram habilidade para executar as tarefas de planejamento da escrita, terão demonstrado competências de usuários da língua e, com isso, o estudo das questões ortográficas torna-se mais fácil e produtivo.

Vê-se que todo o trabalho em sala de aula deve girar em torno de uma concepção que considere o trabalho com a língua de forma contextualizada, possibilitando ao estudante incrementar sua competência comunicativa, ou seja, o dominar a oralidade e a escrita através de uma prática que vá além dos modelos da gramática prescritiva. O esforço deve ser o de levar para sala de aula atividades que contemplem os aspectos semânticos e pragmáticos (mas também os sintáticos e morfológicos) das estruturas linguísticas, levando os alunos a questionarem não apenas o seu significado, mas a sua composição e sua finalidade dentro de uma unidade maior, neste caso, o texto.

Entendemos que, na medida em que domina a forma como são feitos os arranjos linguísticos dentro de uma determinada estrutura, o usuário da língua, na condição de produtor, será capaz de articular melhor seus textos, produzindo efeitos variados de sentido através do uso dos mais variados recursos linguísticos, sejam eles do campo da sintaxe, da morfologia, da fonético-fonologia, da semântica ou da pragmática.

Sendo assim, ao invés de apenas classificar como “certo” e “errado”, marcando de vermelho o texto (sem estudar, junto com o aluno, as inadequações apontadas), no trabalho de correção o professor deve aproveitar as questões ortográficas levantadas na produção textual, chamando a atenção de toda a turma, usando linguagem e pedagogia adequadas para a série/ano em questão para que as possíveis dúvidas ou mesmo o desconhecimento do tema em pauta sejam sanados.

Esta concepção harmoniza-se, inclusive, com as ideias de Bagno (2009) que defende que “nada na língua é por acaso” e, por isso, as inadequações devem ser encaradas como pistas de investigação linguística, pois obedecem “normas” que fazem com que seja possível aos usuários estabelecerem generalizações que os tornam melhores usuários da língua. “(...) a Linguística demonstra que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical, seguem regras e têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável. Ou seja: nada na língua é por acaso” (pg. 11).

Desta forma, rechaçamos com veemência toda perspectiva de trabalho com Língua Portuguesa que não privilegie o ensino de Gramática, primeiro porque mostra-se contrária ao estabelecido nos documentos oficiais que regem a Educação no País (PCNs e LDB, por exemplo) e também porque trata-se de um conhecimento essencial para qualquer usuário. A questão em pauta é a forma como esses conhecimentos são repassados, sendo necessária a mudança de uma prática que tem privilegiado apenas aspectos metalingüísticos e classificatórios para outra que leve em consideração os aspectos semântico-pragmáticos-discursivos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M.B, (org). Avaliação e erro construtivo libertador: Uma teoria-prática includente em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 2ªed.

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

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso. 3 edição. São Paulo. Editora Parábola, 2009

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Métodos de Alfabetização e Consciência Fonológica: o tratamento das regras de variação e mudança. *In: Scripta Revista*. Belo Horizonte, v. 9, n. 18, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CAVALCANTE, Mariane C. B., Melo, Cristina T. V. de. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(orgs.) Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CRESCITELLI, Mercedes Canha, REIS, Amália Salazar. O Ingresso do Texto Oral em Sala de Aula. *In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade, Escrita, Leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988

FUSCA, Carla Jeanny; SOBRINHO, Viviane Vomeiro Luiz. Abreviaturas na internet: aspectos gráficos, fonético-fonológicos e morfológicos no registro da coda silábica. *Cadernos de Educação*, Pelotas: janeiro/abril, 2010

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e Derivação: o grau. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R.. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 149 - 168.

LAJOLO, Marisa. O Texto Não é Pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. 5º Ed. Editora Mercado Aberto, 1985

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Editora Ática, 2001. 15ª ed.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e Escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

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

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Editora Vozes, Petrópolis, 1997.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. In: *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: janeiro a abril de 2010

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

POSENTI, S. “Mas o que é mesmo gramática?” São Paulo: Parábola, 2006

QUEDNAU, Laura Roseane. *O acento do latim ao português arcaico*. Porto Alegre. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard, ROJO, Roxane. As Relações Oral/Escrita nos Gêneros Oraís Formais e Públicos: O Caso da Conferência Acadêmica. In: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Ed. Artmed, 1998

VIEIRA S. F. Concordância Verbal. In: BRANDÃO, S. F; VIEIRA, S. R.. (Org.). Ensino de gramática: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 85-102

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988

ANEXOSTRANSCRIÇÃO DE TEXTOS ANALISADOS

(TEXTO 1)

Querida mãesinha...

Acabei de reseber ua grande noticia, tirei 10 em matematica, to muito feliz porque agora vai fica mais facil de passar de ano. Gostei da nova escola e meus professores, eles são muinto legal. Quando chegar em casa, vou dar um bejo na senhora e no meu pai e a gente vai comemorar mas minha irmã ta muinto gripada.

Xau

(TEXTO 2)

“Querida Mamãe”

Quero lhe dizer e quero que comemore comigo porque tirei um 10,0 em Matemática estou muito feliz e tambem quero que fique feliz obrigado pelo apoio que você me deu e quando fazia eu estudar obrigado por tudo te amo.

(TEXTO 3)

Mãe

Mãe hoje foi tão legal Quando eu cheguei lá na sala eu vi o professor de Matemática dando a prova e perguntei, hoje vai ter prova! ele disse sim e eu fiz a prova e depois entreguei ai ele disse que eu tirei 10 na prova. Chau!!

(TEXTO 4)

Querida mamãe

eu tirei nota 10 em Matemática e eu pasei e fiquei muito feliz e o professor ficou muito feliz porque todos os alunos tiraram nota 10 parabéns filha eu fiquei muito feliz com sua nota e por favor compra um selular para você obrigado Mãe

(TEXTO 5)

Mãe hoje tive prova de matemática foi um pouco difícil mas ainda bem que eu estudei muito e adivinha quanto eu tirei? Um dez, por isso que eu cheguei em casa muito feliz. tchau mãe.

(TEXTO 6)

Mãe

Eu tirei uma nota 10 em Matemática porque eu estudei muito para tirar uma nota boa e eu ainda tenho que estudar muito para eu passar de ano e eu me informo e ser alguém na vida porque sem estudo a pessoa não é nada.

(TEXTO 7)

Querida mamãe

Mãe hoje na aula tive prova de matemática. – Foi muito difícil mas eu consegui e eu tirei essa nota adivinha, não vai conseguir eu vou falar agora foi um 10.

(TEXTO 8)

Mãe eu fui para a escola e recebi uma informação muito boa e legal eu tirei um dez em Matemática eu vou ali xau.

(TEXTO 9)

Mãe!

hoje eu to muito feliz quando eu estava chegando o professor estava saindo eu estava ansiosa e perguntei professor eu tirei quanto ele falou parabens (NOME DA ALUNA) você tirou um 10,00 chau!!

(TEXTO 10)

Querida mamãe tenho uma boua noticia para ledar e que hoje na sala de aula tive uma boua surpresa eu tirei 10 na prova de matemática espero que sempre eu continue sempre tirando 10 até mas.

## ANEXOS

### EXERCÍCIO 1

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**CONTEÚDO:** Pontuação da Frase

**SÉRIE:** 6º ano

**1 – Pontue adequadamente as frases abaixo, considerando a intenção indicada:**

- a) Mariana não que ler o texto em voz alta! (mostrar indignação, raiva)
- b) Mariana, não que ler o texto em voz alta? (pedir que Mariana leia o texto em voz alta)
- c) Mariana não que ler o texto em voz alta. (fazer uma afirmação, declarar)

Como se pode perceber foram privilegiados, na elaboração da questão 1, os princípios epilinguísticos de trabalho com a língua, na medida em que as atividades levam à reflexão a respeito dos princípios da teoria sobre pontuação de frases, deixando de lado as perguntas que poderiam pedir, por exemplo, para que o aluno definisse “ponto”, “dois pontos” ou “exclamação”. Ao contrário, este aluno está sendo convidado a pensar sobre estes princípios para que aplique, na prática, seus conhecimentos.

Vale lembrar, ainda, que a resolução desta atividade parte, também, dos conhecimentos prévios do aluno, pois evoca usos linguísticos recorrentes desde o início de sua trajetória como falante (declarar, pedir, mostrar indignação). Neste momento de resolução da atividade ele vai, apenas, sistematizar este conhecimento, atrelá-lo a uma prática linguística escrita.

**2 – Em que textos aparecem frases do tipo:**

- a) Declarativas **Notícia/Propaganda**

- b) Exclamativas **Anedota/Contos de Fadas**
- c) Interrogativas **Histórias em Quadrinhos/Anedotas**
- d) Imperativas **Receita Culinária/Manual de Instrução**

No que se refere à questão 2, vemos que, de novo, o aluno é convidado a pensar sobre o que aprendeu a respeito de pontuação. Ao fazer conexões entre a frase trabalhada na questão 1 e outros textos, ele treina sua percepção a respeito do tema e ainda “é obrigado” a recorrer ao seu conhecimento de mundo, estabelecendo relações que ampliam sua capacidade leitora.

**3 – A frase abaixo foi, intencionalmente, escrita sem um sinal de pontuação. Depois de lê-la em voz alta, indique o que está faltando e a sua posição na frase.**

*“O resultado foi o seguinte: dez a três para o time da escola”*

No caso da questão 3, a intenção é suscitar nos estudantes a ideia de que a prosódia da frase em questão será - quase que obrigatoriamente - marcada na fala (já que, intuitivamente, naturalmente, articula-se uma pausa antes da informação sobre o resultado do jogo) e de que, sendo assim, é preciso marcá-la, também, na escrita. Mais uma vez, o uso efetivo na modalidade oral determina o entendimento sobre as questões escritas.

## **EXERCÍCIO 2**

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**CONTEÚDO:** Ortografia

**SÉRIE:** 6º ano

**1 – Leia em voz alta, e com bastante atenção, os pares de frases abaixo:**

a) João, preciso de falar com você!

Nossa fala deve ser muito cuidadosa.

b) A fala do prefeito não foi bem recebida pelos eleitores.

O médico informou que falar alto sempre faz mal à garganta.

c) Saber falar bem em público é uma arte.

A fala é uma atividade humana.

Quando comparam os usos das palavras “falar” e “fala” na modalidade oral, os alunos percebem a diferença proporcionada pela articulação do [r] final. Neste momento, certamente elaborarão hipóteses que os levarão a perceber a diferença de sentido e lhes será possível criar outros pares de palavras que pontuem esta diferença, juntando-as em frases ao final da aula.

## 2 – Agora, responda:

a) Quais as palavras semelhantes que aparecem em todas as frases? **Falar e Fala**

b) Na letra ‘b’ da questão 1, por exemplo, “falar” e “fala” têm o mesmo significado? Qual a diferença que a letra [r] faz nos dois casos? **Sim. A letra [r] delimita uma palavra como substantivo (fala) e a outra como verbo (falar).**

3 – Escreva outros pares de palavras em que o [r] no final da palavra provoca a mesma diferença observada nas palavras da questão 1.

**Olha/Olhar**

**Pensa/Pensar**

**Anda/Andar**

4 – Crie frases usando os pares de palavras que você escreveu na questão 3.

**Ela olha com carinho para o filho./Gosto de olhar para a lua.**

**Maria pensa que ninguém gosta dela./É bom pensar antes de agir.**

**João anda dois quilômetros todo dia./Marcos gosta de andar a pé.**

### EXERCÍCIO 3

**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa

**CONTEÚDO:** Ortografia

**SÉRIE:** 6º ano

**1 – Observe o plural de algumas palavras e tente descobrir o que elas têm em comum:**

formal – formais

mingau - mingaus

total – totais

degrau - degraus

animal – animais

sarau – saraus

O plural das palavras terminadas em /l/ geralmente é feito com “is”, enquanto o das palavras terminadas em /u/, acrescenta-se apenas o “s”.

**2 – Agora dê nome às figuras:**



Carrossel



Bacalhau



Berimbau



Anel

**3 – Dê o plural das quatro palavras que representam as figuras da questão 2:**

Carrossel – **Carrosséis**

Berimbau – **Berimbais**

Bacalhau – **Bacalhais**

Anel - **Anéis**

A observação das palavras e suas formas plurais na questão 1 permite ao aluno fazer generalizações que possibilitam o reconhecimento de que as palavras que, no plural, terminam com “is” são escritas, no singular, com “l”. Se a palavra terminar com “us”, seu singular será escrito com “u”. Vê-se, assim, que é só pensar ou escrever a palavra no plural para saber se termina com U ou L.

Espera-se que estas proposições pedagógicas sirvam ao desígnio de refletirem um trabalho com análise linguística, na perspectiva da descrição de noções que ajudem a usar a língua de acordo com as características da linguagem em todas as suas nuances.