

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS

Dissertação de mestrado

**MARCAS DA ORALIDADE
NA ESCRITA DOS
ALUNOS DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL
(ESCOLA PROFESSOR
PAULO FREIRE –
PRESIDENTE MÉDICI/RO)**

JOÃO BOSCO DE SOUZA



JOÃO BOSCO DE SOUZA

MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL (ESCOLA PROFESSOR PAULO FREIRE – PRESIDENTE
MÉDICI/RO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação do prof. Dr. Gerson Luís Trombetta.

PASSO FUNDO

2024

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

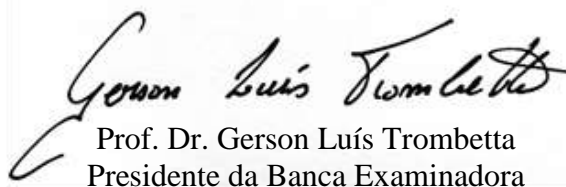
“Marcas da oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Escola Professor Paulo Freire – Presidente Médici/RO)”

Elaborada por

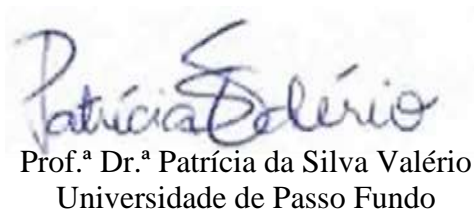
João Bosco de Souza.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições
- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de
Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

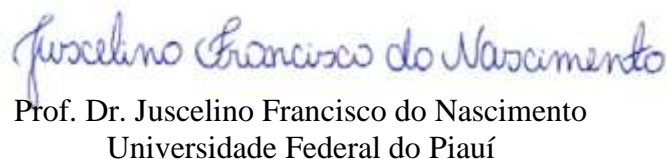
Aprovada em: 04 de abril de 2024.
Pela Comissão Examinadora




Prof. Dr. Gerson Luís Trombetta
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Valério
Universidade de Passo Fundo



Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Universidade Federal do Piauí



Prof.^a. Dr.^a. Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

CIP – Catalogação na Publicação

S729m Souza, João Bosco de
Marcas da oralidade na escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental (Escola Professor Paulo Freire - Presidente Médice-RO [recurso eletrônico] / João Bosco de Souza. – 2024.
6.2 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Luís Trombetta.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

Língua portuguesa (ensino fundamental) - Roraima.
2. Oralidade. 3. Sociolinguística. 4. Escrita. I. Trombetta, Gerson Luís, orientador. II. Título.

CDU: 801

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

AGRADECIMENTO

A Deus, pela graça de vencer mais uma etapa importante da minha vida acadêmica. À minha esposa, Maria Janice, às minhas filhas, Igma Araújo e Iris Araújo, aos meus netos Benicio Araújo e Mariah Araújo por entenderem as minhas ausências e sempre se esforçarem para não me sobrecarregar com os afazeres domésticos.

Aos meus pais já falecidos, José Antônio e Andrelina Tereza, mas que, em vida, sempre foram incentivadores das minhas inquietações, não medindo esforços para garantir apoio incondicional para que eu fosse uma pessoa estudada.

Às minhas amigas e amigos que sempre estiveram ao meu lado me incentivando, colaborando com troca de experiências, mesmo sendo de áreas diferentes em alguns casos.

Aos colegas de mestrado, com os quais dividi angústias e alegrias nestes dois anos de estudos, gratidão pelo companheirismo e força.

Ao Governo do Estado de Rondônia, em parceria com a Universidade de Passo Fundo e Faculdade Católica de Rondônia, que possibilitaram a realização do sonho de cursar o mestrado. Ao professor Prof. Dr. Gerson Luis Trombetta, meu orientador, pela colaboração e pelos conhecimentos compartilhados no decorrer dos estudos.

Aos professores da banca avaliadora, Prof^ª. D^ª. Patrícia da Silva Valério – UPF e Juscelino Francisco do Nascimento – UFPI, pelas riquíssimas contribuições para a pesquisa.

À professora coordenadora de curso, Prof^ª. D^ª. Claudia Stumpf Toledo Oudeste, por compreender minhas dificuldades com os cumprimentos nas entregas das atividades do curso por motivos de adoecimento.

A todos os professores do PPGL, que não mediram esforços para que esse projeto fosse concluído com sucesso. Foram momentos de partilha muito significativos.

*[...] O contrário do burguês não era o proletário
– era o boêmio!”*

Oswald de Andrade

*“Pongamos la música de la poesía y la poesía de la
música a servicio de este hombre substancial y
amoroso que somos todos los seres com ganas de
crecer, con pasión de comprender”.*

Patricio Manns

RESUMO

A presente pesquisa discute a importância da oralidade e da escrita na comunicação humana, destacando a primazia da fala como forma fundamental de interação; baseia-se em estudos de Marcushi (2010), Koch (2013), Ilari (2009), Bagno (2007), entre outros que foram utilizados a fim de que se aprofundem os segmentos compostos para a execução desta pesquisa. A partir dessas reflexões, o estudo tem por objetivo realizar uma análise e observar as marcas da oralidade na escrita, nas produções realizadas pelos alunos, salientando o teor sociolinguístico presente em cada texto. Para tornar viável a pesquisa, delimitamos as produções textuais realizadas pelos alunos do 9º ano da Escola Professor Paulo Freire, localizada em Presidente Médici – RO. Para atingir os resultados desta pesquisa, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico, a fim de fundamentar a construção desta pesquisa, após, foram coletadas as amostras quanto aos alunos do 9º ano – anos finais, realizando, então, uma pesquisa de campo de caráter exploratório. Além disso, a pesquisa também aborda aspectos históricos do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, além de considerações sobre legislação educacional. Por fim, ao longo desta pesquisa foi observado que a oralidade é vista como uma forma de autotransformação que requer um processo de autorreflexão e autoconhecimento; é importante destacar que, ao buscar a liberdade, o indivíduo deve estar ciente das formas de poder que operam em sua vida e das práticas que o submetem a certas normas e valores.

Palavras-Chave: sociolinguística; oralidade; produção escrita.

ABSTRACT

The present research discusses the importance of orality and writing in human communication, highlighting the primacy of speech as a fundamental form of interaction. It is based on studies by Marcushi (2010), Koch (2013), Ilari (2009), Bagno (2007), among others, which were utilized to deepen the composed segments for the execution of this research. From these reflections, the study aims to conduct an analysis, intending to observe the marks of orality in the productions carried out by students, noting the sociolinguistic content present in each text. To make this research feasible, we delimited the analysis to focus solely on the textual productions carried out by 9th-grade students at Professor Paulo Freire School, located in Presidente Médici - RO. To achieve the results of this research, a bibliographic survey was initially conducted to underpin the construction of this study. Subsequently, samples were collected from students in the final years of elementary school, thus conducting an exploratory field research. Additionally, the research also addresses historical aspects of Portuguese language teaching in Brazil, along with considerations on educational legislation. Finally, throughout this research, it was observed that orality is seen as a form of self-transformation that requires a process of self-reflection and self-awareness. It is important to highlight that, in seeking freedom, the individual must be aware of the forms of power operating in their life and the practices that subject them to certain norms and values.

Keywords: Sociolinguistics; Orality; Written production.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

LDB – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preconceito linguístico.....	63
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrência de marcas de oralidade nas produções textuais.....	94
Quadro 2 - Principais Construções Gramaticais.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alterações que ocorrem na Língua Portuguesa	22
Tabela 2 - Fenômenos Linguísticos no Livro a Língua de Eulália	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA.....	17
2.1 MUDANÇAS CONTÍNUAS DA LÍNGUA: UMA INTRODUÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	19
2.2 A LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL	23
2.3 PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO COMUNICACIONAL.....	33
2.4 O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DO SEU PROCESSO COMUNICATIVO ...	42
2.5 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	44
3 CAMINHOS E PROCESSOS NA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM	52
3.1 AS MARCAS DA ORALIDADE NO DIA A DIA DA ESCOLA	57
3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO.....	60
3.3 ELEMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO ALUNO.....	66
3.4 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA.....	71
4 REFLEXÕES SOBRE SOCIEDADE, CULTURA E MORALIDADE.....	78
4.1 GENEALOGIA DA ORALIDADE	84
4.2 COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE SOCIOLINGUÍSTICA COMO UM FATOR DE LIBERDADE DO SUJEITO	89
5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS E CONSTATAÇÃO DAS MARCAS DA ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES.....	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo do desenvolvimento da escrita e de outros sistemas de comunicação, a oralidade era a principal maneira pela qual as pessoas conseguiam comunicar-se, compartilhar seus conhecimentos, histórias, culturas e informações. Assim como aponta Marcuschi (2010, p. 120) "seria possível definir o homem como um ser que fala, mas não como um ser que escreve, o que traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto trivial, de que a escrita é derivada e a fala é primária".

Dessa forma, considera-se que a fala é adquirida de modo natural, isto é, através de contextos informais do dia a dia dos indivíduos, já a escrita, começa a ser introduzida na vida das pessoas, a primeiro passo, a partir de quando o sujeito começa a frequentar os ambientes escolares (Marcuschi, 2010).

Com isso, antes de nos debruçarmos sobre a discussão não dicotômica entre fala e escrita e apresentar os questionamentos que norteiam a execução deste trabalho, considera-se uma citação de Cagliari (2009, p. 30) que faz refletir sobre a língua e a escrita dentro dos espaços escolares.

[...] um aluno que nunca conviveu com livros, leitura e escrita, que fala um dialeto diferente do da escola, está muito mais afastado da forma escrita ortográfica, diz craro e pratu, mas tem de escrever claro e prato, diz "nois vai" e tem de escrever "nós vamos etc., e encontrará muito mais dificuldades na alfabetização. Para ele, aprender o dialeto da escola é como aprender uma língua estrangeira, e aprender a escrever ortograficamente é um quebra-cabeça extremamente mais complicado do que o apresentado a um aluno que é falante do dialeto da escola.

A partir dessa citação é que discorreremos sobre o presente estudo e apresentamos o objetivo geral desta pesquisa, assim como todo o percurso utilizado para a construção deste trabalho.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa está em analisar as marcas da oralidade, nas produções realizadas pelos alunos, observando o teor sociolinguístico presente em cada texto. Para tornar viável a pesquisa, delimitamos para analisar somente as produções textuais realizadas pelos alunos do 9º ano da Escola Professor Paulo Freire, localizada em Presidente Médici – RO.

Como objetivos específicos, determinaram-se os seguintes itens: Identificar e analisar as marcas morfossintáticas presentes nos textos escritos por alunos do Ensino Fundamental, relacionando-as às influências linguísticas de grupos, assim como: boleiros, skatistas e pagodeiros; Avaliar o impacto das variantes linguísticas

dos grupos mencionados na escrita dos alunos, buscando compreender como essas influências afetam a produção textual; Investigar a presença de marcas da oralidade na escrita dos estudantes do Ensino Fundamental, especialmente aquelas originadas pela influência das redes sociais; Comparar a incidência de características linguísticas específicas em textos produzidos por alunos expostos a diferentes influências sociais, como grupos específicos e redes sociais.

Com isso, no primeiro capítulo desta pesquisa, discutiremos os caminhos e processo percorridos na compreensão da linguagem, estendendo essa discussão para uma análise teórica sobre as marcas da oralidade no dia a dia da escola, passando por uma reflexão sobre a ação fenomenológica da sociolinguística até, chegar a uma discussão sobre a comunicação e identidade sociolinguística como um fator de liberdade do sujeito. No capítulo seguinte, parte-se para a análise propriamente dita das produções realizadas pelos alunos, procurando com essa análise encontrar as marcas da oralidade ali presentes, e depois disso o trabalho se encerra com as suas considerações finais.

Nesse contexto, a fundamentação se embasou no pensamento de Marcuschi (2010), Saussure (2008), Ilari (2009), Silva (2014), entre outros, para que se compreenda, inicialmente, sobre como ocorre o processo da oralidade e do texto.

Posteriormente, apresentamos uma breve alusão aos aspectos históricos do ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), seguidos pelo aparato legal que sustenta a educação e o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, destacando-se: a Constituição Federal (1988), (doravante CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei n.º 9394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Nessa conjunção, expõem-se as marcas da oralidade na escrita das produções textuais dos estudantes no dia a dia da escola, apresentando as diferenças entre “erros” ortográficos e marcas de oralidade; além disso, ressaltamos características da sociolinguística no contexto escolar, bem como suas contribuições para a educação, destacando a cronologia das reformas ortográficas ocorridas na Língua Portuguesa desde 1907 até os dias atuais.

Entendemos que há múltiplos desafios dentro da escola pública a serem enfrentados e um desses desafios é a tarefa de formar leitores e escritores, pois ler e escrever é imprescindível para que o indivíduo possa agir com autonomia em uma sociedade letrada, uma vez que o indivíduo restrito dessas faculdades pode

encontrar obstáculos por não efetivar essas aprendizagens. O ato de ler, interpretar e escrever tornou-se fator primordial para a inserção do cidadão na sociedade contemporânea, principalmente com o surgimento das novas tecnologias que se fazem presentes no ambiente escolar e fora dele, o que exige cada vez mais dos leitores e escritores uma participação ativa, crítica e com interesse em descobrir, aprender e interpretar múltiplas linguagens.

Pretendemos proceder à leitura reflexiva a respeito do tema em pesquisa, assim como à reflexão acerca de marcas da oralidade nas produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa também se evidencia a respeito das variações linguísticas, principalmente porque, tratando-se de marcas de oralidade dentro das produções textuais, é imprescindível destacar os apontamentos sobre a variação linguística

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, bem como sugestões e apontamentos para reflexão sobre as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos de 9º ano do ensino fundamental da Escola Professor Paulo Freire do Município de Presidente Médici/RO.

2 AS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA

Antes de abordarmos as discussões inerentes à linguagem oral e à escrita, é importante fazer a distinção entre alguns termos, tais como: linguagem, língua e fala; principalmente porque, a partir dos apontamentos de Silva (2014, p. 1), entendemos que "para a maioria das pessoas, não há nenhuma distinção entre os termos [...]".

Desse modo, Koch (*apud* Xavier, 2005) destaca que a linguagem está relacionada diretamente a habilidade humana de se expressar através de uma variedade de signos. Considera-se signo, a partir da concepção de Saussure (*apud* Ilari, 2009), que também considerava signo como "valor". Tratando-se de que todo signo consiste em duas partes interligadas, significado (conceito mental) e significante (parte material, ligado à palavra escrita ou falada). Com isso, compreende-se que a linguagem é um sistema de sinais convencionais utilizados na comunicação, podendo ser manifestada em duas formas: a verbal e a não verbal. A linguagem verbal é aquela expressa por meio de palavras, seja ela oral ou escrita (Silva, 2014).

Já a fala é uma manifestação concreta da linguagem, que ocorre em situações reais de interação entre os falantes. Marcuschi (2010) destaca que fala é um fenômeno dinâmico e multifacetado que envolve não apenas a produção de sons, mas também aspectos pragmáticos sociais, culturais e cognitivos.

Para a linguística brasileira, a fala é uma das atividades comunicativas que mais ocorrem em contextos específicos e é influenciada por diversos fatores, tais como: o propósito da comunicação, o conhecimento, as normas sociais e culturais, o momento de compartilhar o conhecimento entre os demais participantes da conversa, entre outros. Além disso, Marcuschi (2001) também destaca que a fala é uma atividade criativa e flexível, isto é, permite que os falantes adaptem as demandas comunicativas de diferentes situações.

Por fim, para comentar acerca da língua, debruça-se sobre as concepções de Saussure (1970) apontando que a língua é um sistema de signos, isto é, um conjunto de unidades linguísticas organizadas de acordo com regras e convenções sociais que permitem a comunicação dentro de uma comunidade linguística.

Ao estudar a linguagem, nota-se que essa preocupação, com relação a sua forma de apresentação, não é exclusividade da era escolar, de acordo com Manacorda (*apud* Geraldini, 2006) essa preocupação remonta à antiguidade, até mesmo no antigo Egito. Pois, ao longo da história, várias abordagens foram

propostas, sempre refletindo os contextos específicos de cada civilização; desse modo, Manacorda (*apud* Geraldi, 2006, p. 29) explica que:

O domínio da fala adequada é, portanto, tanto o conteúdo quanto o objetivo do ensino. Mas o que exatamente significa essa 'fala adequada'? Seria um equívoco considerá-la apenas do ponto de vista estético-literário. Arriscaria afirmar, sem receio de exagerar, que pela primeira vez na história nos deparamos com a definição da oratória como uma arte política.

Para Silva (2014), houve um tempo em que a habilidade de falar bem era mais valorizada do que a capacidade de escrever corretamente. A escrita era, principalmente, utilizada para registrar eventos históricos. No entanto, com o passar do tempo, o foco no ensino da eloquência, isto é, a arte de persuadir por meio da palavra falada, acabou diminuindo, dando lugar a outras prioridades educacionais. Isso pode ser interpretado como uma tendência em direção à universalidade da língua, negligenciando o poder persuasivo do discurso, já que, em uma sociedade instruída, todos teriam acesso a outros tipos de conhecimento.

Assim como explica Botelho (2006) é importante distinguir entre língua e escrita, pois são dois sistemas distintos de comunicação. A escrita surge posteriormente à fala. Muitas pessoas têm habilidades na língua falada, mas não dominam a escrita. Embora a linguagem falada seja a forma de comunicação mais comum, é interessante notar que existem muitos países onde as línguas não são escritas. Cerca de 3 mil línguas no mundo não possuem uma forma de representação escrita, enquanto apenas 110 têm sistemas de escrita estabelecidos (SILVA, 2014).

Outro ponto interessante, destacado nas pesquisas realizadas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 150), é que

o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes de aprender a ler e a escrever. A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola. Conversam com seus pares sobre sua família, contam acontecimentos vividos de maneira sofisticada, discutem problemas de sua época, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada ou persuadem seus pais com estratégias sutis

Assim, é válido destacar que a aquisição da linguagem oral se inicia, primariamente, por meio de uma aprendizagem incidental e que acabam desempenhando um papel fundamental no ambiente escolar. Na pré-escola e nos

primeiros anos do ensino fundamental, por exemplo, os educadores trabalham para consolidar os usos informais da linguagem e introduzir novos contextos de comunicação associados ao ambiente educacional.

Nesse contexto é que este trabalho está centralizado, pois faz referências aos aspectos da sociolinguística no contexto escolar, a partir de um estudo bibliográfico e nas práticas pedagógicas de ensino sobre as marcas da oralidade na escrita das produções textuais dos alunos do 9º ano da escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Paulo Freire no município de Presidente Médici – RO. Para que seja possível este aprofundamento, pontuamos breves considerações sobre a evolução da Língua Portuguesa no Brasil, desde a colonização até os tempos atuais.

2.1 MUDANÇAS CONTÍNUAS DA LÍNGUA: UMA INTRODUÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Nesse subtópico, apresenta-se um compilado acerca da variação linguística, destacando como essencial na compreensão e análise dos textos selecionados para a execução desta pesquisa. Considera-se isso pois, como a intenção é compreender e identificar as marcas de oralidade no texto dos alunos do 9º ano, é imprescindível reconhecer que existirá, nas marcas da oralidade, alguns conceitos e estilos linguísticos que podem depender da região, do contexto social inserido e de muitos outros fatores; não se trata apenas de “erros de português ou concordância”, mas apontam-se esses fatores da variação linguística, e para tanto, é indispensável comentar acerca dessa concepção.

Para isso, aponta-se o que é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] (Brasil, 1998, p. 29).

Desse modo, para compreender melhor como se dá essa variação da língua, considera-se os estudos de Koch (2013), apontando que no final do século XVII, os estudos linguísticos basearam-se na gramática greco-latina. A partir dessa concepção, acreditavam na fixidez da língua, isto é, acreditavam que ela era algo

fixo. Essas descrições gramaticais carregavam em si grande valor normativo e filosófico. No entanto, a partir dessa concepção estática, os estudiosos da língua se voltaram contra essa concepção, lutando para uma mudança significativa da língua, relutando por um processo dinâmico e coerente.

A partir daí, surgiu a gramática comparativa e a linguística histórica. No fim do século XIX e no começo do século XX, alguns linguistas estavam preocupados com a ideia de que ao lado de um estudo evolutivo, deveria haver um estudo sincrônico ou descritivo.

Foi assim que surgiu a ideia de um linguista, que é conhecido como o pai da linguística, Ferdinand de Saussure, onde conceituou a língua como um sistema, onde assim, nasceu o estruturalismo como método linguístico. Saussure, por sua vez, foi quem definiu o objeto da linguística, conhecendo que a língua seria o objeto ideal para tal estudo e análise.

São com esses estudos que se começou a pensar sobre como a língua, incluindo o português, tem evoluído ao longo do tempo, o que implica que não é uma entidade homogênea. Nesse contexto, a variação é um fenômeno linguístico natural, indicando a coexistência, em um mesmo período e contexto linguístico, de diferentes formas de expressar o mesmo significado (Morais, 2021).

Assim, destacamos que, apesar da existência de uma norma padrão e culta na Língua Portuguesa, a variação linguística é uma característica intrínseca das línguas humanas e, desse modo, entendemos que a variedade está ligada à forma particular de expressão da língua em uma região específica, em uma classe social determinada ou em um grupo social específico. Isso abrange as variedades regionais, profissionais, etárias e de nível de educação.

Olhar para o fenômeno da variação na língua a partir da noção de erro, lapso ou desvio significa ignorar que as línguas mudam no tempo, no espaço geográfico e socialmente. É desconsiderar que a mudança é fator de manutenção das línguas vivas. A vida das línguas está condicionada aos falares que a compõem (Busse, 2015, p. 35).

Sobretudo no contexto escolar, deve-se trabalhar conforme as variações linguísticas da região onde os alunos estão inseridos e, dessa forma, há um resgate da própria linguagem. Por esse motivo, é interesse do professor conhecer a variação linguística: o que é, como ocorre, o que se pode alcançar através do seu ensino.

O fato de o professor conhecer aspectos das variedades que a língua possui faz com que os alunos possam experimentar e evidenciar novas experiências em relação ao uso da língua, tanto da maneira oral, como na forma escrita.

Nesse sentido, Mollica (2009) nos explica:

Sujeitas muitas vezes a estigmas sociais, as variantes estruturais são sempre legítimas e motivadas, pois há fatores sistêmicos, estilístico-sociais, lexicais e psicolinguísticos que as controlam [...] O educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade standard como opção, tanto na fala quanto na escrita (Mollica, 2009, p. 30).

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, Pereira e Busse (2018) afirmam que, em um estudo preliminar, nas escolas, é possível perceber que a variação linguística não está sendo reconhecida ou ensinada como deveria ser. As autoras apontam que "embora os materiais didáticos dediquem um espaço para a discussão do fenômeno da variação, este é tomado a partir de formas estigmatizadas de variedades orais" (Pereira; Busse, 2018, p. 206).

Além disso, Busse (2015, p. 33) destaca que

O ensino da língua portuguesa carrega uma "culpa histórica" diante dos índices de desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio, no que tange à leitura e à escrita. Essa situação é sobretudo apontada como mais alarmante no ensino público, que tem na sua clientela o falante de diferentes variedades do português. Consideremos, contudo, que a escola pública atende a toda uma comunidade de falantes do português que vive, no dia a dia, as riquezas do contato entre línguas e dialetos, distante, contudo, das experiências letradas necessárias para o trabalho que se realiza em sala de aula. É, portanto, na escola que os alunos terão, muitas vezes, as primeiras experiências como o mundo letrado. Precisamos nos questionar sobre como é essa experiência.

Assim, conforme definido pelo dicionário Houaiss (2001), a variação linguística abrange as diferenças na realização linguística, tanto falada quanto escrita, pelos falantes de uma língua, resultantes da não uniformidade do sistema linguístico, que inclui diversos eixos de diferenciação: estilístico, regional, sociocultural, ocupacional e etário, presente em todos os níveis do sistema linguístico: fonético, fonológico, morfológico, sintático e lexical.

A variação linguística é intrínseca à língua portuguesa e não uma anomalia, pois as variantes fornecem informações valiosas sobre os falantes da língua, como sua origem geográfica, local de residência, nível educacional, idade, entre outros. A identidade dos falantes pode ser identificada por meio dessas variantes.

Os fatores que influenciam as variações, conforme Mollica (2004), incluem aspectos fono-morfo-sintáticos, semânticos, discursivos e lexicais, internamente, e fatores relacionados ao indivíduo (como sexo e etnia), fatores sociais (como educação, renda, profissão e classe social) e contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva) externamente. Enquanto os fatores internos estão diretamente ligados ao falante, os fatores sociais e contextuais podem depender tanto do falante quanto do contexto de fala.

Além disso, a língua pode sofrer alterações ao adotar novas palavras por meio de processos como os descritos por McCleary (2007).

Tabela 1 - Alterações que ocorrem na Língua Portuguesa

Processo	Evolução	Exemplos
Interferência	Introdução de palavras estrangeiras na fala portuguesa por pessoas bilíngues.	Show; Feedback; Download.
Gírias e jargões	Incorporação regular de palavras estrangeiras na linguagem cotidiana, com mudanças na pronúncia, mas ortografia mantida.	Rolezinho; Fashion; selfie.
Estrangeirismo	Popularização das palavras em diversos meios de comunicação, grafadas em itálico e com possíveis adaptações ortográficas.	Piercing; Hamburger; Jeans.
Aportuguesamento	Adoção de uma forma ortográfica mais próxima do português e perda do destaque em itálico.	Máster (original: "master"); vídeo (original: video); chiclete (original: chewing-gum).
Empréstimo	Incorporação plena das palavras no vocabulário português, sujeitas a flexões e derivações gramaticais.	Gourmet; Mouse; marketing.
Dicionarização	Inclusão das palavras nos dicionários, com grafia original ou adaptada.	Laser (dicionário: "laser"); drone (dicionário: "drone").
Absorção	Aceitação plena das palavras como parte integral do vocabulário português, sem referência à sua origem estrangeira.	Copo (original: "cup"); caneta (original: "pen"); mês (original: "month").

Fonte: elaborado pelo autor com base nos apontamentos de McCleary, 2007.

Ainda de acordo com McCleary (2007), esses processos também exercem influência constante sobre a língua. Em nível individual, um mesmo falante pode variar sua forma de expressão, adotando uma linguagem mais formal ou informal, dependendo do grupo linguístico ao qual pertence ou do contexto de comunicação.

O registro linguístico pode ser concebido como uma escala contínua, que varia desde o extremamente informal até o extremamente formal. As pessoas têm domínio dessa escala, ou de parte significativa dela, e podem ajustar seu estilo de acordo com as exigências da situação.

2.2 A LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Para se compreender acerca das práticas da produção textual, assim como a definição de gêneros textuais, consideramos o que postula Costa Val (2006), para quem texto é uma unidade comunicativa, podendo ser composta por palavras, frases e parágrafos, mas também pode compreender a unidade oral, "já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos" (Costa Val, 2006, p. 3).

Dessa forma, pode-se caracterizar texto ou discurso como uma expressão linguística, seja ela falada ou escrita, de qualquer extensão, que apresenta unidade semântica e formal no âmbito sociocomunicativo. De acordo com a perspectiva de Koch (2003), a concepção de texto está intrinsecamente ligada às concepções individuais de língua e sujeito.

Dentro dessa visão, em que a língua é considerada uma representação do pensamento e o sujeito é visto como o controlador absoluto de suas ações e expressões, o texto é interpretado como um produto lógico originado a partir do pensamento do autor. Nesse contexto, ao leitor ou ouvinte, cabe a tarefa de captar essa representação mental, juntamente com as intenções psicológicas do autor, o que resulta em um papel essencialmente passivo.

Para tanto, compreender o conceito de texto não é apenas associá-lo como um arranjo de palavras, mas como uma unidade comunicativa rica em significados e intenções, que aponta para a exploração da sua forma escrita ou oral, reconhecendo sua importância como veículo de comunicação e reflexão nas mais diversas esferas da interação humana.

Dentro dessa complexidade do texto, entra em destaque o gênero textual, o qual conforme Dionisio *et al.* (2005) nasceu da necessidade de compreender e classificar as diferentes formas de expressão escrita e oral presentes na comunicação humana. A origem desse conceito remonta à década de 70, quando linguistas e estudiosos da linguagem começaram a perceber que diferentes situações comunicativas exigiam abordagens específicas, levando a variações nos

padrões de linguagem, estrutura e estilo. Foi a partir desse reconhecimento que levou ao desenvolvimento da teoria dos gêneros textuais (Dionisio *et al.*, 2005).

Dentro da estrutura de um texto, seja oral ou escrito, existe também o planejamento, que pode ser compreendido por planejamento textual. Conforme Guerra *et al.* (2018) se dá pelo processo de organização e estruturação das ideias e informações que serão apresentadas em um texto. Corresponde a uma etapa importante dentro da produção escrita, por exemplo, pois envolve a definição de como o texto será desenvolvido, quais argumentos serão apresentados, a ordem das informações e de como elas podem ser conectadas a fim de apresentar um texto coeso e compreensível.

A definição de texto que se conhece hoje passou e ainda passa por variados pontos de vista. Algumas tentativas de entender o que, de fato, é o texto dedicaram-se a defini-lo como um objeto linguístico maior que a frase, um conjunto organizado de frases, um seguimento de atos de falas, entre tantas outras interpretações. Neste trabalho, partiremos da noção de texto como uma entidade significativa, abordada por Marcuschi (2008), a qual define texto como um compilado de ideias materializadas em sentenças que se organizam e estão interligadas por relações de sentido. Assim, ele pode ser definido como uma busca de reinvenção do mundo, ou seja, um reflexo da realidade.

Podemos citar a definição de texto dada por Koch (2003), a qual menciona que, para a teoria da atividade verbal, o texto é a representação do conjunto de aspectos extralinguísticos que compõem a comunicação, traduzidos em um aglomerado de construções frasais, organizadas e ligadas por relações de sentido. Portanto, toda ação verbal está atrelada a alguma intenção ou situação, mesmo que esta pareça implícita.

A delimitação mais atual sobre o texto é que ele resulta de nossa atividade social e existe para este fim, mas depende de um conjunto de ações cognitivas que, guiadas por um sistema estruturado de normas, se estabelecem na psique humana. Koch (2003) diz que o conteúdo do texto se divide em duas partes chamadas de *dado* e *novo*. O *dado* representa toda informação que o falante já tem acesso e funciona como um ponto de apoio para o recebimento do conteúdo *novo* apresentado pelo texto.

Nesse ínterim, também fazem parte da organização do texto as cadeias coesivas formadas por remissivas que possuem a função de gerenciar o sentido de

acordo com a intenção pretendida na produção textual. Assim, Koch (2003, p. 28) afirma que

[...] a remissão se faz, frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a "conteúdos de consciência", isto é, há referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de "pistas" encontradas na superfície textual, são (re)avivados, via inferenciação.

Em sequência, temos o fenômeno linguístico da progressão textual que visa estabelecer as relações de sentido entre a informação conhecida e a novidade ofertada no texto. Ela engloba os segmentos textuais e as informações à parte, os conhecimentos que não compõem o roteiro do texto. Assim como na remissão, a progressão textual possui um conjunto de instrumentos inseridos na coesão textual.

Os segmentos textuais presentes na progressão textual se estabelecem através da ligação tema-rema, em que tema se refere ao conhecimento dado e rema ao novo. Também podem ser formados por encadeamentos, articuladores textuais ou justaposição. Além disso, podem ser inteirados à progressão textual os recursos da intertextualidade que se mostram de forma implícita no texto.

Outro fenômeno importante a ser citado é a atividade de processamento textual. Koch (2003) diz que ela pode ser considerada uma atividade de cunho linguístico, cognitivo e social. Nesse ínterim, o texto é definido como uma atividade verbal sistematicamente produzida. Durante os processos de produção, os falantes envolvidos na ação acessam todo o aparato que possuem na mente para se entenderem e serem compreendidos.

Nesse sentido, Cosson (2007) afirma que existem três sistemas amplos de conhecimento, que se encontram intimamente envolvidos no processamento textual, ligados aos campos linguístico, enciclopédico e interacional. Esse conjunto resulta em um processo linear da leitura, na qual uma etapa leva a outra.

O primeiro é chamado de antecipação e trata dos conceitos gramaticais e lexicais, ligando o signo à sua imagem acústica. É o responsável por viabilizar o uso dos recursos de coesão textual. O segundo, a decifração, trata dos processos cognitivos e abrange o conhecimento de mundo do falante, ou seja, o conjunto de informações guardadas na mente de cada ser humano, de modo que o leitor é quem deve atribuir sentido ao texto a partir de seu conhecimento. Já o terceiro, designado interpretação, procura falar da interação que ocorre entre o leitor e o autor do texto e vê a leitura como uma prática social. O sentido aferido pelo autor conversa com a

leitura que é feita do texto, resultando em uma interpretação completa. Assim, o último item dedica-se ao campo dos atos de fala, de todas as ações que se realizam através da comunicação/texto (Cosson, 2007).

Vinculado aos atos de fala, temos a linguística de texto, que trata da criação e compreensão dos textos no âmbito da oralidade e da escrita. Essa área da Linguística estuda todos os instrumentos utilizados na produção textual como as ações linguísticas, discursivas e cognitivas. A linguística de texto se baseia na ideia de que a língua não acontece em fragmentos textuais separados, como a frase, mas em uma unidade maior e completa de sentido, o texto, levando à conclusão de que muitas interpretações de frases isoladas só podiam ser realizadas quando inseridas no texto novamente.

Assim, Marcuschi (2008) afirma que a linguística de texto busca observar como a língua funciona no uso e foca nos processos sociocognitivos como as relações de sentido e compreensão, a pragmática, a contextualização da linguagem e sua atuação discursiva. Ela tem seu núcleo central na análise das interações entre teoria e prática e o tratamento e emprego do texto. Apesar disso, ela não deixa de lidar com aspectos de natureza fonológica, morfológica, sintática e semântica, dado que são partes inerentes ao texto.

Os processos de textualização indicam que mesmo que o texto esteja direcionado por um contexto, ele ainda pode ser interpretado de formas diferentes a depender do entendimento inferido pelo falante. Isso demonstra que o leitor possui um papel de grande importância na constituição de sentido do texto, pois é de acordo com a leitura e as inferências feitas por ele, que o significado se estabelece. Assim, o texto para acontecer necessita também, além da linguagem e das relações sociais, históricas e de contexto, das trocas que acontecem na ação cognitiva que ocorre na leitura e interpretação que o falante faz, o que nos leva a percepção de que a produção textual é o resultado da ação conjunta das expressões linguísticas, sociais e cognitivas. O trecho a seguir demonstra um exemplo dessa relação:

Quando leio a lista telefônica como um texto que me informa um conjunto de dados, estou aplicando critérios gerais para textualizá-la, numa relação do mundo com a sociedade, e não busco uma textualidade imanente já realizada por esses critérios. A textualidade é o resultado de um processo de textualização. A textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas (Marcuschi, 2008, p. 97).

Como resultado disso, os gêneros textuais são tomados como eventos de manifestação linguística. Cada gênero possui características próprias, ordenadas por seu objetivo, de modo que um informe publicitário não deva ser criado nos mesmos moldes de uma receita de cozinha, ou vice-versa. Esse apontamento demonstra como a percepção das características dos gêneros direciona o meio social do qual ele provém. A textualização permite ao leitor realizar inferências que exprimam o meio interacional de onde o texto foi retirado. A partir disso, é notável que a produção textual e a leitura não se baseiam numa simples organização sistemática de signos linguísticos. Acima de tudo, é uma atividade intrincada de cognição relacionada ao conhecimento de mundo do falante.

Alguns dos conceitos inerentes à textualidade que podemos citar são a coesão e a coerência textual. A primeira trata de aspectos relacionados à estrutura, a parte da organização sintática e normativa, como o cuidado com os conectivos ou pontuação do texto, ou seja, estabelece o sentido pela forma. Já a segunda, como aborda Iser (1996, p. 40), realiza-se “através de atividades de agrupamento que cabem ao leitor”, ou seja, associa os sentidos do texto com as ligações mentais surgidas a partir da leitura, preocupa-se com aspectos presentes no conteúdo e na mensagem que o texto deseja encaminhar.

A coerência textual corresponde ao sentido que se manifesta num encadeamento de enunciados. Ela é uma atividade interpretativa e se estrutura na ideia de que, para criar um texto, é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte tenham conhecimentos prévios acerca do assunto abordado, resultando numa relação de sentidos partilhados, visto que sua interpretação vai além do conteúdo escrito, da mensagem verbalizada. Não é o texto que porta o sentido, mas a leitura, resultante de uma ação cognitiva, que se faz dele. Deste modo, Marcuschi (2008, p. 122) afirma que:

É importante, no entanto, ter claro que as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isto faz com que essas relações em geral não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível.

Além da coesão e da coerência, já mencionadas, também é relevante abordar os outros fatores da textualidade, que, somados às duas anteriores, dividem-se em sete: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Antes disso, podemos começar citando o fenômeno da isotopia, o qual parte da observação de um ponto comum do texto que indica seu tema, ou seja, é o norteador do assunto do texto. Marcuschi (2008) diz que essa perspectiva admite a existência de uma homogeneidade textual, de forma que os enunciados que compõem o texto estão sempre voltados para um ponto central que o permeia. Ainda que o foco do texto mude e altere sua centralização, ele continua seguindo o mesmo tipo de organização voltada para os novos assuntos que venham a surgir. Assim, nessa visão, não são as regras que guiam a textualidade, mas a cognição.

Em sequência, podemos abordar os conceitos de intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, segundo a visão de Marcuschi (2008). O primeiro diz respeito a toda intenção prévia existente por trás de cada discurso pensado e proferido. Isso significa que toda fala é resultado de uma ação intencional que deve ser interpretada pelo receptor da mensagem. O segundo, por sua vez, refere-se ao modo como o texto é visto quando entra em contato com o receptor. Nesse contexto, são abordados itens como gramaticalidade e agramaticalidade. É importante frisar que ambos os conceitos não consideram aspectos formais do texto, mas a enunciados que podem ser compreendidos (gramaticais), ainda que haja um afastamento das normas ortográficas, e àqueles que não são passíveis de entendimento (agramaticais), por não estabelecerem relações de sentido. Assim, podemos dizer que os textos são aceitos ou não de acordo com sua manifestação de sentido.

Marcuschi (2008) considera que situacionalidade trata da relação que se dá entre o texto e o contexto em que ele se realiza e dos caminhos que o autor deve tomar para situar seu texto em determinado ambiente. Cada gênero textual possui um conjunto de atributos específicos e indispensáveis para sua construção. A situacionalidade é responsável por direcionar a produção de texto a se adequar às características de seu gênero. Para ele, a intertextualidade se resume ao trato da relação que se dá entre textos diferentes e da ideia de que todo texto interage com algum outro anterior a ele, pois nenhuma construção textual é isolada ou totalmente nova.

Por fim, temos a informatividade, que se relaciona ao aglomerado de informações extraídas a partir da leitura de um texto. Esse critério trata também das informações filtradas pelo texto, do conhecimento prévio que ele exige para ser compreendido e do que se pode subentender a partir de sua leitura, sem necessariamente estar explícito na superfície textual (Marcuschi, 2008).

O texto é formado a partir do processo de enunciação (Koch, 2003). A autora explica que esse processo consiste na ação que ocorre quando uma palavra é proferida, ou seja, um ato resultante da fala. Portanto, texto é um conjunto de enunciados ligados por relações de sentido. A escrita textual possui regras de orientação, mas possui certa flexibilidade, desde que sejam levadas em conta as relações de contexto, situação e discurso.

A atividade de criação textual resulta da soma de diversos fatores exteriores que, combinados à ação discursiva, formam o conjunto de enunciados ordenados pelas ligações de sentido que realizam entre si ao qual chamamos de texto. Essa atividade depende de um falante que organize as formações verbais a partir de interações que ocorram com outros falantes, mescladas a agentes diversos como os situacionais, culturais e intencionais. É dessa troca de experiências que surge a construção textual (Koch, 2003).

Desse modo, produzir um texto é como participar de um jogo onde existem regras fixas, mas que podem variar de acordo com a situação. Marcuschi (2008, p. 77) diz:

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor - falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

Para realizar a produção textual, o falante precisa fazer escolhas linguísticas conscientes, acessando seu sistema internalizado de regras e levando em conta todo o cenário em que seu texto irá se desenvolver. Apesar disso, é interessante pensar em como conseguimos produzir, na oralidade, os mais diversos gêneros textuais com fluidez e sem dificuldades. Neves (2007, p. 41) afirma:

Obviamente, o usuário da língua não terá presentes tais indicações ao encontrar, disponíveis para uso, variantes com diferentes aplicações, com diferentes valorações, afinal, com diferentes funções pragmáticas, e, na verdade, isso nada lhe diz. O que ele terá sempre presente, sim, é a necessidade de fazer a melhor escolha no sentido de adequar-se à exigência social da situação em que a construção deve ser empregada, uma necessidade de colocar a seu serviço os modos de expressar-se que a língua lhe faculta e de que ele tem posse.

Portanto, o ensino de língua deve trabalhar no sentido de desenvolver a habilidade do falante de se adaptar aos diversos cenários comunicativos. Ainda que no discurso o falante consiga produzir uma infinidade de enunciados com maior facilidade, no trato da produção textual escrita não deve existir separação entre o texto e o discurso, pois não são extremos. Pelo contrário, deve-se considerar o *continuum* existente entre os dois. Tanto o discurso, quanto o texto possuem semelhanças como o uso de variados recursos linguísticos, inferências, regras e princípios linguísticos. Deve-se compreender a língua como um sistema de interação constante que torna possível as trocas de conhecimento sobre o mundo e as relações sociais. E essa troca acontece pela atividade enunciativa que se sucede dentro do texto e do discurso (Marcuschi, 2008).

Além do vínculo entre o discurso e o texto, há um terceiro item que se apresenta integrado aos dois, o gênero. Ele atua como um elo entre o texto e o discurso. Os gêneros são o resultado das interações sociais que ocorrem a todo o momento na conversação. Marcuschi (2008) afirma que eles possuem dois pontos fundamentais: a gestão enunciativa, que se refere aos detalhes técnicos como os tipos textuais e de discurso; e a composição interna do texto, que aborda as questões de coesão e coerência atuantes para uma produção textual linear.

Para Koch (2003), outro aspecto relevante na produção textual são as relações co-textuais que inserem os meios de o texto acontecer, como o situacional, o social e o cultural, os quais são características cruciais para a interpretação do texto. Pode-se dizer que um texto sem contexto é virtual, ou seja, aéreo, sem um valor semântico específico até que seja inserido em uma situação. A linguagem não é completa de sentido, portanto ela precisa de um ambiente para guiar seu significado. O texto, tal como sua interpretação, realizam-se a partir da interação entre língua, contexto e indivíduos social e historicamente situados.

Como mencionado anteriormente, o aluno chega à escola com o conhecimento de sua língua materna, os quais devem ser considerados pelo professor e pela escola, a fim de determinar o que essa criança precisa aprender sobre a língua, dado que ela já se comunica habilmente e internamente conhece as regras de funcionamento linguístico. A função da escola não deve ser ensinar ao aluno o que ele já sabe, mas buscar oferecer o acesso aos usos, à produção textual escrita e ao entendimento intrínseco dos usos do sistema linguístico.

Assim, destaca-se a importância do uso de gêneros textuais no ensino de língua, pois, como citam Leal e Melo (2007), é através deles que o falante pode

aprender a se portar linguisticamente em diferentes situações de uso, algo que ele não adquire junto com a língua de forma natural. Ainda conforme indicam as autoras supracitadas, escrever faz parte do "interagir e agir na sociedade". Com isso, entende-se que muitas situações levam um indivíduo a escrever, seja na tentativa de expressar-se, organizar uma ideia ou pensamento, organizar a vida pessoal, no sentido de ser utilizada para o automonitoramento das ações. Ou seja, são inúmeras situações que levam um indivíduo a escrever e produzir um texto escrito.

A produção textual, enquanto elemento de representação da ideia e do mundo do aluno do ensino fundamental, é, de acordo com Azevedo (2020), uma forma que ele encontra para dar voz ao seu olhar, e para fazer com que os outros vejam aquilo que ele vê. Para isso, o autor retoma a parábola do elefante e dos três cegos, que diz o seguinte:

Três cegos foram levados para conhecer um elefante: foram colocados em partes distintas do animal e um cego ficou próximo à tromba e a apalpou, ou outro cego ficou próximo à barriga do animal e também a tocou. O terceiro cego foi colocado próximo às patas do elefante e tal qual os outros a tocou. Quando pediram para que os cegos explicassem o que era um elefante, o primeiro cego disse: um elefante é uma mangueira comprida e com aspecto forte, o segundo cego discordou e disse que um elefante tinha na verdade do formato de uma grande bacia que provavelmente cabia muita coisa, o terceiro cego foi em desacordo com os outros dois e explicou que um elefante na verdade, era uma coluna forte e firme.

Nenhum dos três cegos estava errados. Ao citar essa história o autor procura demonstrar que cada pessoa possui um recorte específico de algo e esse recorte em muitos casos representa aquilo que ele vê, ou que lhe é apresentado, ou que ele de fato tem contato. Trata-se na verdade de uma representação de um retalho do todo no qual todos vivem.

Essa representação da sociolinguística torna possível o entendimento de que a representação textual de um aluno do 9º ano ocorre com base no seu mundo e nas suas vivências. Cada experiência tida é um fator que irá impactar consideravelmente a sua forma de expressão e a sua concepção de mundo. Nesse ponto, Ormundo (2018) explica que essa construção social pertencente ao sujeito o leva a construir narrativas muito singulares, mas que ainda assim, se conectam com o todo social em que eles vivem.

Desse modo, Nóbrega e Abreu (2015) explicam que é exatamente esse o ponto principal a ser considerado dentro da construção textual de cada aluno. Essa singularidade representada em seus textos não representa propriamente uma

deturpação daquilo que é visto por todos. Longe disso, ela sintetiza uma linha de raciocínio próprio, mas que se conecta com aquilo que é vivido.

Nesse ponto, Mori e Rangel (2019) explicam que esse fator faz com que o professor compreenda que as camadas que estão presentes dentro desse cenário são distintas, mas ainda assim correlatas. Por isso, há a defesa em seu entendimento quanto ao fato de que a sociolinguística, apesar de perceber a unicidade do olhar de cada aluno, deixa claro que essa unicidade se conecta com o fato narrado e o enriquece, ao invés de fragmentá-lo e de distanciá-lo de tudo e de todos.

Complementar a esse entendimento, Mollica e Ferrarezi (2016) expõem que ao observar as produções escritas de seus alunos, o professor consegue perceber o impacto que a oralidade de cada um tem naquilo que está sendo dissertado. Esse impacto decorre da procura incessante do aluno por tentar validar, dentro da sua escrita, aquilo que ele pontua com considerável facilidade por meio de sua fala.

Desse modo, ele tende a fazer uso de recursos de sua oralidade e transpor esses recursos para a sua escrita, procurando dar nome a cada ponto. Isso faz perceber, como mostra Moita Lopes (2009), que a oralidade exercida por cada aluno traz marcações muito próprias, hábitos, gesticulações e cacoetes que enriquecem a sua narrativa dependendo do ponto de vista de quem a lê.

Em contraponto a isso, a escrita já possui limitações, uma vez que, ao migrar para o papel, o aluno do 9º ano do ensino fundamental perde boa parte da sua fluidez narrativa, pois entra em embate direto com a normatização da escrita. Mesmo que ele procure se orientar de forma livre, e se distanciar dos parâmetros cultos e normativos, ainda assim apresentará uma limitação quanto à possibilidade de enriquecimento do texto em comparação com a mesma manifestação ocorrendo na oralidade.

Moita Lopes (2006) segue dizendo que essa diferenciação e limitação recursal encontra saída na possibilidade que o aluno tem de aderir a novos sentidos agregados a palavras e, por isso, tende a ser mais comprometido em retratar, em sua narrativa textual, todos os elementos que compõem o cenário no qual a sua história ocorre.

A disparidade existente entre a linguagem e a oralidade permeia o formalismo e coloquialismo que ambas sustentam em suas estruturas. Conforme se avalia em Bakhtin (2003), a estruturação da linguagem falada se ancora na intertextualidade e nas múltiplas referências que são encontradas ao longo de uma organização textual.

Essa intertextualidade é encontrada dentro da linguagem falada e ela carrega consigo a influência de uma variedade de fatores presentes na vida do falante e mesmo que não possua – em muitos casos – o formalismo adotado dentro de uma construção textual escrita, encontra-se com facilidade dentro do contexto oral de comunicação, uma fluidez muito grande de intertextos e de referências que agregam à fala, condições comunicativas como o regionalismo, referências religiosas e outra infinidade de fatores, como cita Bagno (2007).

Nesse contexto, é importante citar que a linguagem como um todo se forma a partir de um conglomerado de referências que se estruturam por meio de uma condição amplamente presente do sujeito, e é representada a partir da organização sistêmica de signos e variantes que consolidam o sentido da comunicação que se arquiteta tanto no plano escrito, quanto na abordagem falada. No entendimento de Silva (2017), é prudente que se compreenda o fato de que, a partir de uma validação de sentidos, que a comunicação de modo geral possui um propósito simples e ela se consolida a partir do êxito em se fazer entendido.

Nesta linha de pensamento, tem-se claro em Aguiar (2012) que, apesar de parecer um objetivo simples, o ato de se fazer entendido a partir de uma ação comunicativa — sem importar se ela é escrita ou falada — é, na verdade, um sistema complexo, intricado e com uma gama de variantes que são utilizadas de forma organizada com o claro intuito de construir um sentido muito bem-organizado e definido.

2.3 PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO COMUNICACIONAL

A fala, assim como já se observou anteriormente nos subitens apresentados nesta pesquisa, é a interação mais comum entre os seres humanos. Desse modo, considera-se que a praticamos, usualmente, todos os dias. Entretanto, assim como destaca Santos (2016, p. 16) "pouco sabemos como a língua portuguesa, no Brasil é utilizada e, por conseguinte, também é insuficiente o conhecimento a respeito de nossa fala e dos nossos processos conversacionais".

Para isso, inicia-se uma breve contextualização acerca da análise de conversação, que teve seu surgimento em meados da década de 60 a partir das concepções ligadas a antropologia cognitiva.

É importante justificar que, como se trata de uma pesquisa que busca analisar as marcas de oralidade nos textos produzidos pelos alunos, é importante

compreender como se dá esse processo de conversação, bem como os fatos históricos da língua, que foram abordados anteriormente.

Além disso, esta temática, da oralidade em sala de aula, tem sido muito abordada por especialistas ligados ao ensino da língua portuguesa, assim como aqueles estudiosos que se debruçam sobre o ensino da língua materna e a avaliação dos livros didáticos (Silva, 2015).

Marcuschi, por sua vez, é um grande pesquisador dentro desses estudos, ele comenta que "a oralidade é um importante trópico a ser desenvolvido na sala de aula, mas infelizmente, tem sido deixado de lado, pois professores e responsáveis pelo ensino não tinham entendido a importância da oralidade no ensino da língua materna" (Marcuschi *apud* Silva, 2015, p. 133).

Compreende-se, nesse sentido, que a comunicação verbal é uma parte fundamental do cotidiano para a maioria das pessoas, superando em importância a comunicação escrita. No entanto, é curioso observar como as instituições educacionais muitas vezes relegam a fala a um papel secundário em comparação com a escrita, embora ela seja tão central em nossas interações diárias. Essa discrepância não é necessariamente uma contradição, mas sim uma postura deliberada. Seria simplista atribuir essa postura ao pressuposto de que a fala é tão comum que já é dominada naturalmente e, portanto, não requer atenção especial em sala de aula.

Um dos principais motivos para essa negligência em relação à linguagem falada ainda é a arraigada convicção de que a escola é o ambiente exclusivo para o aprendizado da escrita. Essa ideia está tão profundamente enraizada que se tornou quase um consenso: a escola existe para ensinar a escrita, não a fala. Embora isso possa ser verdade, é igualmente importante ressaltar que a escola não tem o direito de ignorar a importância da comunicação verbal. Afinal, o ser humano é, por natureza, um ser falante, e não exclusivamente um ser escritor.

De acordo com pesquisas realizadas por Nogueira, Junior e Callegari (2022) a Análise da Conversação (AC) emergiu como um campo da linguística que se concentra no estudo detalhado das interações verbais entre as pessoas, influenciada, principalmente, pelo trabalho pioneiro de sociólogos e linguistas, assim como Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson.

Essa disciplina, a partir das concepções de Nogueira, Junior e Callegari (2022) busca entender como os participantes de uma conversa produzem e

interpretam o discurso, examinando elementos como turnos de fala, padrões de entonação, gestos, interrupções, estratégias de cortesia, entre outros aspectos.

Essa abordagem analítica permite explorar não apenas o conteúdo das trocas verbais, mas também a estrutura e dinâmica subjacentes à comunicação humana. Por meio da análise da conversação, os pesquisadores podem identificar padrões recorrentes, normas culturais, papéis sociais, poder e assimetrias de status que influenciam a interação verbal.

Já no Brasil a AC ainda possui seus estudos recentes, embora tenha sido introduzida em 1986, quando Marcuschi buscou estabelecer uma conexão direta entre a Análise da Conversação e a linguística textual.

Diferentemente da abordagem de Marcuschi (1986), o campo contemporâneo da Análise da Conversa está intrinsecamente ligado à interação humana que se dá por meio de diversas formas de linguagem. Garcez (2008) explora que quando se trata da Análise da Conversa no Brasil, é necessário mencionar a chamada Análise da Conversação (Marcuschi, 1989), uma vertente produtiva da Linguística Textual que adotou a Análise da Conversa Etnometodológica em sua formulação inicial. Isso permitiu a realização de estudos sobre a linguagem falada no Brasil, visando tanto à descrição linguística do "texto falado" quanto à discussão sobre a transição da oralidade para a escrita. Essa transição tem um papel importante em uma sociedade como a nossa, onde compreender o processo de alfabetização é essencial para acelerar o acesso à escrita e aos discursos que dela emanam.

Marcuschi (1988, p. 319-320) define a conversação como "uma interação centrada na participação de pelo menos dois interlocutores que se alternam, cada um tomando a palavra pelo menos uma vez, ocorrendo o evento comunicativo dentro de uma identidade temporal". Além disso, Marcuschi (1988, p. 322) esclarece que o termo "conversação" pode ser interpretado de forma ampla, abrangendo todas as formas de interação: "entre médicos e pacientes, no tribunal, em sessões de terapia, na escola, em aconselhamentos, entrevistas, interações interculturais e interétnicas".

Com base em Vigara Tauste (2000), Leite et al. (2010) fazem considerações importantes sobre a conversação:

Durante a conversação, os interagentes expressam suas ideias conforme elas surgem, respondendo ao que ouvem de seus interlocutores, de acordo com as mudanças de interesses ou objetivos, e levando em consideração a percepção imediata do contexto. Para o desenvolvimento do tópico

discursivo, o falante constantemente leva em conta seus interlocutores (suas representações, reações, intenções, expectativas, níveis de intimidade, graus de concordância/discordância). Isso significa que, ao interagir com alguém, independentemente do tipo de interação, essa pessoa é fundamental para o discurso resultante e para o ato comunicativo realizado (Leite et al., 2010, p. 59).

Fávero et al. (2010, p. 93) afirmam que a conversação é "um processo interacional específico, que envolve a participação conjunta dos interagentes na dinâmica evolutiva de um evento comunicativo informal, processado localmente".

Entretanto, com o passar do tempo, outros caminhos foram trilhados pelos pesquisadores, afastando-se da Análise da Conversa brasileira até então consolidada, e concentrando-se na Análise da Conversa Etnometodológica, uma investigação empírica dos métodos que os interagentes utilizam para dar sentido e realizar suas ações, como discutido anteriormente.

No contexto da Análise da Conversa no Brasil, a área tem crescido rapidamente. Embora os estudos em português ainda não sejam abundantes, reconhece-se que a tradição brasileira desempenha um papel significativo no cenário global. Um exemplo notável é o trabalho de Ostermann, uma analista renomada no campo da Análise da Conversa, que ocupou o cargo de vice-presidente da *International Society for Conversation Analysis* (ISCA) durante o período de 2018-2022.

Pode-se afirmar que a Análise da Conversa se solidificou como uma área acadêmica devido a alguns fatores. A criação de uma revista especializada chamada *Calidoscópio*, que surgiu como um esforço colaborativo na Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), é um exemplo notável, apresentando uma variedade de estudos sobre interação social.

No entendimento de Coutinho (2012), é necessário que se leve em consideração o fato de que ao se comunicar com uma pessoa, é necessário que se leve em conta fatores como entonação, forma de começar essa conversa, ter claro o objetivo que se quer alcançar com a execução da fala e acima de tudo, saber claramente que termos se deve utilizar para que o interlocutor compreenda assertivamente tudo aquilo que precisa ser levado em consideração.

Neste caso, Ribeiro (1997) cita que é preciso que se considere que nos dias atuais, há termos que devem ser validados e/ou descartados, tendo em vista a preservação do caráter que se quer dar à conversa que está em curso ou que será utilizada. Nesse contexto, antes que se vá diretamente à discussão quanto aos

termos que devem ou não ser utilizados dentro de uma iniciativa comunicativa, é importante considerar que a prevalência de termos e expressões linguísticas presentes na sociedade atual, advém de uma postura social pretérita que já os considerou como válidos e moralmente aceitos dentro da comunicação social.

Desta forma, encontra-se em Tarallo (2004) o entendimento de que é necessário que se pontue o fato de que a considerada inadequação de termos linguísticos na comunicação oral e escrita atual é resultado de um processo de conscientização da população quanto aos seus direitos e quanto à percepção de igualdade entre todos que é defendida dentro do âmbito constitucional. Nesse sentido, o autor considera o fato de que a maneira como as pessoas se comunicam, na atualidade, é resultado de um processo evolutivo que apesar de moroso, se estabelece com firmeza na sociedade atual e se vale de formas claras e científicas para retratar aquilo que não é mais válido dentro do meio em que se vive.

Em Navarro (2012) é exposto o entendimento de que para que se compreenda de forma prática a variação presente nas várias formas de comunicação da atualidade, é prudente que se observe de forma sistêmica o fluxo de atualizações em dicionários e nos verbetes que estão presentes dentro destes instrumentos, ficando claro o contexto evolutivo e dinâmico da língua falada e escrita. Assim, o que se pode observar de forma clara e a partir de um exemplo presente no cotidiano social é a frequência com que as gírias se modificam, são inseridas e retiradas do processo de comunicação social.

Da mesma forma, o uso de termos coloquiais que não se enquadram como gírias e formais, são modificados e, ou têm o seu sentido ressignificado, ou aclarados, tornando-os aptos ou não ao cenário vigente. No entendimento de Bueno (2000), é importante considerar o fato de que a comunicação precisa ser considerada como um elemento altamente rotativo e por isso é sempre passível de uma análise teórica e reflexiva.

Considerando tal fator, é importante validar que na atualidade, com o aumento considerável das formas de comunicação, e com a expressiva compreensão quanto ao sentido etimológico de termos que são específicos para representação linguística de uma situação, condição, percepção e sentimento se faz necessário o entendimento quanto à inadequação de termos que possuem suas raízes fincadas em referências históricas, políticas e religiosas que são lembradas na atualidade como uma clara demarcação de uma postura que não condiz mais o modelo social vigente.

Coracini (1995) explica que a forma de expressão que um indivíduo se utiliza para se fazer entendido pode ser compreendida como uma comunicação, isto é, como algo que exprima uma ideia com identidade tão única que não encontra elementos no mundo que se tem como real para representá-la. Oportunamente, pode-se dizer que, dentro da forma de comunicação verbal, tem-se a convicção de que a utilização de determinados termos serve como elemento de sustentação de um modelo, um ideal que se quer externar ao mundo.

De acordo com o entendimento de Bruner (1969), o conceito de comunicação não é, em absoluto, um conceito simples que represente e descreva um estado de coisas estritamente determinado e unívoco. Pelo contrário, a análise mais detalhada revela que se trata aqui de um conceito que consta de dois momentos distintos, dos quais apenas se pode afirmar estarem indissoluvelmente ligados um ao outro, apenas podendo ser pensados por correlação. Desta maneira, novamente remete-se à ideia de que sim, a representação linguística e comunicativa e fenomenológica está direcionada a algo intrínseco ao seu criador, à percepção deste em relação ao mundo que ele habita, e certamente conecta-se com a sua habilidade de fazer com que os demais interlocutores que o cercam, enxerguem seu mundo da mesma forma que ele o vê.

Conforme a compreensão apresentada por Dionísio (2012), é preciso compreender que a definição de comunicação é abrangente demais para que seja aprisionada em uma definição somente. Mesmo em uma abordagem teórica como esta em que se procura estudar exatamente a sua essência que se constitui de diferentes formas a partir do uso de termos e palavras variadas que dão a tônica de um sentido específico. Toda esta dificuldade dá-se pelo fato de que língua em si é singular e a sua percepção, bem como a sua aplicabilidade, é em alguns casos tão orgânica que chega a passar despercebido.

Ao apontar a responsabilidade que deve ser compartilhada entre humanos e não humanos, Leite (2012) tende a reiterar o fato de que a delegação de uso de um objeto representa, metaforicamente, a cultura de cada indivíduo. Paralelamente, ao tratar sobre a estruturação de um sentido comunicacional, os autores seguem explicando que, ao refletir sobre a usabilidade de termos, pode tornar uma conversa efetivamente válida, ou uma clara manifestação de descaso, desrespeito e invalidação de uma conduta.

Para Rojo e Moura (2012), a intervenção nesse processo pode representar uma nova influência que, por vezes, pode representar certa perda de elementos

culturais, contudo, também agrega, cria novas influências, faz do indivíduo o que ele já é, uma soma de múltiplas intervenções, saberes e crenças. Há que se discutir sobre a relevância que a língua materna possui na vida de cada pessoa. Para tanto, é preciso que se diga que ela não é nem de longe um item a parte na formação do intelecto de cada ser humano, pelo contrário, cada identidade humana formada nesse mundo, tem em sua estruturação, traços culturais que moldam a sua crença, sua fé, seus medos e suas vontades.

De acordo com Mori e Rangel (2019), a língua falada, a comunicação, nesse contexto são os fatores que humanizam o ser humano e que o fomenta em uma busca por singularidade e legitimação de seu próprio ser. Desse modo, desde a fé implícita mostrada em uma romaria, passando pelas manifestações supersticiosas em determinadas datas comemorativas até as festas e comemorações típicas presentes em várias comunidades se tem a presença de elementos culturais presentes de várias formas que são manifestados na forma como as pessoas se comunicam.

Assim, Santos (2018) ensina que a língua e a forma como as pessoas se comunicam têm sido alvo de reflexão e de muitas especulações ao longo dos últimos anos. Nesse caso, a língua transcende o simples fator de comunicação, sendo considerada um elemento contributivo para o conhecimento da história de uma comunidade.

Silva (2001) explica que a relevância da língua no entendimento de uma população não deve ser tida como uma frivolidade ou algo dispensável. Manifestar-se está na natureza do ser humano, e querer fugir dessa condição é negar a própria essência.

Ora, Melo (2019) ensina que a língua enquanto movimento decorrente de uma forma de expressão presente em uma comunidade busca, na ancestralidade de seu passado, referências e fontes que façam compreender a natureza humana que ora se resvala em um deslumbre lúdico e divertido de um elemento específico, e outras vezes reflete sobre a vida que cada um possui analisando de modo conjunto os efeitos que cada decisão passada na vida de todos.

Para Francisco (2020), a comunicação enquanto manifestação de ideias e pensamentos é então um elemento de reflexão, que não converte adeptos, mas que mostra caminhos diferenciados para o entendimento do mundo em que se vive, fazendo compreender que cada um possui sua relevância e seu lugar no mundo

sem que haja necessariamente uma escala hierárquica para a existência de cada um nesse mundo.

Nesse ponto, Faraco (2016) aponta o fato de que dizer que a comunicação ocorre em cenários diversificados é um truísmo presente em quase todos os textos educacionais progressistas. Ele de fato ocorre em ambientes díspares, e é válido em todas as vezes em que alcança um indivíduo. No entanto, é preciso considerar que saber linguístico é diferente da compreensão quanto ao modo como ele ocorre. A ideia de que a prática pode ser observada como relevante no processo de criação, ao passo em que não se distancia de demais interações comunicacionais.

Em Coutinho (2019) se encontra a percepção de que é necessário que a teorização quanto à democratização do ambiente educacional precisa ser observada de modo detalhado, como forma de constatar a viabilização das inúmeras teorias que eclodem com o pressuposto de tornar acessível o entendimento sobre as estruturas linguísticas presentes no país. No decorrer dessa tipologia analítica, a ação de rastrear como os atores fazem para que essa manifestação não é tão óbvia. Não se trata de um simples apontamento onde se delega a tudo ou todos que estão presentes em um ambiente a função de compartilhar, de forma coerente e válida, o saber adquirido.

Nesse contexto, entende-se que, como mostra Cury (2008), compreender as mediações do diálogo e a reflexão pressupõe disposição em seguir pistas, sensações, em respeitar o que não se enquadra na concepção que se tem sobre as diferentes formas de comunicação. Esse fato proporciona ao educador a oportunidade de ampliar sua abordagem e de vislumbrar as possibilidades de compartilhamento de saber para todos os que se encontram presentes em um campo ilimitado de atuação.

Desse modo, Bortoni-Ricardo (2004) complementa ainda conforme o entendimento de Chomsky (2002), ao segmentar os movimentos pertinentes na relação humanos e não humanos o autor pontua sua proposição e a exemplifica didaticamente, expondo a capacidade de atuação de cada um em sua teoria, na qual a participação e interação de cada objeto ou pessoa em um determinado ambiente possui relevância dentro do contexto no qual estão inseridos.

Em Labov (2008), a forma como uma pessoa interage com outro humano ou objeto em um ambiente diferente do que está acostumado reflete de forma clara os efeitos de todo o cenário na reação desse indivíduo. Fica compreendido que é a

diferença que faz perceptível a singularidade do ser humano — é ela também que justifica o interesse despertado entre um ser humano e outro.

Rigonatto (2020), ao abordar essa diferenciação de olhares e a busca por novas percepções e entendimentos sobre um objeto pesquisado, explica que é necessário considerar em qualquer processo de produção a mecânica envolvida, ou seja, é imprescindível que se leve em conta em um processo de produção, a forma adotada para executar os passos estabelecidos até chegar ao resultado final. Essa observação pura e simples não ocorre à toa: é ela quem permite ao linguista um vislumbre de todos os processos adotados, desde os práticos até os mais subjetivos. A intervenção nesse processo pode representar uma nova influência que, por vezes pode representar certa perda de elementos culturais, contudo, também agrega, cria novas influências, faz do indivíduo o que ele já é, uma soma de múltiplas intervenções, saber e crenças.

Para além disso, a memória não deixa de ser ela própria um campo de disputas, narrativas e significâncias muito próprias. Nóbrega e Abreu (2015) destacam como a memória coletiva tende a entrar em constante debate com os sujeitos, apagando e marginalizando as memórias pessoais frente às coletivas, “oficiais”. Acima de tudo, porém, a afirmação do que é “digno de lembrança”, dentro da memória particular e social, é a base fundamental da identidade e dos elementos de significância que um sujeito atribui a seu mundo.

No ato de uma observação é pertinente que o observador tenha em mente a necessidade de adentrar no cenário da observação, aberto ao entendimento de que ao artista/observador não cabe a “catequização” do meio observado, nem tampouco a interferência quanto aos métodos utilizados no ambiente.

Desse modo, Santos (2018) explica que é o seu olhar que deve prevalecer, é a sua conduta de observação o ponto essencial de todo esse enredo, e a sua fonte de informação sobre todo o cenário que se descortina à sua frente é o próprio cenário. Nesse sentido, não há como validar percepções próprias e advindas de um novo contexto nos locais ou pessoas observadas, caso isso ocorra, o que se tem é uma intervenção que compromete toda a fluidez do evento pesquisado.

Com isso, há que se sustentar, conforme cita Amaral (2022), que a tentativa de ressignificar cenários, eventos e pessoas, torna todo um processo de criação inválido, a condição de linguista exige de quem a executa cuidado e reverência pela coisa, local ou pessoa observada, e nessa perspectiva a reverência de que se fala nem de longe se aproxima à necessidade de uma curvatura social, onde a carga de

vivência já pertencente ao artista precisa ser esquecida, longe disso, se trata tão somente da preservação de suas opiniões e da sua necessidade em compreender que aquilo que lhe é mostrado não é errado; é somente executado de uma forma que destoa da sua maneira de fazer o mesmo.

Para Erickson (1976), a possibilidade de reflexão, a capacidade de questionamentos e a ascensão de múltiplos perfis na docência é confirmação de que a sociedade evolui e progride, e, com isso, acaba por tornar válida toda forma de compartilhamento de saber, fazendo entender que não há uma delimitação do que deve e do que não deve ser aprendido. Contudo, ao não tornar horizontal o compartilhamento do saber linguístico que se imagina ter acesso, o que se tem é uma grande promoção de desigualdade na qual quem não consegue alcançar as formas pelas quais se aprende nos dias atuais, que passa a ser excluído, tachado de incapaz, inapto e sem formação.

Tendo em vista este entendimento, podemos, de acordo com Haury (1989), dizer o que o conhecimento representa, na vida de uma pessoa e também na efetivação da criação, uma porta de saber artístico que se abre para uma nova percepção e auxílio na contribuição e construção de seu mundo.

Logo, entendemos que o conhecimento, de acordo com Gardner (1995), não traz marcas que demarcam a sua origem, que apontam o seu nascedouro e que o desenham como algo sublime, puro e objetivamente voltado para uma percepção purista de um determinado objeto. Pelo contrário, a construção do conhecimento advém do contraste entre experiências, do embate entre formas de execução de um mesmo processo que, por fim, resultam em uma prática executada em diferentes grupos.

Assim, Moita Lopes (2006) explica que o que resta é a vontade de analisar toda a situação de modo mais humano, tornando possível a compreensão de que uma atuação docente depende de preparo, de domínio de conhecimento e de zelo, características que ficam subentendidas na postura de quem se propõe a se preparar e a se dedicar para este ofício.

2.4 O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DO SEU PROCESSO COMUNICATIVO

De acordo com a percepção de Viaro (2017), o sujeito é levado a repensar as influências que se tem na vida no mesmo instante em que se questiona a adoção do “novo” como uma forma de vida diferenciada, como uma oportunidade de refazer o

meio em que se vive, para que assim seja alicerçada uma “nova” forma de se relacionar com o mundo. É com essa autorreflexão que se passa a compreender que o enredo em que se vive possui a marca de muitas coisas e pessoas — o “novo” que se quer tanto aderir pode ser somente uma releitura do que já está consolidado, fazendo parecer inédito um objeto, situação, pessoa, animal ou lugar; quando, na verdade, são a representação da vivência de cada um, sintetizadas em um elemento ou interação, com que cada um se relaciona — o ineditismo que se delega ao outro.

Sucupira Lins (2010), ao falar sobre transitoriedade e liquidez, afirma que quando um novo enredo se inicia para o indivíduo tudo que ele tinha como uma referência imutável e inseparável na sua vida se liquefaz, ganha nova roupagem ou é substituído por uma nova impressão. Este pensamento faz com que se perceba a ideia de que, mesmo na ausência do propósito, a influência de um ser para outro e de um objeto para um ser sempre irá existir. Essa interação é involuntária, não possui demarcação que aponte o seu início e que delimite o seu fim. Ela é perene, ocorrendo no contexto conforme a influência mútua do sujeito com o ambiente.

Câmara Jr. (1979) cita a relevância de compreensão da realidade cultural como fonte reflexão da vida. Estendemos a esta compreensão a importância de reprodução de algo que valide e enfatize tal entendimento com o escopo de tornar mais tátil sobre o que se estuda.

É necessário, conforme Lucchesi (2015), que o processo de se voltar um pouco e pensar em como as relações se constroem ao longo dos dias, da vida de cada um. Se pararmos para reviver com calma todos os passos — ou ao menos quase todos os passos — seguidos em um caminho, torna-se possível a compreensão de que as relações que se formam ao longo devidas, quando não presas a um pragmatismo teórico que delimita passos e acontecimentos, ocorrem de maneira fluida, e vão ganhando tons conforme laços são criados, de acordo com o estreitamento de vivências e de experiências. É nesse achatamento entre o pensar e o agir, entre o ver e entender que a língua ganha corpo.

Conforme o entendimento abordado neste texto, Rojo (2013) explica que a interação entre atores em uma rede de relacionamento tende a ocorrer de forma segmentada, e os efeitos dessa relação e das ações realizadas em humanos e não humanos afetam ambos. Com isso, compreendemos que objetos, lugares e pessoas observados neste trabalho, foram moldados com a interação que ocorreu entre as partes.

Ao direcionar um olhar ainda mais específico sobre tal tema, percebe-se, que em Moita Lopes (2009) é destacado que a criação fenomenológica e por consequência a comunicativa também, encontram de início, certa resistência do interlocutor preguiçoso, uma vez que se trata de expressões intrincadas, com camadas que precisam ser aprofundadas e descobertas para então serem devidamente contempladas.

Saussure (2006) explica que todos saem modificados desse processo, inclusive os que vivenciariam essa experiência. Quanto a nós, que ao participar de todo esse processo fundamentado no pensamento, percebemos a necessidade de se despir de conceitos que moldavam a nossa atuação, para então perceber que o meio em que cada um vive é refletido em suas ações, na forma como se relaciona com demais atores de seu convívio e no modo como executa as funções de cada não humano que está diante dele.

Superada esta etapa, encontra-se, como cita Marcuschi (2010), um tesouro descoberto, vislumbra-se a singularidade de uma narrativa, e surpreende-se com tal presente, encontrados os sentidos escondidos, passa-se a contemplar a genialidade de tal percepção para posteriormente começar a validá-la ou ao menos desejar fortemente que tal fato tenha uma réstia de realidade.

É nesse ponto que Marcuschi (2010) explica que, ao se desejar que as formas de comunicação ou evento fenomenológico tenha traços de realidade, que se começa a compreender que a criação dele possui familiaridade com o que já se conhece. Passa-se então a ter a certeza de que, mesmo uma ocorrência marcada por traços de realismo fantástico e repleta de referências muito distintas, possui conexão com o mundo que se tem como real, com o que a razão e a lógica determinam como sendo coerentes e aceitáveis com o mundo em que se vive.

2.5 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No âmbito das produções textuais, é importante salientar que, com o tempo, o estudo do português como língua materna tem se modificado, e isso tem impactado diretamente os livros didáticos, por exemplo, além de ter exercido influência sobre o ensino em sala de aula. Com isso, compreende-se que bons escritores não surgem de repente, pois se necessita de bons hábitos de leitura.

De acordo com Rojo (2005), o desenvolvimento das habilidades da escrita de um indivíduo está ligado, principalmente, à oralidade. Desse modo, "a leitura e a

escrita exercem grande influência no registro da memória, das ideias, das emoções e dos sentimentos" (Souza, 2012, p. 22).

Com relação as pesquisas realizadas por Souza (2012), indica-se que, em certas instituições educacionais, a produção textual ainda é conduzida sob o domínio exclusivo do professor, que estabelece regras predefinidas pelas quais o aluno será avaliado. Nesse cenário, a insegurança prevalece, transformando a atividade de escrita em algo angustiante e punitivo para o estudante. Por isso, Souza (2012) considera que a competência na escrita só florescerá se o educador romper com o papel imposto pelo sistema tradicional de ensino, abandonando o papel de "corretor" e assumindo o papel de "interlocutor".

Nessa nova perspectiva, o professor se torna um parceiro de diálogo para os alunos, envolvido na construção conjunta do conhecimento. Isso cria um ambiente mais propício para o desenvolvimento da competência escrita, no qual os alunos se sentem mais encorajados a se expressar e aprimorar suas habilidades de escrita.

Entende-se também a necessidade de uma mudança no paradigma educacional, no qual o processo de escrita seja encarado como um diálogo entre professor e aluno, em vez de uma imposição de regras. Isso não apenas beneficia o desenvolvimento das habilidades de escrita, mas também promove um ambiente mais positivo e construtivo para os estudantes.

Por isso, observar o modo como a Língua Portuguesa é ensinada no ensino fundamental, especialmente no 9º ano, tem sido concebido no decorrer do processo de evolução da sociedade atual, é uma tarefa que requer a habilidade de analisar a multiplicidade de métodos e posturas diversas que são adotadas ao longo do processo didático.

Junto a isso, nota-se também de acordo com o que é mostrado por Rojo (2013), que a opção por adotar um ensino de língua portuguesa mais voltado ao repasse das normativas gramaticais, do que ao contexto sociolinguístico em si, tem relação direta com a demanda presente na sociedade, mais especificamente o mercado de trabalho e as relações humanas que se estruturam de forma hierarquizada, que pontua como correto, adequado e culto, o domínio da norma, ao invés de validar a efetividade da comunicação estabelecida em si.

Desse modo, é pertinente lembrar o fato de que, para Bakhtin (2003), ao se optar por adotar dentro do sistema de comunicação vigente em uma sociedade, a normativa em detrimento da fluidez linguística, incorre-se no erro de suprimir ou de não compreender os fenômenos linguísticos que naturalmente ocorrem no processo

evolutivo de uma língua falada. Nesse caso é importante ressaltar que o foco aqui não está em se defender o abandono efetivo das normas que estão presentes dentro da língua portuguesa, o que se defende nesse caso, é que haja a correta validação também de sistemas que não são contemplados por essa norma, mas que ainda assim são extremamente relevantes dentro do processo comunicativo como um todo.

A partir do misto de idiomas existentes nas terras brasileiras e do domínio do poder exercido pelo clero, na época, algo que incomodava o então ministro da Coroa portuguesa no Brasil, Marquês de Pombal e objetivando fazer com que a escola servisse aos interesses do Estado, não mais os da igreja, o estadista proibiu, em 1758, o ensino do Tupi-guarani, oficializando a Língua Portuguesa como a única língua do Brasil. Destaca-se que estudar era privilégio da elite, que aprendia a ler e escrever com o jesuítas. Assim, a partir de meados do século XIX, o ensino da LP como disciplina começou a tomar forma.

O processo de extinção da língua-geral ocorreu com as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, as quais tinham como um dos principais objetivos aumentar o controle institucional, dado a relevante influência dos jesuítas na organização social do Brasil Colônia, a partir de então, os jesuítas passaram a ser perseguidos, culminando com sua expulsão das terras da Colônia, o que comprometeu o uso da língua-geral, tornando-se inevitável sua extinção, porém, ainda falada em pequenos nichos populacionais das regiões Norte e Nordeste do Brasil (Fernandes, 2022).

A Língua Portuguesa é a Língua pátria da nação brasileira, tendo percorrido um longo processo até ser concebida como Língua materna, como Língua nacional, até se tornar disciplina escolar, inclusive; até nosso país produzir instrumentos linguísticos com identidade própria, como as gramáticas e os dicionários, distinguindo-se dos que eram, então, disponibilizados pela Coroa portuguesa.

Dessarte, em meados do século XIX, ao ser oficializada a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, por meio dos programas e currículos para a escolarização formal, a oralidade passa a ser tratada como saber escolar ou conteúdo da Língua Portuguesa, cabendo aqui pontuar suas raízes na história desse ensino desde sua gênese, tendo sua estrutura oral sido moldada com base nos saberes sobre o uso retórico da palavra (Maia, 2000).

A história da educação no Brasil evidencia, claramente, que ao longo dos tempos a escola era privilégio de poucos, demonstra que muitas foram as mudanças

e que as reformas educacionais foram necessárias para que a estrutura educacional do país se voltasse para um ensino público de qualidade perpassando pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e de qualificação profissional, com isso, a obrigatoriedade da educação escolar, a partir do século XIX, como mecanismo de inserção social (Silva, 2017).

Nesse viés, a inserção social está diretamente ligada à inserção também digital, tendo em vista os recursos dos novos letramentos digitais que os alunos trazem da bagagem de conhecimento, cabe a escola buscar soluções para ensinar a LP aos falantes nativos dessa língua, utilizando tais recursos de forma a ampliar suas habilidades comunicativas e, assim, contribuir com a melhoria da língua, ajudando-os a se tornarem leitores, falantes e produtores de textos mais eficientes.

Assinala que esses novos recursos de caráter multimodal ou multissemiótico ou como são chamados na era digital, recursos hipermidiáticos com portadores de textos virtuais que se materializam nas telas de computadores e de smartphones precisam ser experimentados em conjunto por professores e alunos, bem como serem incluídos no programa de ensino atual (Rojó, 2012).

Assim, defende-se que ao procurar saber de que modo o ensino de língua portuguesa tem sido concebido observando os seus aspectos históricos, é necessário que se lance um olhar também para a forma como a gramática está relacionada com esse fator, assim, a definição de gramática é muito abrangente, ler não está restrito à simples identificação, ou mesmo ao entendimento do que está exposto. A gramática é muito mais que saber falar o que está escrito, trata-se da identificação, do entendimento de ideias claras ou implícitas dentro de um texto, trata-se da possibilidade de formação de um senso crítico que se forma com base no tipo de gramática que o ser humano está familiarizado.

Conforme se observa em Maia (2000), o ensino de Língua Portuguesa tem sido tema de muitas controvérsias no contexto escolar brasileiro. Considerado por muitos ineficaz e obsoleto, devido ao uso de metodologias puramente teóricas e conceituais sem nenhum sentido ou aplicabilidade no cotidiano dos alunos.

Pareceres mais recentes, como o mostrado Melo (2019) apontam que a partir de observações e pesquisas, revelam que as formas contextualizadas do ensino da gramática devem ser trabalhadas nas escolas, pois estas práticas têm se mostrado bastante eficientes na maioria das salas de aula nas quais tem sido aplicada. No entanto nota-se, que muitos dos professores, tem se mostrado resistente a implantação efetiva deste método. Nesse sentido, o presente trabalho se justifica, na

busca pela compreensão das razões pelas quais estes docentes sentem dificuldades em relação as diferentes concepções de linguagem e ao modo de ensinar gramática.

Foi observado, conforme o mostrado por Moita Lopes (2006), que o exposto porque não são poucos os professores que defendem o ensino de gramática normativa nas escolas, no seu formato tradicional, por ela seguir o modelo padrão de se falar e escrever. Por essa razão, serão realizadas dentro dessa temática, discussões sobre a importância do ensino contextualizado da gramática, porém, sem rejeitar o ensino desta, na sua apresentação mais habitual.

Diante de numerosos posicionamentos teóricos sobre a adequação do ensino de gramática, este trabalho fornecerá informações esclarecedoras, que poderão ser utilizadas como instrumento de estudo, pesquisa e análise da importância da gramática contextualizada. Embasados nas palavras de Mori e Rangel (2019), que expõe o seu pensamento em relação a estas metodologias, quando diz: [...] sinto-me pressionada a escrever pela constatação de que ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino. Navarro (2012) explicar que é preciso ampliar o nosso olhar de forma crítica e reflexiva, trazendo diferentes perspectivas, de como esse aprendizado pode ocorrer de forma a alcançar seus objetivos, que é a fazer com que o a apreensão da gramática realmente aconteça.

No entanto, Haüy (1989) cita que é perceptível que a persistência dessas “práticas inadequadas” incide por diversos fatores, que englobam diferentes contextos, a saber; sociais, culturais, políticos, econômicos entre outros. Nessa perspectiva, entende-se que o procedimento didático adequado que deve ser fomentado deve estar embasado em alguns critérios significativos para execução do ensino da Gramática.

Conforme declaram Lopes e Cavalcante (2018, p. 91):

O procedimento didático mais adequado à aprendizagem de um determinado conteúdo é aquele que ajuda o aluno a incorporar os novos conhecimentos de forma ativa, compreensiva e construtiva, estimulando o pensamento operatório. Para que a aprendizagem se torne mais efetiva, é preciso substituir, nas aulas, as tarefas mecânicas que apelam para a repetição e a memorização, por tarefas que exijam dos alunos a execução de operações mentais.

As possíveis causas que provocam as dificuldades de aprendizagem em gramática e escrita dos nossos alunos devem ser vistas como um conjunto de fatores que estão dentro e fora da escola. Ressaltamos que essa problemática foi observada num conjunto de alunos, em diferentes unidades escolares, diferentes contextos sociais, e até em unidade de ensino superior, o que prova que estas dificuldades se arrastam por todo os anos do ensino básico.

De acordo com Leite (2012) observou-se que muitos alunos chegam às primeiras séries do ensino fundamental sem nunca ter frequentado uma escola, e levam as dificuldades para as series seguintes do ensino fundamental, estes alunos são, na sua maioria, filhas de pais analfabetos, ou semianalfabetos. Em outros casos viu-se alunos que mesmo tendo passado pela educação infantil, não conseguem aprender a ler e escrever, o que nos leva a crer na ineficiência nesta fase do ensino.

Para que este problema seja amenizado, os alunos devem, necessariamente, passar pela educação infantil para o desenvolvimento de habilidades que serão pré-requisitos para terem sucesso no aprendizado da gramática e escrita. Além de tudo dá a oportunidade para os alunos conviverem em sociedade.

No entendimento de Paiva (2005, p. 109),

Para que o aluno faça uso da gramática e escrita é necessária que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil (Fonseca, 1995, p. 33).

Quando os alunos chegam nas unidades escolares sem as habilidades próprias que deveriam ser conquistadas durante a educação infantil, deve-se trabalhar essas habilidades com exercício extraclasse, acredita-se, tal como Nóbrega e Abreu (2015), professor catedrático da Faculdade de Motricidade Humana do Psicopedagogo e psicomotricista, que para o sucesso escolar acontecer todas as etapas do ensino devem ser respeitados, e a educação infantil é uma delas, só neste período os alunos tem a oportunidade de aprender sobre: direita e esquerda em cima e embaixo, e a escrever do lado certo do caderno, as primeiras letras.

Em se tratando do ensino infantil, Aguiar (2012 p. 31) refere que enquanto não se estabelecer a lateralização no plano motor:

Frequentemente podemos nos deparar com inversões, a saber, omissões, substituições, adições, repetições etc, na gramática. As inversões ocorrem porque as palavras são armazenadas (no cérebro) no hemisfério não dominante e, em decorrência, os alunos trocam b/d, q/p, u/n, 6/9, e/ou ainda suas combinações. Sem ter adquirido dominância hemisférica a aluno pode experimentar grande confusão da qual resulta a dificuldade de aprendizagem.

Em Tarallo (2004) é mostrado que outro problema diagnosticado através da leitura de alguns Projeto Político Pedagógico diz respeito à participação familiar no processo de ensino aprendizagem em todas as fases da educação básica, o que pode nos dizer muito quanto ao fracasso ou sucesso dos alunos da faixa etária dos 14 aos 16 anos de idade, que pode ser o caso de alunos do 9º ano. Atualmente existe uma tendência de responsabilizar os profissionais de educação pelo fracasso dos alunos com dificuldades, sem dar a real responsabilidade aos pais e a família em geral, é o que se percebeu também nas escolas onde realizados estágios, que é frequentada por alunos que vem de famílias de vários níveis sociais e culturais.

De acordo com o entendimento de Ribeiro (1997), pais que não leem significa filhos que provavelmente não vão gostar de ler. Até chegar à escola, por mais cedo que tenha sido já traz consigo uma história familiar de gosto ou não pela gramática, quando, desde o “berço” os alunos convivem com letras diversas, livros, revistas, jornais, etc., mesmo não sabendo ler elas sabem que aquilo é bom, o primeiro exemplo da vida de um ser humano são seus genitores.

Os primeiros “ensinantes” são os pais, com eles aprendem-se as primeiras interações e ao longo do desenvolvimento aperfeiçoam-se Estas relações, já constituídas no aluno ao chegar à escola, influenciarão consideravelmente no poder de produção deste sujeito. É preciso uma dinâmica familiar saudável, uma relação positiva de cooperação, de alegria e motivação (Ribeiro, 1997, s.p.).

Para verificar de que forma o Ministério da Educação se comporta em relação à utilização da produção textual em sala de aula, observa-se as designações nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que se pode entender de acordo com as primeiras definições, é o seguinte mostrado por Cury (2008, p. 19) que cita:

[...] ela pode ser usada como um instrumento motivador na realização de tarefas exploratórias e de investigação. Além disso, ela abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância de expor seu pensamento em forma de texto. A produção textual é também um recurso para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de autoavaliação.

Conforme se vê na designação acima, é compreensível que a produção textual pode ser utilizada como um instrumento que pode servir para a facilitação na realização de tarefas de cunho exploratório e investigativo. De acordo com Bagno (1999), o que se percebe com as orientações dos PCN é que a produção textual é vista como uma ferramenta de apoio e não pode de forma alguma ser vista como um empecilho à evolução do educando.

Segundo Aguiar (2012), os fatores que envolvem os problemas com dificuldades no ensino de gramática e escrita originam-se no desenvolvimento da sociedade. No início da colonização brasileira, no século XVI, o ensino ficava a cargo das escolas comandadas pelos jesuítas, que estabeleceram a entrada para a escola aos sete anos, instituíram, também as classes multisseriadas. No século XVIII, sofrendo influência da Revolução Francesa e do Iluminismo houve a disseminação da educação para todos, o que proporcionava acesso à educação de pessoas menos favorecidas.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), no início do século XX o acesso à escola dava-se através de testes de aptidão. Neste período, acreditava-se que as dificuldades de aprendizagem se deviam a desajustes emocionais. Até então o método utilizado para alfabetizar era por meio de silabação e repetição, método que persistiu até o início dos anos de 1980 quando foi concluído que, assim como o seu orientador acredita que as fases de maturação dos alunos devem ser respeitadas em sua vida escolar, bem como o respeito aos saberes dos alunos que chegam a escola com uma história de vida que deve ser levada em conta no processo de alfabetização.

Câmara Jr. (1979) explica que, através da disseminação do trabalho de Ferreira no Brasil, primeiramente no âmbito das universidades em simpósio e seminário de pesquisa, as políticas de alfabetização passaram por mudanças que até hoje ainda não foram bem assimiladas por muitas escolas, a partir daí vemos o embate de dois métodos dispares de alfabetização: tradicionalismo e construtivismo.

Como contribuição, apresentará as ações elaboradas no Projeto de Intervenção da unidade escolar. Assim, com base em Coutinho (2019), consideramos que os alunos se entediam rapidamente com as metodologias propostas. Após dar início a ações descritas no Projeto Político Pedagógico e no Projeto de Intervenção, concluímos que algumas tiveram mais êxito que as outras; voltamos ao estudo para procurar outras práticas que se decidiu relatar neste texto.

3 CAMINHOS E PROCESSOS NA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

Em Dionísio (2012), tem-se o entendimento de que, em todo início de ano letivo, não se sabe exatamente o que iremos encontrar, mas uma certeza todo profissional de educação tem: sempre teremos alunos com dificuldades na aquisição da gramática e escrita; assim, acreditou-se que um recurso importante contra essas dificuldades são os exercícios de sondagem, não só no início dos anos, mas também no fim de cada bimestre, mantendo um registro durante o processo de evolução de escrita dos alunos.

Bagno (2007) explica que cada evolução deve ser socializada com os pais, para que possam ajudar e acompanhar no processo de crescimento ou não dos alunos. Diagnosticar o que os alunos sabem permite ao profissional de educação traçar estratégias para atender as suas dificuldades e facilidades no decorrer do ano, esta proposta deve ser empregada em todas as series do ensino fundamental, mas principalmente, no final de cada círculo como no caso dos 9º anos do ensino fundamental.

Desse modo, Fernandes (2022, p. 17) cita que:

É necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada. Esse procedimento precisa ser garantido não só no início do ano, mas durante todo o processo de aprendizagem, não é, portanto, esporádico.

Em Forquin (1998) é explicado que o ambiente escolar é também um fator importante, uma sala de aula repleta de gramática, que vão desde livros variados a recortes de jornais e revistas e gravuras. A aula-campo, também é bastante produtiva dando aos alunos uma oportunidade de sair do ambiente escolar, nesta aula orientaram-se que nossos professores incentivassem seus alunos a ler outros tipos de textos como anúncios e placas.

Este recurso é indicado, também aos alunos que já evoluíram na gramática, instigando-os a procura de erros dando sugestões para a sua correção. Nesse contexto, segundo se tem em Coutinho (2012, p. 17) que:

É preciso oferecer-lhes os textos do mundo: não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas o que o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da gramática: o trabalho com a diversidade textual.

Outro método que pode ser adotado, e que se incentivou o aprendizado foi à experiência de alunos-monitores, normalmente alunos e adolescentes falam uma mesma linguagem e, em muitas situações entendem-se melhor que um adulto falando a um aluno ou adolescente, o que não exige o profissional de estar sempre em constante monitoramento (Faraco, 2016).

De acordo com Menegat, Sarmiento e Rangel (2018), é possível dizer que a unidade escolar é o ambiente onde é efetivado o objetivo máximo do sistema educacional, no qual as metas governamentais são alcançadas, ou não, em que as políticas educacionais são realizadas de acordo com o antevisto, ou sofrem deformidades.

Novamente, Silva (2017) diz que a escola é o lugar que simboliza a esperança, a vontade humana de aperfeiçoamento, mudança, de promoção integral do conhecimento, o “lugar social no qual a expectativa de mudança é o traço mais marcante.

A vontade de mudança pode deparar-se com duas possibilidades: encontrar realização no trabalho ou mortificação na lei. “A lei que vale para todos é a regra gramatical e o significado do dicionário. Se eu não respeitar estas leis, ninguém me compreenderá; provavelmente, ninguém me aceitará” (Navarro, 2012).

Para Melo (2019), a educação brasileira com a Constituição Federal de 1988 conseguiu adquirir um melhor conceito, obtendo uma seção inteira no capítulo III, com nove trabalhos, além de três textos nas Disposições Transitórias.

De acordo com Mori e Rangel (2019), o valor que a educação brasileira conseguiu é “fruto da luta pela democratização do ensino como um direito social”, ou a preconização da educação como sendo um direito de caráter subjetivo, com o homem sendo respeitado em suas singularidades.

A escola pública é vital para que haja mais justiça social e todos possam usufruir o bem comum produzido pela sociedade como se vê em Silva (2001, p. 37).

Iniciativas existem, esforços são realizados, recursos são consumidos: todavia há um erro no princípio em todas essas situações quando se imagina que um autêntico trabalho educativo possa acontecer sem que haja pessoas autônomas, portanto livres e responsáveis (...). A persistência de formas administrativas que não levam a uma mobilização da criatividade do pessoal que se envolve diretamente ou que presta apoio, no trabalho de ensino – aprendizagem, resulta não só em uma subutilização do potencial humano disponível, mas inviabiliza qualquer ação educativa digna desse nome.

É necessário que a gestão escolar se faça consoante com a necessidade da instituição que representa, ou seja, ela precisa contemplar aspectos humanos que não podem ser deixados para trás na educação pública. Atualmente a educação vem passando por grandes transformações, os alunos de hoje, são mais críticas e reflexivas, trazem de casa uma grande bagagem de informações.

Rojo e Moura (2012) explicam que o professor precisa entender a importância da linguística como auxílio para o seu trabalho docente, em meio ao ensino e a aprendizagem, visto que o conhecimento é construído pelo educando, porém, o professor tem papel fundamental na sistematização do conhecimento do aluno.

O papel da escola não se resume apenas a transmissão do conhecimento formal, ela vai além e conforme Moita Lopes (2009, p. 21):

[...] Mas trazer a problematização, discussão em grupo, sobre o ritmo desse processo, a utilização dos recursos e os resultados a serem alcançados e principalmente fazer surgir nos alunos uma atitude reflexiva e crítica: assim ensinar é uma questão de trazer a realidade racional e crítica para a sala de aula.

Dentro desse contexto os meios didáticos exercem um importante papel na dinâmica das informações já que instiga o educando a buscar o conhecimento, e o professor como mediador desse saber, precisa estar sensível a chegada da nova forma de educar (Marcuschi, 2010).

Rigonatto (2020) explica que, utilizando esses recursos didáticos, é muito mais que um simples ato de ensinar, é algo vivo e concreto que parte da realidade do educando, tendo os educadores como responsáveis para que o conhecimento seja construído para a resolução de problemas. Novas propostas devem ser construídas a partir do que os alunos já sabem sobre essa nova ferramenta educacional, pois faz com que a didática de ensino seja mais envolvente, criando muitas possibilidades através de gramáticas.

Diante de todas as condições que a educação proporciona através do uso de técnicas de informação, podemos percebê-la como elemento fundamental na transformação da sociedade, sendo a escola fator principal na formação de indivíduos íntegros em todos os aspectos sociais, afetivos e cognitivos (Santos, 2018).

Em Viaro (2017) é mostrado que a premissa do saber se dá no meio familiar, ela é a primeira instituição de ensino que o aluno tem contato. É nesse ambiente que o aluno aprende valores que permeia por toda sua vida, portanto, é a partir do que

são ensinadas no âmbito familiar que ela construirá seus conceitos sobre o mundo as pessoas e tudo que a rodeia. Isso não é diferente quando se trata do ensino formal, pois os conhecimentos passados de pais para filhos refletirão nos seus relacionamentos e aprendizado no meio escolar, ou seja, a educação formal atrelada ao conhecimento transmitido pela família norteará o indivíduo, mesmo que aluno, no caminho a ser seguido.

Para Lucchesi (2015), atualmente, percebe-se que os meios de comunicação influenciam a escola e a família, mas também ajudam na formação de valores e nos procedimentos vinculados ao processo ensino aprendizagem construindo uma convivência social que se relaciona no campo da comunicação/educação.

Estamos vivendo a era da pós-modernidade. Claramente, um período de constante renovação tecnológica, em que as pessoas enfrentam vários desafios, e necessitam estar atualizadas, pois o contexto em que elas estão inseridas exige uma visão abrangente dos recursos didáticos que as cercam. Fiorin e Flores (2013, p. 12) afirma que estamos lidando com “um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios deve corresponder um novo modelo de escola.”.

Desta forma, entendemos que a escola não pode ficar exclusiva do avanço tecnológico, que, se forem adequadamente inseridos e utilizados pode se tornar um recurso facilitador e potencializar o ensino de Matemática. Tais recursos podem possibilitar a oferta de uma educação de qualidade capaz de formar cidadãos abertos à aprendizagem, sendo capazes de utilizar as gramáticas que são colocadas à sua disposição (Duarte, 1998).

O surgimento das brincadeiras de modo geral, tem como objetivo facilitar a execução do trabalho manual, que ocupa muito tempo, tornando uma atividade cansativa. De acordo com Bueno (2000, p. 51), “a mão do homem, se apresenta, assim como a “máquina” de contar mais simples e natural que existe”, porém no caso específico, do cálculo, existe à preocupação de ordem prática e utilitária, pois alguns cálculos se fossem feitos a mão necessitariam de décadas para seres solucionados ou seriam impossíveis.

A educação passa por grandes transformações, com relação à valorização e inserção das técnicas nas escolas, exigindo profissionais mais críticos, reflexivos e com aperfeiçoamento do manuseio desses recursos, como ferramentas que auxiliam

na construção do conhecimento, e no desenvolvimento das habilidades e competências do educando.

Conforme mostrado em Faraco e Zilles (2017 p. 81) se tem que:

A educação no mundo e a brasileira vêm sofrendo novas intervenções nestes mais recentes 10 (dez) anos, no tocante á presença e implementação de técnicas recentes na educação. No Brasil, nas escolas públicas, pode-se citar o Proinfo, como presença de uma Política Federal para informatizar as escolas e formar professores. Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser resignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente.

Atualmente os meios tecnológicos estão integrados por toda sociedade, principalmente nas grandes instituições na qual a escola está inserida. Os docentes têm papel fundamental na interação entre técnicas e aprendizagem, potencializando a relação professor e aluno. É função do educador, desenvolver estratégias que levem o aluno a se apropriar do conhecimento tecnológico de forma consciente estimulando o desenvolvimento de habilidades humanas permitindo a autonomia e a criatividade.

Em Francisco (2020, p. 75) se tem exposto que:

A Problematização do papel das novas técnicas da informação nos processos de mudança social e cultural ganha particular relevo no âmbito educacional. Certas concepções sobre a reforma do sistema educacional atribuem à incorporação das novas técnicas da informação um efeito determinante na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Não basta o educador ser acessível às mudanças é interessante que ele seja capacitado para usar as ferramentas introduzidas na grade curricular de forma consciente, o conhecimento precisa contribuir para o crescimento do aluno em sociedade, para tanto faz se necessário vincular saber teórico com a prática. É preciso que a aprendizagem seja fundamentada em princípios que levem o sujeito à reflexão crítica e acima de tudo contribua para sua aplicabilidade no cotidiano (Lopes; Cavalcante, 2018).

Buscaram-se informações atualizadas, no site do Ministério da Educação que se segue. Com o avanço tecnológico e a internet dominando o mundo, as novas técnicas se tornam grandes aliadas como recursos didáticos que facilitam o processo de ensino aprendizagem. O papel do professor na nossa atualidade é

estarem receptivas e abertas às constantes mudanças e a escola deve acompanhar esse processo de transformação.

Ao expor todos esses fatores, considera-se que a proposta apresentada ao longo desse estudo, se valida como uma representação analítica de um modelo propriamente alinhado com ideais que com o passar do tempo, se fortaleceram e passaram assim a ser representados e tidos como o formato correto dentro de um processo educacional que priorizou a dinamicidade da norma técnica em desfavor da reflexão sobre o que de fato pode ser apreendido a partir de uma evolução linguística.

3.1 AS MARCAS DA ORALIDADE NO DIA A DIA DA ESCOLA

As escolas públicas e as instituições privadas brasileiras são compostas por um público heterogêneo, com características distintas relacionadas aos diferentes contextos sociais e a diferentes culturas. Somos reconhecidos como um país multicultural, o que significa termos de conviver com a diversidade, no que tange aos valores, costumes, crenças, gêneros, status sociais, dentre outros aspectos que definem nossa multiculturalidade.

No contexto do Ensino Fundamental — anos finais (em particular os alunos do 9º ano), a escola, no geral, atende estudantes na faixa etária de 14 anos de idade, oriundos de classe baixa, média, alta e abaixo da linha da pobreza, pertencentes às famílias advindas das diferentes regiões do país, com pais e tutores que apresentam variados níveis de escolaridade, inclusive, analfabetos e semianalfabetos, trazendo de casa, do seio familiar, uma experiência de vida e de linguagem que precisa ser levada em conta no dia a dia do ensino-aprendizagem, por apresentarem formas distintas de pensar, sentir e agir. Nesse contexto, manifestando-se as marcas da oralidade no âmbito da sala de aula que, nas suas diferentes formas e na maioria das vezes sem a compreensão necessária acerca dos fenômenos fonéticos, contribuem para a formação da própria Língua Portuguesa padrão, sem desmerecer as marcas regionais por meio da sociolinguística (Bagno, 2007).

Ao voltarmos o olhar para a função social da escola e para o atual contexto, inconsistente da educação escolar, o aluno do ensino fundamental precisa de um ensino que aponte para a diversidade e inclusão social. Dessa forma, o ensino se transforma em um desafio para o professor, mesmo porque se faz necessário

práticas que se voltem para a formação de um aluno competente e capaz de atuar na sociedade e de transformar sua realidade. Há que se refletir sobre quais possibilidades podem promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do estudante, para que construa as habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, a função da escola deve estar centrada na garantia da aprendizagem, tendo como foco a construção de habilidades e competências, propiciando o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, das ciências das artes e das letras, para isso cabe ainda a escola promover a valorização da diversidade, permitindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de conhecer a história e os costumes das diferentes regiões brasileiras e de outros países, favorecendo a troca de saberes, evitando o preconceito e sempre estar em sintonia com a evolução tecnológica, tendo-a como aliada na troca de informações e na preservação das diferentes culturas, na conexão e na relação com as pessoas e com a sociedade global (Silva, 2017).

Nesse interim, cabe a reflexão sobre a importância da aprendizagem e os recursos necessários para que o conhecimento aconteça de maneira significativa. Consideramos, para sua efetivação, um conjunto de condições que se fundamentam nos ideais de Gardner (1995) ao destacar os aspectos biológicos, os talentos presentes no processo de aprendizagem e as condições externas, como requisitos a serem considerados para o sucesso.

Os estímulos e as influências recebidos na infância, tornam-se, de acordo com os ensinamentos de Erikson (1976) peças significativas para a aprendizagem e Sucupira Lins (2010) dá ênfase à figura do professor como colaborador, agente de transformação da aprendizagem, ressaltando a importância do seu fazer pedagógico para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Cumpre-nos destacar a importância do currículo para a promoção da qualidade do ensino e para garantir que o estudante queira estar e permanecer na escola, assevera Forquin (1998) pois,

Em uma sociedade de classes e de desemprego estrutural, como o contexto vigente, existe claramente uma construção social de significados relativos ao desempenho escolar, na compreensão da escola como um campo institucionalizado de socialização e de construção de sujeitos, o que amplia a sua função social e lhe reveste da autoridade simbólica na indicação dos lugares sociais. [...], quanto mais qualificado pela educação escolar, mais o sujeito tem a chance de ocupar um lugar social de prestígio (Forquin, 1998, p. 132).

Novamente Forquin (1998) reforça que ao se reportar à escola como espaço de identificação, de encontro, de diferenças, de aprendizado e de convivência. Entre essas diferenças, ressalta a importância da escola na construção de valores, da ética e da emancipação, da produção de saberes, conseqüentemente, da construção autônoma do conhecimento, sendo assim, precisa fazer jus ao posto de lugar privilegiado para o desenvolvimento humano, onde possam ser fortalecidas as relações sociais e legitimada a inclusão.

Nesse viés, requer a escola pública como espaço de inclusão como ambiente da aprendizagem por descoberta, que ofereça ao estudante alternativas capazes de fazê-la acontecer com excelência. Cabendo ao professor, desenvolvê-la por meio de quatro características, elencadas por Bruner (1969, p. 57), conforme descrito abaixo:

Propor experiências positivas que incentivem o estudante à tendência para a aprendizagem, determinar como devem ser estruturadas as informações para melhor serem aprendidas pelos estudantes, organizar os conteúdos a serem ensinados por meio da descoberta pessoal do estudante e motivar o estudante.

Afirma Cury (2008) com muita propriedade que a escola precisa olhar na direção para onde caminha a juventude deste tempo. Não estamos lidando com aluno de outras épocas nem de outros contextos. O contexto atual se remete ao aluno conectado, totalmente envolvido pela internet, pelos recursos tecnológicos quer nas relações familiares como nas sociais.

Nessa perspectiva, Cury (2008, p. 11) destaca que “nossa geração produziu informações que nenhuma outra jamais produziu, mas não sabemos o que fazer com elas”. Para o autor, por mais que o conhecimento tenha se expandido na escola e este se multiplicado como em nenhuma outra época, a ineficiência na construção de indivíduos pensadores, capazes de produzir ideias brilhantes é uma realidade e essa realidade fez com que o desestímulo e o desinteresse se evidenciassem, levando um grande número de estudantes a perder o interesse e o prazer pelos estudos.

Entra aqui a figura do professor, induzindo a sua atuação acima da média, com sensibilidade e serenidade para deixar os velhos hábitos e se abrir para o novo, para aprender. A essencialidade da competência profissional docente para o sucesso na aprendizagem dos educandos requer habilidades indispensáveis do professor, guiadas por valores e qualificação profissional apontados por Ricotta

(2006, p. 54), como uma reflexão que permitirá ao professor ter consciência ampla e melhor preparo para que a ação docente resulte em: “oportunidade de o indivíduo pertencer a uma escola, resgate da autoestima, educadores comprometidos e conscientes do importante papel que exercem e um sistema educacional comprometido com uma política que faça jus às necessidades dos estudantes”.

Visto que a consciência do educador que sabe aonde quer chegar, fortalece e dá significado ao seu trabalho, essa consciência lhe permite perceber a hierarquia existente entre ele e o aluno e usá-la para o fortalecimento das relações entre professor e aluno, e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem, como acentua Ricotta (2006), a inteligência do professor passa a ter um papel importante na construção da inteligência do estudante, pois ambas estão interligadas.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO

O primeiro ponto a ser destacado sobre as contribuições da sociolinguística para a educação básica é o respeito que as pessoas devem ter pelas mascas de oralidade e diversificação na variação da língua, de acordo com o tempo e a região em que está possibilitando a compreensão de que ninguém irá falar o Português padrão durante todo o tempo, uma vez que o uso linguístico depende do contexto em que se encontra o falante, requerendo uma linguagem formal ou não formal.

Assim, a compreensão da importância da sociolinguística em sala de aula e nas aulas de língua portuguesa, promove aos estudantes o respeito as diversidades linguísticas e conhecimento das diferentes falas, permitindo o entendimento de que não existe “falar mais correto” que o outro, mas que existem diferentes contextos de uso da língua, numa situação formal ou informal. Nesse sentido, o livro *A Língua de Eulália*, do autor Marcos Bagno (2005), permite a compreensão de alguns fenômenos linguísticos que promovem o conhecimento da história da Língua Portuguesa (Lopes; Cavalcante, 2018).

A relação entre fenômenos linguísticos apresentados no livro *A Língua de Eulália* e a história da Língua Portuguesa pode ser compreendida nos seguintes aspectos:

Tabela 2 - Fenômenos Linguísticos no Livro *a Língua de Eulália*

Capítulo	Situação da Fala	Fenômeno Linguístico
	beijo por bêjo	Monotongação de dois sons

Beijo rima com desejo	redução do ditongo EI em E.	que se transformam em um único som.
Que coisa mais esdrúxula!	árvore – arvre tábua – tauba	Aceleração do ritmo da fala, permitindo que as vogais que se encontravam depois da sílaba tônica fossem pronunciadas cada vez mais fracas, até desaparecerem por completo.
Quem era o home que eu vi ontem na garagem?	Latim: abdomem Português: abdome Latim: legumen Português: legume	Desnasalizarão das vogais postônicas.
Quem não se lembra de Camões?	Ad latim: perto de; junto a; em direção a; até. Português: abastar; ajuntar; amostrar;	Verbos com a preposição A-. Havia no latim a preposição ad que deu origem a preposição A- em português.

Fonte: elaborado pelo autor — adaptado de (Bagno, 2005).

As reflexões acerca do livro “A Língua de Eulália” remetem à necessidade de entendimento das três fases que compõem a ortografia da Língua Portuguesa: fonética, pseudoetimológica e simplificada ou etimológica.

Na primeira fase, a fonética, de acordo com Coutinho (2012), consiste na aproximação da língua falada. Rigonatto (2020) a conceitua como área da linguagem que se preocupa em analisar, de forma detalhada, os sons produzidos por uma língua, subdivide-se em duas áreas, conforme os ensinamentos de Leite (2012).

Coutinho (2012, p. 75) centra-se nos aspectos funcionais da língua ao compreendê-la como forma de aproximação da língua falada, fazendo alusão ao emprego do grafema Z no início e no meio da palavra, em lugar do ç. Exemplo: “zapateiro = sapateiro, hoje consiste na grafia sapateiro”.

Na segunda fase, a pseudoetimológica foi marcada pela incerteza, por não se saber de onde eram originárias as palavras. Sendo uma prática comum a imitação de palavras em outras línguas (Lopes; Cavalcante, 2020).

No que concerne à terceira fase, a etimológica, marcada pela padronização do processo de escrita, nesse sentido, Viaro (2017) ensina que a fase etimológica ou simplificada resulta na discussão de uma ortografia única da Língua Portuguesa, objetivando a padronização do processo de escrita.

Contudo, as transformações sofridas pela língua são refletidas no processo de escrita que, ao longo dos tempos, são perceptíveis, da mesma forma, os arcaísmos linguísticos que ainda existem são reflexos da etimologia.

Nesse viés, a compreensão dos fenômenos linguísticos requer o conhecimento da história da língua e a observância ao fato de que os supostos erros de hoje fazem parte do léxico da norma culta. Dado a esse fato, a sociolinguística leva em consideração a história da língua para que possa entender o motivo de determinada palavra a ser grafada de uma forma e não de outra, como também a oralidade a ser dita de formas diferentes: pela sonoridade, som aberto e som fechado, a depender da região (LOPES; CAVALCANTE, 2018).

A heterogeneidade da língua precisa ser compreendida no processo de interação social, tornando-se ampla a depender da localidade e da região. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 133) enfatiza que “os significados que alunos e professores atribuem à variação linguística são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de sociolinguística educacional”. Essa heterogeneidade não acontece fora dos muros escolares. Ela é heterogênea na escola e nos papéis sociais, fora da escola.

Trabalhar a sociolinguística no contexto da sala de aula não é tarefa fácil, necessitando o professor de um conhecimento formativo na área para saber lidar com a situação de conhecer as variedades linguísticas e saber agir diante dos chamados erros de português. Cabe aqui, mais uma vez, referenciar Bortoni Ricardo (2004) que ensina sobre a sociolinguística, utilizando-se do personagem Chico Bento, das histórias em quadrinhos, pelo rico repertório dos fenômenos linguísticos apresentados nos textos de Maurício de Souza, para se trabalhar a diversidade linguística no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, afirma a autora:

É interessante refletir sobre esse assunto pelo fato de poder entender os motivos que levam a permanecer o uso de algumas palavras do português arcaico na fala de pessoas que fazem parte da comunidade da área rural. Isso ocorre por serem comunidades mais isoladas e a tendência é conservar essas palavras no uso cotidiano atual (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 95).

No texto abaixo, a autora exemplifica o preconceito linguísticos nas histórias em quadrinhos:

Figura 1 – Preconceito linguístico



Fonte: *apud* Bortoni-Ricardo, 2004.

A cena entre Chico Bento e a professora, retratada por Maurício de Souza, traz à tona a realidade linguística de muitas escolas. Pontua Bortoni-Ricardo (2004) que os PCNs de Língua Portuguesa já abordam sobre essa realidade linguística no âmbito escolar. Acabando, o próprio professor, em muitos casos, reproduzindo o preconceito linguístico na prática docente. A fala da professora evidencia com muita clareza esse preconceito quando indaga: “Isso é lá português que se fale? E também quando diz: E amanhã quero você fino no português”. Nota-se que a professora do Chico Bento não utiliza a todo o momento, durante as falas, o Português padrão.

É possível observar isso quando ela diz: “Já pro castigo!” Se a docente utilizasse sempre a norma culta na fala dela utilizaria a forma: Já para o castigo! Como também em: Isso é lá português que se fale? Ela utilizaria, por exemplo, Isso é português que se fale? A professora não percebe os usos linguísticos feitos por ela que estão no vocabulário tido como não padrão no momento de diálogo com o aluno Chico Bento.

Percebe-se também que Chico não entende a reclamação da professora ficando, dessa forma, triste e constrangido com a situação pelo fato de perguntar sobre as notas dele. Isto é, o próprio aluno não sabe e não tem consciência da recorrência linguística que está acontecendo no diálogo (Silva, 2017).

Com a estigmatização que é gerada com as variações linguísticas de menor prestígio, insere-se o pensamento de que o falante nativo do Brasil não sabe

português, e que é uma língua muito difícil, ou seja, enraíza a ideia de que o português é somente regra gramatical, a exemplo da professora do Chico Bento.

Dessa forma, refletir sobre o processo interativo na sala de aula e fora desse espaço auxilia na compreensão dos diversos fenômenos linguísticos que venham surgir, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa quando o Chico Bento diz para a professora: “Ocê também feiz prova?” Sabe-se que não são todos os professores que tiveram formação sobre a sociolinguística e os que tiveram ainda não sabem lidar com as variações linguísticas que ocorrem no âmbito social, incluindo a escola.

A leitura do livro da Bortoni-Ricardo (2004) e o livro A língua de Eulália de Marcos Bagno (2004) é um material que pode auxiliar e conscientizar os docentes sobre a sociolinguística educacional por possuir linguagem simples e bem acessível. Conhecendo a sociolinguística educacional espera-se que diminuam os preconceitos linguísticos que possam surgir, pois o domínio da língua padrão ainda é um meio de relação de poder no meio social (Silva, 2017).

Combater o preconceito é uma das funções da escola. Por isso ela precisa estar preparada para combater o preconceito linguístico, vez que este é decorrente do preconceito social, como bem acentua Bagno (2005). Ressalta-se ser, o combate ao preconceito linguístico, um trabalho conjunto entre o professor de Língua Portuguesa e toda a equipe escolar, num todo organizado para cuidar que não se perpetue no espaço escolar o preconceito linguístico e, conseqüentemente, o preconceito social. Nesse sentido, ensina Bagno (1999):

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (Bagno, 1999, p. 95).

A mitologia do preconceito linguístico é apontando por Bagno (1999), destacando como principais aspectos:

- a) O português do Brasil apresenta alto grau de diversidade e de variabilidade, dado a sua extensão territorial e, principalmente, pela injustiça social;
- b) As graves diferenças de status social provocam um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variáveis do português não padrão brasileiro (maioria da população) e os falantes da suposta variável culta (em geral mal definida), ensinada na escola;

- c) Uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio da norma culta (muitos ainda fora da escola);
- d) Existem milhões e brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde e sem língua.

A crítica de Bagno (1999) está na falsa ideia de língua única, quando um grande número de pessoas não tem acesso à essa língua, denominados por ele “os sem-língua”. Obviamente falam o português, mas nos moldes da variedade não padrão, com sua gramática particular, sem reconhecimento culto, portanto, sem validade, que ao invés de ser prestigiada é ridicularizada. E, com sérias dificuldades para compreender as mensagens da língua padrão. Reportamo-nos, nesse contexto à Constituição da República Federativa do Brasil, quando assegura em seu Art. 5º, Inciso I:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (Brasil, 1989).

Os ideais de igualdade assegurados pela Lei Maior são compreendidos por Duarte (1998) como utópicos, vez que garante que todos são iguais perante a lei, mas sua redação se efetiva pela língua padrão, ou seja, é redigida numa língua que só uma parcela pequena de brasileiros consegue entender, começando a partir do texto legal a discriminação e exclusão social. Entende-se que o autor não propôs sua redação em língua não padrão, mas uma linguagem acessível, que fosse passiva de entendimento para todos os brasileiros que a ela tivessem acesso.

Por outro lado, a BNCC está recheada de proposições, devidamente amparada pelas diretrizes legais da educação no Brasil, apontando para a necessidade de a escola tomar uma postura diferente frente aos alunos dos dias atuais. De o professor adotar uma prática docente voltada aos alunos conectados e tecnologicamente inseridos no mundo virtual. Se observados os direcionamentos das Base Nacional Comum Curricular – BNCC a relevância que se dá à inclusão digital, ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação como ferramenta de ensino, incluindo-as, inclusive nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, que no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, quer na área

temática de linguagens, quer nas demais áreas temáticas, torna-se urgente a mudança da prática docente, com vistas à inclusão e ao letramento digital.

Ensina Santos (2018) que os estudantes na faixa etária de escolarização estão, de maneira dinâmica, inseridos na cultura digital e tecnológica, como protagonistas na interação multimidiática e multimodal, sendo a atuação social em rede um mecanismo de agilidade digital.

Assim, as tecnologias se tornam instrumentos de aprendizagem e objetos do conhecimento que, por meio do compartilhamento de experiências são capazes de promover a interação entre a linguagem digital e o aprofundamento do senso crítico.

As políticas nacionais de educação destacam a importância do acesso ao ensino vinculado à prática social, sendo as tecnologias digitais mecanismos de ascensão dessa prática, respeitando as especificidades de cada região. O que traduz a necessidade de potencialização da aprendizagem por meio de artefatos digitais, permitindo a todos os componentes curriculares serem alcançados pelos seus benefícios (Francisco, 2020).

Dessa forma, a escola deve promover o letramento digital, para que os estudantes desenvolvam as suas habilidades de usar a tecnologia como ferramenta para a comunicação e para a melhoria da sua vida prática. Nesse contexto, o ensino deve preservar o respeito e o uso responsável desses instrumentos.

3.3 ELEMENTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DO ALUNO

O estudante de hoje interage nas redes sociais sem nenhum receio de expressar suas opiniões. Em muitos casos, utilizando-se desses espaços virtuais sem nenhum critério, acompanhamento ou orientação dos seus responsáveis, apesar do consumo excessivo da tecnologia e seus recursos, um “domínio”, que na maioria das vezes não agrega valor ao seu crescimento pessoal.

Faz-se necessário, portanto, um olhar sensível do professor, propondo o pensar juntos, o caminhar juntos em meio a esse labirinto de informações, luzes e cores, permeado por perigos e ciladas virtuais que, na verdade, se constituem de maneira tão real. Cabe ao professor, visualizar, em meio ao emaranhado cibernético, as oportunidades para ampliar a competência comunicativa dos alunos com práticas pedagógicas significativas que lhes possibilitem construir sua aprendizagem, tendo em vista que os questionamentos, bem como as dúvidas e as possíveis dificuldades fazem parte desse aprendizado e precisam ser consideradas dentro de um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo e autônomo. [...] que os

alunos sejam conduzidos a desenvolver a sua autoestima linguística, quebrando a barreira que foi construída ao longo dos anos entre a escola e o aluno, onde o professor é o detentor do saber e o aluno é o - ser sem luz que nada sabe ou que o que sabe não tem valor (Melo, 2019, p. 33).

Não é novidade que o aluno, ainda que do ensino fundamental, em muitas situações está à frente do professor, quando a questão é tecnologia. As ferramentas digitais são instrumentos que chamam a atenção, principalmente, das crianças, dos adolescentes, dos jovens por serem atraentes e um entretenimento do qual gostam.

Usar essas ferramentas a favor dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, percebendo as possibilidades de ampliação da capacidade de leitura, escrita, oralidade, de despertar a competência comunicativa, crítica e criativa dos estudantes é um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa, mas também, uma excelente oportunidade para explorar o universo tecnológico, com vistas ao despertar do interesse dos pares com os quais se constroem as relações de ensino e aprendizagem.

Para Melo (2019) é no repensar da função da escola e nos desafios enfrentados para efetivá-la, é que se pode diminuir as distâncias entre as diversas experiências que os estudantes abarcam fora do contexto escolar. Nesse sentido, incorporar as experiências e as aprendizagens que eles trazem de fora ao ensino da Língua Portuguesa, tendo as TDIC como ferramentas pedagógicas, pode ser um forte aliado para o desenvolvimento das múltiplas competências linguísticas no alunado. Pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998):

[...] Os recursos das novas tecnologias digitais, por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens - imagem, som, animação - com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista (Brasil, 1998, p. 90).

Refletindo sobre a inclusão tecnológica e digital nas aulas de Língua Portuguesa, torna-se perceptível que é possível a articulação entre a heterogeneidade linguística com a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação, imbricando novas práticas pedagógicas envoltas pela pedagogia da variação linguística e por uma pedagogia culturalmente sensível, com o auxílio dos recursos tecnológicos.

A partir daí promover o diálogo e a participação ativa dos alunos do 9º ano no processo de ensino-aprendizagem, voltado para uma educação inclusiva em aspectos já pontuados neste trabalho, levando em conta suas vivências, suas variedades linguísticas, seus interesses tecnológicos, enfim, sua cultura, sua identidade enquanto cidadão brasileiro.

A marca da oralidade de uma pessoa tem o poder de transportar o falante para um mundo diferenciado, onde percepções variadas surgem com base no que nele é abordado. Compreende-se então que o modelo de manifestação oral de uma pessoa pode ser entendido como um ambiente elástico no qual aspectos culturais, simbólicos e territoriais são contemplados e abordados em toda a sua singularidade.

Continuamente, a identificação múltipla de aspectos dentro de uma obra faz com que as definições sobre os elementos detectados no decorrer da narrativa sejam compreendidas de forma plena. Com base neste entendimento, o artigo que agora se inicia se propõe a discutir a importância da interpretação de imagens.

A forma simbólica pode ser compreendida como uma comunicação, isto é, como algo que exprima uma ideia com identidade tão única, que não encontra elementos no mundo que se tem como real para representar a mesma. Oportunamente, pode-se dizer que dentro da forma de comunicação simbólica, tem-se a convicção de que a utilização da oralidade serve como elemento de sustentação de um modelo, um ideal que se quer externar ao mundo.

Avalia-se que conceitualmente, a teoria clássica da oralidade faz uma proposição direta quanto ao fato de oralidades serem organizadas e também processadas com uma determinada finalidade construtiva, valendo-se da utilização de estruturas sistêmicas que abarcam oralidades de ordem primária e também correspondentes entre si do ponto de vista cultura.

Nesse caso, é importante citar o fato de que a estruturação de uma oralidade abrange o rol formativo de um constructo ideário que performa a ideia de uma construção precisamente alinhada que corresponde a um todo narrativo que linearmente dá forma a um pensamento, exposição de uma ideia ou plano.

Deve-se nesse caso, mencionar que existem estruturas sistemáticas que foram então propostas de forma proposital dentro dessa teoria, com o intento de tornar possíveis a usabilidade de expressões amplas, de construções linguísticas que muito embora difiram entre si, têm o potencial de conseguir acionar os conceitos gerais presentes no elemento narrado.

Importante dizer nesse caso que essa construção metafórica, não torna a compreensão daquilo que está sendo narrado como um objeto a parte, distante do foco que se quer dar ênfase, a oralidade nesse contexto, se entrelaça com o elemento textual trabalhado e encontra então uma sinergia que sustenta essa ligação e torna relevante todo o contexto citado.

Nesse âmbito, cita-se o exposto em Lakoff e Johnson (1980) que explicam o fato de que a usabilidade de expressões metafóricas está presente em textos históricos e o seu uso dentro do contexto linguístico não pode ser considerado como uma ação acidental tal qual se tem listado em outros fenômenos de natureza científica e mesmo de natureza literária. Para os autores a oralidade deve ser compreendida como sendo um fenômeno de natureza e também de natureza linguística.

Desta maneira, novamente remete-se à ideia de que sim, a representação simbólica e fenomenológica está direcionada a algo intrínseco ao seu criador, à percepção deste em relação ao mundo que ele habita, e certamente conecta-se com a sua habilidade de fazer com que os demais interlocutores que o cercam, enxerguem seu mundo mágico da mesma forma que ele o vê.

Inicialmente, é pontual que se lembre que o contexto sobre o qual os contos são construídos inferem em uma percepção precisamente alinhada e voltada a edificação de um todo narrativo que tem como premissa dar coerência ao contexto proposto em cada conto, como é mostrado no trecho do conto “Destino” adiante exposto que cita: *mas, oh felicidade, não tinha como os homens a mania dos horários. O que para os humanos seria insuportável monotonia, dava-lhe a sensação de plenitude, de eternidade.*

. Nesse cenário, é clara a postura da autora em fazer o uso constante de elementos que sustentam a narrativa e que endossam uma tese pontual e totalmente relativa ao entendimento de que a proposta presente dentro do modelo central narrativo se cumpre de fato, como pode ser avaliado no excerto de Cabral (1998, p. 52) que segue exposto: “De mudanças bastam as que nos cercam. A inconstância do tempo, o passeio subterrâneo das minhocas, a bandinha dos besouros, os holofotes dos vagalumes e, para lembrar um caso recente e inédito: a invasão das rasteiras de batatas sufocando as violetas recém-nascidas”

Em Derive (2010) é visto que, dentro de uma narrativa na qual a oralidade se faz presente, é necessário se observar que dentro deste rol de ações encontra-se

amealhado a literalidade de alguns elementos, junto com a proposta metafórica que é apresentada de modo conjunto ao todo narrativo.

Nesse sentido, se avalia conforme mostrado por Gadamer (1999), que é importante que se observe que ao fazer uso da oralidade, o autor automaticamente adota a postura de entrelaçar essa linguagem com a narração, tornando ambas uma coisa só, sem que se perceba que a da oralidade se encontra a parte daquilo que está sendo mostrado.

Nesse âmbito, se tem mostrado em Nascimento (2023) que toda essa abordagem metafórica ao longo de uma narrativa, tem como meta endossar o olhar, ou retratar de forma fidedigna a sua ideia, a mimese de sua construção e assim representar ela com o máximo de fidelidade para o falante.

Adentra-se então no proposto aristotélico que pontua em sua Poética, a importância de uma estruturação prévia e bem específica quanto ao elemento que se quer narrar, reconhecendo que a construção de uma ideia que será mostrada literalmente, ocorre inicialmente em um plano emocional, onde se constrói a percepção daquilo que se quer dar voz.

Assim, se avalia o que é mostrado por Antuñano (2013) que deixa clara a compreensão de que a usabilidade do texto metafórico dentro do plano narrativo, se integra com primor àquilo que está sendo narrado e por esse motivo, tende a ser aparentemente congênito dentro do texto construído.

Com isso, compreende-se que, implicitamente, a simbologia pode fugir, ou fazer entender que o autor que faz uso de oralidades e demais fenômenos para explicar fatores essenciais de sua realidade, fugiu do conceito que se tem de mundo real. Isto porque a usualidade simbólica em uma narrativa ou em qualquer outra forma de expressão artística denota certo distanciamento de uma postura que se tem como racional; desta feita, tal percepção pode dificultar o olhar mais aprofundado e com isso impossibilitar a correta interpretação do que o autor realmente queria mostrar.

Outrossim, a percepção que se tem a respeito do mundo que se habita é abstrata, conceitos são múltiplos e difíceis de abarcar toda a realidade que se conhece, por causa disso, a mente humana concebe estruturas tão próprias e tão absolutas em sua essência, que, existencialmente, fazem todo o sentido para quem as criou, e encontram resistência nos demais que tentam compreender o pensamento externado. Nesta linha, encontra-se em Husserl (2000 p. 83), o entendimento que diz que:

O conceito de oralidade não é, em absoluto, um conceito 'simples' ('einfacher' Begriff) que represente e descreva um estado de coisas estritamente determinado e unívoco. Pelo contrário, a análise mais detalhada revela que se trata aqui de um conceito que consta de dois momentos distintos, dos quais apenas se pode afirmar estarem indissolivelmente ligados um ao outro, apenas podendo ser pensados por correlação.

Conforme a compreensão apresentada acima, é preciso compreender que a definição de oralidade é abrangente demais para que seja aprisionada em uma definição somente. Mesmo em uma abordagem teórico-dissertativa como está em que se procura estudar exatamente a simbologia presente em uma obra que faz uso direto de oralidades, encontra-se resistência e dificuldade de conceituar a oralidade, de determinar o que ele é e de dimensionar a sua aplicabilidade dentro de um contexto. Toda esta dificuldade dá-se pelo fato de que a oralidade em si é singular e a sua percepção, bem como a sua aplicabilidade, é em alguns casos tão orgânica que chega a passar despercebido.

3.4 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

Ao direcionar um olhar ainda mais específico sobre tal tema, percebe-se, de acordo com o entendimento de Galeffi (2000), que a criação fenomenológica e por consequência a simbólica também, encontram de início, certa resistência do interlocutor preguiçoso, uma vez que se trata de expressões intrincadas, com camadas que precisam ser aprofundadas e descobertas para então serem devidamente contempladas. Superada esta etapa, encontra-se um tesouro descoberto, vislumbra-se a singularidade de uma narrativa, e surpreende-se com tal presente, encontrados os sentidos escondidos, passa-se a contemplar a genialidade de tal percepção para posteriormente começar a validá-la ou ao menos desejar fortemente que tal fato tenha uma réstia de realidade.

É nesse ponto, ao se desejar que uma oralidade ou evento fenomenológico tenha traços de realidade, que se começa a compreender que a criação dele, possui familiaridade com o que já se conhece. Passa-se então a ter a certeza de que mesmo uma ocorrência marcada por traços de realismo fantástico repleto de referências simbólicas muito distintas, possui conexão com o mundo que se tem como real, com o que a razão e a lógica determinam como sendo coerentes e aceitáveis com o mundo em que se vive.

A partir desta percepção, passa a surgir traços comparativos entre o real e a oralidade, tornando tal expressão simbólica em um Mito. Conforme se vê na percepção de Gil Filho (2014, p. 15), fundamentando-se nos estudos de Cassirer, o mito pode ser definido da seguinte maneira.

Na perceptiva de Cassirer o mito é, do mesmo modo, forma simbólica que de certo modo funciona como uma progressiva vontade de conformação impulsionando o indivíduo a operar ordem no caos e assim produzir ações e obras significativas. Portanto o mito é uma forma de conhecimento do mundo tendo como base a experiência simbólica original e primeva. No pensamento mítico identificamos a correlação da realidade como mundo expressivo apresentativo e uma idealidade do mundo intuitivo perceptual. Deste modo o mundo mítico revela-se como realidade fenomênica em sua expressividade propriamente vivida. Em Cassirer a religião pode ser interpretada em sua especificidade funcional como forma simbólica. Não se refere a uma manifestação histórica particular da religião, mas somente como condicionante de uma lei estrutural que constitui uma perspectiva única e função específica da religião na conformação do mundo da cultura. Sob esta aproximação a religião como forma simbólica constitui o universal funcional das diferentes manifestações concretas da religião. Isto implica em considerar a relatividade da verdade religiosa vis-à-vis a pluralidade de suas expressões fenomênicas. Sendo assim, toda e qualquer experiência religiosa é parte dos mundos conformados simbolicamente pela religião enquanto forma simbólica.

Dentro da abordagem de Gil Filho (2014), percebe-se que o mito, se trata de uma percepção mais evoluída da usualidade de formas simbólicas. O autor ainda é enfático ao expressar que não se trata o mito de uma percepção histórica coerente e acertada a respeito de algo, pelo contrário, trata-se de uma manifestação que forçadamente utiliza recursos múltiplos para idealizar a sua fantasia e para dar força à sua percepção de um mundo particularizado, o seu mundo.

Exemplarmente, o autor cita ainda o fato de que, a religião em toda a usualidade de suas oralidades, faz uso magnífico de uma linguagem simbólica para validar seus preceitos, seus dogmas e suas crenças, convertendo milhares de indivíduos que passam a validar tal interpretação como uma realidade intangível, porém, aceitável. Longe deste universo religioso, compreende-se que no contexto histórico, a utilização do mito, que costumeiramente vem carregado de sinônimos e oralidades, é muito questionada e fortemente combatida, uma vez que a razão não aceita facilmente definições que podem fazer com que o indivíduo se distancie de propósitos e obrigações estabelecidos em um mundo real. No entanto, dentro de uma abordagem mais flexível o mundo das artes permite tal usualidade, justamente com o foco de fazer com que o interlocutor distancie-se dos paradigmas de uma realidade dura e não maleável.

Discutir a formação de uma oralidade é algo essencialmente delicado. A percepção de um autor/artista a respeito de algo é sempre muito particularizada e a sua notoriedade sobre determinado objeto de estudo precisa ser entendida como algo que represente o sentido macro de uma visão do mesmo sobre o mundo que o cerca.

Assim, tem-se em Bourdieu (1989) que a utilização de uma oralidade está sempre relacionada à representação de poder. Neste passo, a oralidade possui a capacidade de expressar ideias e entendimentos difíceis de serem concebidos de forma tradicional, isto é, a utilização da oralidade como forma de representação de algo se relaciona sempre com a capacidade de mostrar determinado objeto ou pensamento de forma singularizada, distante de um modelo ideológico cristalizado.

Neste caso, o realismo fantástico, agrega a obras diversas em si, um caráter único, muito distante do lugar comum a que todos estão acostumados e que utiliza de tal abordagem para dar forma à uma narrativa dinâmica, que mesmo fazendo uso de inúmeras simbologias ainda surpreende por sua coerência narrativa.

Neste aspecto, compreende-se que a oralidade e seu poder utilizados em ambicionam a exibição de um universo particular e bem articulado onde as formas utilizadas integram o ambiente da narrativa e encontram uma função específica dentro deste. Assim sendo, a utilização das oralidades não é exatamente explícita, trata-se de um recurso de forma a integrar-se naturalmente à esfera em que se encontra inserido, tornando necessária uma percepção mais aguçada e precisa, pois, a oralidade em si está integrada ao contexto, exercendo sua função simbólica, mas ainda assim integrado de forma congênita.

Como forma de enfatizar o que se diz, recorre-se à Bourdieu (1989, p. 7-8) onde se lê:

Sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda parte em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, este poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Entendendo que a utilização da oralidade confere à narrativa em discussão certas peculiaridades que são compreensíveis à olhos muito atentos, como cita Bourdieu e Tomaz (1989), a utilização da oralidade não é algo que salta aos olhos,

que está em destaque absoluto, ela é diminuta, delicada e está quase sempre relacionada a um desejo implícito de demonstrar algo mais particularizado.

Seguindo esta linha de raciocínio, compreende-se que a dinâmica de utilização de oralidade está diretamente ligada à um convite para que o falante mergulhe mais profundamente no universo literário. É perceptível que a simbologia se coloca como um sutil obstáculo que apreende sentidos escondidos na narrativa, a oralidade em si é ao mesmo tempo a representação e a cortina, exercendo assim uma função clara de apontar segredos a serem revelados, enaltecendo um convite para que o falante aprofunde seu olhar e perceba sentidos que carecem de uma visão mais aguçada e que não podem receber uma significação coletiva.

Oportunamente, cabe relacionar a utilização de oralidades e conectá-los à fatores culturais específicos. Neste aspecto, tem-se a ideia inicial de que a formação de uma oralidade se encontra conectada à uma identidade cultural generalizada, ou seja, uma oralidade é formada com base nas experiências de um indivíduo e também do meio que o constitui.

Longe de querer desmentir tal afirmação, expõe-se que possivelmente seja, contudo, em uma apreciação mais aprofundada, percebe-se que a condição cultural apresentada na obra, já demonstra uma cultura mais particularizada, como se a obra em si já representasse fatores culturais próprios e muito precisos.

Assim sendo, Bhabha (1998) explana que fatores como “hibridismo pode ser compreendido como sendo uma clara ameaça à autoridade cultural”. Neste ponto, compreende-se a autoridade cultural como sendo o seu total distanciamento de fatores externos, apresentando características próprias, completamente livres de fatores exteriores ao local de origem de determinada cultura. Discutindo-se minimamente este fator no contexto atual, esclarece-se que é difícil que tal fenômeno seja identificado tendo em vista a multiplicidade de informações a que se tem acesso e também à influência de estrangeirismos em qualquer esfera que se tenha acesso.

Para tanto, Bhabha (1998, p. 29)

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, prefigurando-o como um “entre lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado – presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.

Coerente com pensamento de Bhabha (1998), pode-se dizer que a cultura se assemelha de certa forma com o exposto por este autor, tendo em vista que a concepção do mundo apresentado nesta obra, por causa de seu realismo fantástico, singulariza-se em determinados aspectos que refletem uma cultura particularizada.

Assim, retomando o pensamento de Bhabha (1998) que afirma ser a cultura: “um meio de desenvolver na fronteira, possibilidades de diálogos entre as representações”. Tal afirmação faz com que se adentre na questão da identidade, relacionando-a com a cultura, compreendendo que a particularidade da expressividade cultural reflete a identidade de um povo em seus diversos aspectos é coerente. Adentra-se então na identidade, compreendendo-a como uma extensão da representatividade cultural, isto é, assemelhando-a à representação de Saquet (2007) com a cultura de Bhabha (1998), compreende-se que ambas possuem certa conectividade e de acordo com Saquet (2007) pode-se entender que a identidade pode ser compreendida como sendo uma “unidade processual, relacional e mediação no desenvolvimento do e no território”, conecta-se ao desenvolvimento territorial e por consequência à sua cultura.

Apreende-se com isso que a concepção de território pode ser compreendida conforme a concepção de Saquet (2007 p. 144) que diz que:

Um território pode não ter paisagem, ou seja, representação. Esta acontece na mente. A contemplação é transformada pela linguagem [...] em paisagem, que significa a interpretação do indivíduo e depende do lugar em que ele viver e do momento em que ele vive. A paisagem é uma leitura de aspectos do mundo, é inventada pela sociedade [...] (Saquet, 2007, p 144).

De acordo com o que se viu no entendimento exposto acima, a definição de território não envolve um local físico com as funções que se concebe como normais ou naturais. Conforme o entendimento de Saquet (2007), a definição de território é concebida na mente, este não é um local, ou “o local”, é uma concepção, uma explanação abstrata que acopla em si as características naturais com as quais o corpo consegue interagir.

A compreensão do território, segundo Saquet (2007), abarca uma esfera ampla e diversificada, integrando diversos conceitos e admitindo interpretações diversas, caracterizando-se como dinâmica. Nessa perspectiva, as definições de território, oralidade, cultura e território se entrelaçam numa concepção interpretativa essencial para o universo literário.

Ao considerar a marca da oralidade como algo que transcende a mera decodificação, percebe-se, especialmente no contexto contemporâneo, que a dinamicidade dos textos, sobretudo os disponíveis no ciberespaço, incorpora características que remetem à interatividade e ao convite ao leitor para uma imersão mais profunda na textualidade.

A utilização de imagens como forma de compreensão simbólica evidencia-se como uma prática de natureza atemporal e dinâmica, que transcende os limites do texto escrito. Dessa forma, compreende-se que o texto é como uma máquina preguiçosa, aguardando que o leitor assuma um papel ativo na sua interpretação e significação.

Nesse sentido, a oralidade e a escrita se complementam como formas de expressão que se entrelaçam e enriquecem mutuamente. A oralidade, ao ser transposta para o texto escrito, ganha novas nuances e possibilidades de significação, enquanto a escrita, ao incorporar elementos da oralidade, torna-se mais próxima e acessível ao leitor, estabelecendo uma comunicação mais efetiva e envolvente.

Essa inter-relação entre oralidade e escrita também se reflete na construção do território simbólico da cultura, onde as diferentes formas de expressão se combinam e se entrelaçam, criando um espaço de significações compartilhadas e em constante transformação. É nesse contexto que se evidencia a importância da compreensão do território como algo dinâmico e em constante evolução, que se constrói e se reconstrói a partir das interações e interpretações dos sujeitos que o habitam.

Assim, a interpretação do território como um espaço simbólico e culturalmente construído ressalta a importância da oralidade e da escrita como formas de expressão que contribuem para a construção e a manutenção das identidades individuais e coletivas. Essa perspectiva amplia nossa compreensão sobre a complexidade e a riqueza dos territórios culturais, destacando a importância de se considerar as diversas formas de expressão e comunicação na análise e na interpretação desses espaços.

O texto precisa ser lido e interpretado para que tenham sentido. Neste ponto, a manifestação oral ultrapassa a definição de uma simples identificação de roteiros e de signos, ler, passa a ser o elemento-chave para a interpretação de algo e, ainda por cima, ganha ares de singularidade, de ineditismo, uma vez que a “coloração” daquilo se lê pertence exclusivamente ao falante.

Então o que se pode entender é que a oralidade é dinâmica. E a sua dinamicidade está relacionada à capacidade que cada um tem de compreender o que está escrito. Por sua vez, a escrita apenas parece ser estática, pois ela depende de uma manifestação oral bem articulada para ter seu sentido edificado.

Dar forma a um sentimento é uma tarefa extremamente difícil, fazer o outro compreender o que se pensa por meio de uma ideia onde a abstração impera é algo extremamente complicado, contudo, dar forma a este sentimento ou ideal de mundo não torna as coisas mais fáceis, para isso, Galeffi (2000, p. 13) diz que, para compreender a dificuldade de uso de oralidades, é necessário somente “tentar dar forma ao próprio sentimento”.

4 REFLEXÕES SOBRE SOCIEDADE, CULTURA E MORALIDADE

Morin (2003) explana que o senso comum social ensina e reforça conceitos retrógrados e defasados que só são repensados quando alguém que pensa de tal forma migra para o lado oposto. Ou seja, crer que não há necessidade de criação de políticas públicas para a criação de mais vagas de emprego, só passa a ser uma situação repensada, quando se precisa de emprego.

Neste ponto, entende-se, de acordo com Morin (2003), que a privação de uma pessoa ao direito de se manter dignamente pode ser entendida como a forma mais violenta que a sociedade tem de punir os menos favorecidos. O autor em seu trabalho, faz entender que, o ser humano carece de convívio, em sua longa evolução o homem consolidou-se como ser que nasce, cresce e se reproduz dentro de um organismo familiar, laboral e social, por isso, o seu afastamento de um convívio laboral que lhe assegure o sustento, dia após dia é sem dúvida uma maneira de privá-lo de sua natureza, de fazer com que ele se sinta punido.

Direcionando então a discussão, compreende-se que, dentre as várias teorias que procuram explicar esse pensamento que eclode no subconsciente e no consciente humano, o que fica claro é que, mesmo com todas as tentativas de deixar clara essa ação, ainda se tem uma considerável dificuldade em dizer os motivos (conscientes ou não) que levam uma pessoa a cometer uma ação boa ou ruim.

A compreensão sobre a identidade humana tem sido alvo de múltiplos estudos ao longo dos anos, de modo geral, pensadores clássicos e modernos, têm discutido a concepção dessa natureza, refletindo para isso sobre os variados segmentos que influem positivamente nessa busca.

Assim, encontra-se em Bourdieu (1989) a compreensão de que a oralidade dentro do contexto lógico de análise de uma fonte literária, precisa ser vista tal qual ela é, uma oralidade. Essa condição metafórica é o que permite o entendimento de que a viabilidade narrativa, a percepção mais fiel mostrada pelo narrador, de fato está a se perpetuar.

É necessário nesse caso que se deixe claro o entendimento de que não se trata de uma proposta alinhada com a clara usabilidade da oralidade enquanto elemento narrativo, o foco textual não se orienta por esse ponto. Não há em todo o texto, um esforço narrativo para que para cada conto seja construída uma oralidade diferenciada. Na verdade, o que persiste ao longo de toda a obra, é a fluidez e a

naturalidade atinente a cada conto, onde uma linguagem própria se constrói com base naquilo que está sendo representado.

Neste mesmo sentido, Escudero Alday (2012, p. 35) afirma que “todo sistema de moral crítica possui vocação a se converter em moral legalizada”. Ou seja, quando os valores morais são historicamente assumidos pela comunidade, eles passam a possuir a aptidão para serem realizados, isto é, eles tendem a ser positivados e, nesse passo, começam a contar com o respaldo do poder estatal de coação.

Conforme se vê em Silva (2007), esses fundamentos não prosseguiram estagnados no decorrer da história, sendo cunhados posteriormente a condições históricas objetivas, tais como: o desenvolvimento industrial e o surgimento de uma classe trabalhadora subordinada aos interesses da burguesia capitalista. Com isso, o que se percebe é que a constante mutação da sociedade, corrobora para o surgimento destes novos direitos, oportunamente, encontra-se facilmente a percepção de que é necessário que o ser humano esteja constantemente adaptado ao seu ambiente de convivência e tenha como pressuposto a uma convivência saudável, direitos que lhe assegurem uma vida digna.

Dessa forma, tem-se uma subdivisão social em partes que ele próprio qualifica como sendo subsistemas dentro de um sistema, estes denominados de organismo comportamental, que é responsável pela adaptação dos indivíduos dentro de um meio social. A personalidade de um sujeito, que, por sua vez, conduz a pessoa em uma procura por seus objetivos, incentivando uma espécie de realização pessoal com base em uma forma de ação muito específica.

Ao tomar como ponto de partida um modelo econômico capitalista, por exemplo, há que se considerar que essa teoria provavelmente não logre êxito uma vez que, dentro do modelo capitalista, a presença quase natural da meritocracia por vezes se mostre presente, fazendo observar a possibilidade de migração de um indivíduo para um grupo que destoe do seu modelo originário (Meihy, 2005).

Nesse contexto, deve-se considerar que, mesmo em uma condição migratória de um grupo para o outro, há o natural preenchimento e continuidade de execução de uma função dentro do modelo de subsistema descrito. Por esse motivo é que o autor continua ao longo de sua vida a delegar a viabilidade e eficiência de sua teoria da funcionalidade que buscava acima de tudo, explicar o *modus operandi* de um sistema complexo e bem articulado (Taylor, 1999).

Nesse quesito, a obra de Weber é altamente influente na consolidação da teoria da funcionalidade. Para isso, Parsons procura reiterar em seu trabalho que a sua teoria funcionalista, tende a demonstrar com funcionalidade a condição de uma atuação coerente e fluida dentro de um contexto específico, no qual fica comprovada a impossibilidade de haver uma ação aleatória em um sistema tão complexo como o modelo social vigente que se tem.

Nesse interim, deve se levar em conta que, em se tratando de uma sociedade onde o sociólogo toma como ponto de análise a sua teoria da funcionalidade, procurando retratar de forma concisa, os meandros da estruturação social, enfatizando a indispensabilidade de grupos e sujeitos no modelo funcional que se tem.

Ora, não se está aqui a dizer que se trata de uma teoria disfuncional, pelo contrário, o olhar lançado sobre a organização sistêmica do modelo social é até certo ponto real, mesmo sendo naturalmente prolixa. No entanto, há que se observar que dentro do modelo econômico capitalista, e engajados em um sistema social globalizado, essa teoria não se sustenta justamente em decorrência da constante mutação de hábitos e lugares de cada indivíduo.

Para tanto, se tem em Foucault (1997) o entendimento de que, a estrutura social vigente, tende a produzir estereótipos e por isso, rotula com mais facilidade os indivíduos a ela pertencentes. Como principal fenômeno deste aumento de desempregados, inclusive negros, pode-se citar o mais recorrente de todos que é a explosão de empreendedores individuais, que buscam, sem garantia alguma a sua consolidação no mercado.

Bitencourt (2015) explica em sua abordagem que, o mais indicado para que a comunidade começasse a entender a viabilidade das políticas de aumento de vagas de emprego, é justamente a educação como medida de conscientização. O autor segue dizendo que é necessário que seja esclarecido à comunidade em geral, o entendimento de que a geração de empregos pode funcionar efetivamente como uma forma de combate à desigualdade. Contudo, o mesmo autor ratifica que para que esta medida funcione, é preciso que sejam vencidos conceitos marcantes e presentes na formação de uma consciência social coletiva.

Nesse sentido, não se pode dizer que há no meio social, um grupo predisponente ao julgamento, enquanto outros grupos estão obrigatoriamente disponíveis ao cometimento de um ato ilícito por exemplo. Sendo assim, a consolidação do meio social como um todo, mesmo que aparentemente separada

por grupos, ocorre de forma fluida e bem articulada, procurando validar entre teses e olhares, um perfil democrático que possibilita a todos o engajamento livre em ações e atividades que personificam a sua liberdade de ação (Santos, 2000).

Com base nesse entendimento, não se pode conceber uma sociedade agrupada onde as funções de cada indivíduo já seguem pré-definidas e determinadas, apontando o local de cada sujeito dentro de um substema que integra um sistema maior que por sua vez, agrupa um conglomerado de junções cada uma separa por finalidades que enfim, dão a tônica que se conhece como a sociedade atual (Durkheim, 1963).

Seguidamente, se observa o sistema social, que é integrado por partes de ação de diversos membros que estão dentro do sistema totalitário, e que com isso procuram agir de forma coesa com o que lhe é estipulado, para então se analisar o sistema cultural, que tem como função macro, ajudar na identificação de grupos para a preservação da ordem social e da coerência de ações de seus indivíduos (Parsons, 1969).

Esses pensamentos e entendimentos demonstrados têm como meta fazer com que seja compreendida que a estruturação social atende de forma fluida a uma organização estrutural que, mesmo inconscientemente, auxilia em seu processo de organização (Parsons, 1969).

Nesse sentido, Freire (2014) ensina que, a partir do momento em que uma comunidade tende a promover a reflexão por meio da educação, o que há é a possibilidade de se fazer com que a reinserção de uma pessoa no meio social ocorra de forma mais coesa.

Abbagbano (2017) cita que a maior dificuldade na promoção da inserção de uma pessoa no mercado de trabalho, está justamente na capacidade de aceitação da ressocialização em si. O autor explica que a comunidade de modo geral não está preparada ainda para o exercício de um convívio harmônico pois o ambiente de trabalho ainda é muito competitivo. Neste ponto, é preciso explicar que a harmonia que se almeja em um convívio como esses, não se refere à uma relação utópica e sem máculas, preza-se minimamente o respeito e a confiabilidade.

Em Watson e Berry (2005), há o entendimento de que a formação de uma conduta ética particularizada, ocorre em conformidade com as experiências vividas por cada sujeito. Desse modo, há que se contemplar o fato de que, a subjetividade da identidade humana, está passível de ser corrompida, tendo por base os fatores aos quais ele está exposto.

Porém, ao se tratar dessa questão, é preciso que seja levado em conta aspectos como a dualidade existente entre mente e cérebro, compreendo neste caso, o cérebro como um órgão com função definida e objetiva, ao passo que a mente, integrada pelo subconsciente, passa a ser considerada como um item à parte, responsável pela absorção das experiências e vivências, decisões e temores, avanços e desarranjos da conduta humana. Assim, ao se procurar enfatizar e compreender melhor essa questão, se tem em Doidge (2016, p. 99) que diz:

Uma questão que sempre intrigou a humanidade foi a referente às funções mentais humanas, sobre qual seria a sua natureza e onde poderiam ser encontradas. Na Antiguidade, embora alguns estudiosos, como Galeno, já situassem a mente no cérebro, outros entendiam que ela não poderia ser reduzida a uma mera função orgânica, dando origem a diversas hipóteses metafísicas sobre a alma e o mundo imaterial. Alguns povos, como os egípcios, entendiam que o cérebro era uma parte dispensável do corpo humano, tanto que sequer eram embalsamados nas múmias, localizando o espírito principalmente no coração. Filósofos do quilate de Aristóteles entendiam que o cérebro funcionava como um mero refrigerador das funções corporais, localizando na alma as funções mentais.

Doidge (2016) explica que ao se defender que todos tenham direito a ver seus direitos cumpridos, o que se tem é uma ação que visa acima de tudo, mitigar ações de preconceito e que procura reconhecer a igualdade de todos. Nesse contexto, ao se justificar que todos, sem importar a sua etnia e cor de pele, sejam devidamente reconhecidos, no plano de ação prática, como cidadãos, dignos de respeitabilidade, autonomia e dignidade, o que se busca é a defesa de um estado democrático de direito que já existe no âmbito legal.

O entendimento sobre a identidade humana e sua formação pode acontecer de muitas formas e sob várias linhas de compreensão, partindo do filosófico, passando pelos religiosos e chegando ao científico. Assim, ao se buscar nessas fontes, informações que fundamentem um entendimento aclarado sobre a identidade humana, se tem primeiramente em Agostinho (2007 *apud* Matthews, 2007), um viés religioso na compreensão dessa natureza, sendo esboçado pelo autor, que, a identidade humana é na verdade uma extensão da alma que deixa ser visualizado por todos, e a olho nu, a essência de um indivíduo.

Nesse caso, é pertinente que se diga, sendo Agostinho (2007 *apud* Matthews, 2007), um pensador católico, é esperado que a sua designação a respeito de um segmento da índole humana ganhe nuances de religiosidade e de demais fatores sobrenaturais.

Contudo, nem mesmo a abordagem de Agostinho consegue responder a questionamentos de ordem simplória, dando explicações evasivas, e recorrendo a termos tão subjetivos quanto à própria conceituação sobre o que é e como se modela a identidade humana.

Com essa abordagem, Matthews (2007) ressalta que, a identidade humana precisa ser vista por dois planos que são antagônicos em si. Ou seja, a mutação sofrida por essa pode ser referente à um declínio social e moral de um indivíduo, chegando a ser também um caminho percorrido para a virtude de alguém. Nesse sentido, o que se pode compreender é que, dentro de todos os parâmetros que se discute agora, é pertinente que se destaque o fato de que, sem importar qual o tipo de mudança experienciada por alguém são os fatores que levaram a uma mudança específica, que precisam ser analisados.

Em seu livro “A República”, Platão (2007) enfatiza que a natureza do homem requer atenção e um olhar aguçado, tendo em vista a sua complexidade. O autor cita ainda que, do ponto de vista filosófico, o pensar que resulta da natureza de cada ser, externa suas sensações e desejos mais intrínsecos, fazendo aflorar a alma deste. Logo, a identidade humana não é algo obscuro ou difícil de ser entendido, uma vez que as suas forças se exprimem por meio de ações humanas que as tornam visíveis a todos.

Aristóteles (2007) ao tratar sobre a condição humana enfatiza em sua célebre frase que o homem é produto do meio em que vive. Nesse sentido, o autor reitera que a construção de uma sociedade, surge em padrões de organização de seus cidadãos, logo, se terá nesse processo de formação, artesão, agricultores, ferreiros, governantes etc. Dentro desse pressuposto aristotélico, o que se concebe é que, a formação da identidade humana tende a ser um produto que pode ser criado conforme moldes pré-estabelecidos no seu local de vivência, que por sua vez, contribuem para a edificação de uma conduta moral.

Continuamente, Aristóteles (2007) enfatiza ainda que, por ser de ordem não objetiva, a moral e a ética, externas à alma humana, podem ser criadas conforme um ideário uniforme de justiça, para posteriormente ser implantado na vivência de um indivíduo. Isso, porque, do ponto de vista aristotélico, a mente, que adere aos saberes do que é certo e errado, bom ou mal, não está ligada ao homem da mesma forma que o cérebro está. Nesse sentido, o pensar e o sentir, se difundem de funções motoras e se identificam como frutos da mente humana, essa tida quase

que como uma entidade, na qual se afloram os preceitos e valores éticos produzidos no meio social que por sua vez, moldará a identidade humana.

4.1 GENEALOGIA DA ORALIDADE

Segundo Foucault (1984), na oralidade dos tempos passados, o cuidar de é prática fundamental para a vida moral e ética dos indivíduos, sendo entendido como um processo de aprimoramento pessoal, em que o sujeito se tornava um cuidador de si mesmo, buscando o autoconhecimento, o desenvolvimento de virtudes e a transformação de si próprio.

Além disso, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade envolvia a disciplina dos desejos e a busca pela verdade, por meio do autoexame crítico e da reflexão sobre os próprios pensamentos, ações e valores. Essa prática visava ao aprimoramento do sujeito, tanto em termos individuais quanto em relação à sua interação com os outros e com o mundo. A manifestação de pensamentos por meio de oralidade era considerada essencial para a formação de uma vida ética e para o cultivo de uma existência autêntica e plena de significado.

Essa sabedoria não está relacionada a um conhecimento absoluto ou universal, mas sim a um processo contínuo de autoconhecimento e autorreflexão, no qual o indivíduo busca compreender-se em profundidade e questionar os padrões culturais e sociais que o moldam. É um convite à exploração do eu interior e à busca por uma existência mais autêntica e significativa, em consonância com os próprios valores e aspirações.

Os desejos dos epicuristas estão relacionados à busca pelo prazer e à realização dos desejos naturais. Segundo os epicuristas, esses desejos podem ser perseguidos desde que não causem danos à saúde do corpo ou à harmonia da comunidade. O foco está na busca por prazeres simples e naturais, evitando excessos que possam levar a sofrimentos futuros, esses valorizavam o equilíbrio e a moderação nas escolhas e nos prazeres, buscando uma vida tranquila e serena.

Essas técnicas consistem em práticas e reflexões que visam ao autoconhecimento, à transformação pessoal e à construção da identidade. Elas envolvem a adoção de determinados comportamentos, a busca por certas virtudes, a observância de normas e a autorreflexão crítica. Por meio dessas práticas, o sujeito se torna um agente ativo na constituição de sua própria subjetividade, exercendo um certo controle sobre si mesmo. Também eram considerados fatores

climáticos e as estações do ano, a fim de se permitir uma vida prazerosa, saudável e longa.

Essas práticas eram orientadas por um conjunto de conhecimentos e saberes acumulados ao longo do tempo que forneciam diretrizes para a busca de uma vida plena e equilibrada. A ideia era desenvolver uma consciência ativa sobre o próprio corpo, suas necessidades e limitações, de modo a agir de maneira consciente e responsável em relação a si mesmo e aos outros.

Essa ideia de "território" implica que o sujeito não está apenas passivamente influenciado por forças externas, mas também tem a capacidade de se engajar ativamente em seu próprio processo de autodescoberta, autorreflexão e autotransformação, assim é dentro desse "território" que o sujeito é capaz de tomar decisões, explorar sua identidade e buscar a verdade.

Desse modo, nota-se que enquanto no período socrático-platônico a manifestação de pensamentos por meio de oralidade está relacionada principalmente à ocupação política, já no período helenístico ele passa a ter múltiplos fins e a configurar uma cultura de si. Isso se deve ao fato de que, nesse momento, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade é encarada como um elemento cultural importante, que se estende para além das atividades políticas e se torna uma prática cotidiana. Conforme destaca Foucault (2005), a manifestação de pensamentos por meio de oralidade assume a forma de uma cultura de si, um modo de vida que busca aprimorar o sujeito em diversos aspectos, tais como a moralidade, a sabedoria e o bem-estar.

Em Lakoff e Johnson (1980), é importante citar o fato de que a usabilidade da oralidade prediz a singularidade de uma narrativa que se reforça dentro de um ideário precisamente próprio e particularizado do autor. É dentro dessa linha de pensamento que se compreende que toda a menção referente ao uso de elementos que estão presentes e fortuitamente organizados ao longo de um texto faz sentido e traz significado próprio, muito bem alinhado com a proposta de uma identidade literal única e que nasce com o escopo de retratar o mais fielmente possível um determinado objeto que é foco da narrativa que se está mostrando.

Nesse caso, avalia-se o que está presente em Bhabha (1998) quando o autor sintetiza a usabilidade de recursos diversos dentro de uma narrativa, expondo a necessidade de se ter algo propriamente único dentro daquele contexto que está sendo descrito. Assim, tem-se claro que o foco narrativo que faz uso da oralidade

não deve ser um item de representação com sentido único, uma vez que é a partir da compreensão e da interpretação, que os sentidos e a multiplicidade de significados se constroem e se fortificam dentro de toda a obra narrada.

Em resumo, enquanto, no período socrático-platônico, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade era voltada principalmente para a preparação para a atividade política na juventude, no período helenístico ele se torna um princípio para toda a existência, constituindo uma cultura de si. Além disso, no estoicismo, determinado por Sêneca, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade é encarada como uma prática constante e ininterrupta, que deve ser iniciada desde a juventude, mas que nunca é tarde para ser praticada (Luger, 2011).

É importante ressaltar que, no período helenístico, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade se transforma em um princípio que permeia todas as esferas da existência, indo além da preparação meramente política na juventude, como ocorria no período socrático-platônico. Nesse contexto, ele se estabelece como uma cultura de si, ou seja, como uma forma de vida que abrange todas as dimensões da existência humana.

No estoicismo, uma corrente filosófica proeminente nesse período, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade é entendida como uma prática contínua e ininterrupta, que deve ser iniciada desde a juventude, mas que nunca é tarde para ser cultivada. Sêneca, um dos principais representantes do estoicismo, enfatizava a importância de um cuidado constante consigo mesmo, por meio da autotransformação, da autorregulação e do cultivo de virtudes como a sabedoria, a coragem e a temperança.

Essa perspectiva estoica da manifestação de pensamentos por meio de oralidade reforçava a ideia de que a busca pela excelência moral e pela autossuficiência era uma tarefa contínua ao longo da vida. Tratava-se de um processo de autorreflexão e autodomínio, que permitia aos indivíduos enfrentarem os desafios da vida de forma serena e virtuosa.

Dessa forma, no período helenístico, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade se estabelece como um princípio vital para a existência humana, atravessando as esferas política, ética e filosófica. Tornou-se uma prática contínua e abrangente, que visava não apenas a preparação para a vida política, mas também o aprimoramento pessoal e moral ao longo de toda a trajetória individual.

A manifestação de pensamentos por meio de oralidade tem uma função pedagógica para corrigir as deficiências de uma educação ineficaz. Já no período

helenístico, segundo Luger (2011), a manifestação de pensamentos por meio de oralidade assume uma função mais focada na medicina, onde a filosofia é vista como uma terapia para a alma, com propriedades curativas e reparadoras. Assim, diferentemente do período socrático-platônico, quando a manifestação de pensamentos por meio de oralidade era voltada principalmente para a atividade política e a preparação para governar, na cultura de si do período helenístico, o cuidado consigo mesmo é encarado como uma recomendação para todos, independentemente de ocupação, idade e maturidade. Tornando-se, assim, um modo de viver.

Procura-se representar as contingências e as múltiplas camadas de significado que permeiam os eventos históricos. Ele não busca uma narrativa teleológica que busque uma origem única e definitiva, mas sim rastrear as diferentes forças e práticas que constituem uma determinada realidade. A genealogia procura desnaturalizar e problematizar as formas estabelecidas de conhecimento e poder, expondo suas relações de dominação e as estratégias utilizadas para sua manutenção.

Ao utilizar a genealogia, como as relações de poder e as formas de conhecimento se entrelaçam, como os discursos são produzidos, como as verdades são estabelecidas e como as práticas sociais são moldadas. Ele vê a genealogia como uma ferramenta crítica que permite desestabilizar as narrativas dominantes e revelar as contradições e os mecanismos de poder subjacentes aos processos históricos.

No contexto da história, a genealogia questiona as narrativas tradicionais que buscam uma linha contínua de progresso ou desenvolvimento. Ela busca revelar as rupturas, as contradições e as contingências que estão presentes na formação de uma determinada realidade histórica, desafiando as noções de continuidade e linearidade. A genealogia propõe uma análise complexa e multifacetada dos eventos históricos, considerando as relações de poder, as estratégias de dominação e as práticas de resistência que permeiam a história humana.

De acordo com diversos estudiosos da obra de Michel Foucault, como Luger (2011), a genealogia da manifestação de pensamentos por meio de oralidade pode ser compreendida como uma das principais contribuições do filósofo francês para a reflexão sobre a ética e a subjetividade. Essa genealogia consiste em uma análise histórica e crítica das práticas de cuidado de si ao longo do tempo, que permite

compreender como essas práticas foram influenciadas por diferentes formas de poder e como podem ser mobilizadas para a transformação da subjetividade.

A ética refere-se ao estudo dos princípios morais que norteiam o comportamento humano e as noções de certo e errado. Ela abrange questões relacionadas à conduta individual e coletiva, buscando compreender como os indivíduos devem agir e viver de acordo com determinados valores e padrões éticos (Foucault, 2004).

No contexto da obra “Ética, sexualidade, política”, de Foucault, a genealogia da manifestação de pensamentos por meio de oralidade pode ser entendida como uma forma de reflexão ética. Mozzer (2015) explica que as práticas de cuidado de si ao longo da história, analisando como essas práticas estão enraizadas em relações de poder e como são influenciadas pelas normas sociais e pelas estruturas de dominação. Busca compreender como as práticas de cuidado de si podem ser mobilizadas como uma forma de resistência às formas de poder e de construção da subjetividade.

Portanto, a genealogia da manifestação de pensamentos por meio de oralidade, contribui para a reflexão sobre a ética e a subjetividade ao destacar a importância das práticas de cuidado de si como instrumentos de resistência e transformação, questionando as formas tradicionais de poder e normatividade e abrindo possibilidades para a construção de uma ética mais plural e emancipatória.

A manifestação de pensamentos por meio de oralidade é uma prática que envolve um jogo de forças, um embate travado no próprio indivíduo entre seus desejos e ambições pessoais e as práticas de liberdade que limitam esses desejos e ambições. A manifestação de pensamentos por meio de oralidade é, portanto, uma luta agonística e incessante, um embate contra as tendências egoístas e hedonistas.

As tendências egoístas referem-se a uma orientação excessivamente voltada para os interesses individuais e para a satisfação de necessidades e desejos pessoais, sem levar em consideração as consequências para os outros e para o bem comum. Ser egoísta implica colocar o próprio bem-estar e satisfação acima de qualquer outra consideração ética ou social, buscando apenas a maximização dos benefícios pessoais sem se importar com o impacto sobre os demais.

Por sua vez, as tendências hedonistas estão relacionadas à busca incessante pelo prazer imediato e pela gratificação dos sentidos. O hedonismo valoriza a obtenção do prazer como o objetivo principal da vida, colocando a satisfação individual acima de outros princípios ou valores. Uma postura hedonista enfatiza a

busca por prazeres sensoriais, a indulgência em sensações agradáveis e a evitação de qualquer desconforto ou sacrifício.

Neste sentido, Steen (2014) considera que as tendências egoístas e hedonistas podem ser contraproducentes para a realização da liberdade autêntica. Ele argumenta que a liberdade genuína requer um cuidado de si que vai além do mero atendimento dos desejos individuais imediatos. A manifestação de pensamentos por meio de oralidade envolve uma ética de transformação pessoal que demanda reflexão crítica sobre as próprias motivações e comportamentos, e uma atenção cuidadosa aos efeitos de suas ações sobre si mesmo e sobre os outros.

4.2 COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE SOCIOLINGUÍSTICA COMO UM FATOR DE LIBERDADE DO SUJEITO

As práticas de liberdade não devem ser entendidas como uma mera ausência de restrições ou como uma busca irrestrita pela satisfação dos desejos individuais. Pelo contrário, argumenta-se que a verdadeira liberdade está enraizada em uma ética de si, que envolve uma relação complexa entre os desejos pessoais e as práticas que disciplinam e limitam esses desejos.

A manifestação de pensamentos por meio de oralidade é vista como uma forma de autotransformação que requer um processo de autorreflexão e autoconhecimento. Ele destaca que, ao buscar a liberdade, o indivíduo deve estar ciente das formas de poder que operam em sua vida e das práticas que o submetem a certas normas e valores. Nesse sentido, as práticas de liberdade não são apenas uma luta contra as restrições externas, mas também uma batalha interna contra os impulsos e tendências egoístas e hedonistas que podem limitar a liberdade autêntica.

Ao praticar a liberdade, o indivíduo deve engajar-se em um processo contínuo de autodisciplina e autodomínio, em que seus desejos são moldados e direcionados por uma ética de cuidado de si. Isso implica em fazer escolhas conscientes que levem em consideração não apenas o bem-estar individual, mas também as consequências para si mesmo e para os outros.

Baiocco *et al.* (2019) destacam que as práticas de liberdade são necessárias porque a liberdade não é algo dado ou garantido, mas algo que deve ser constantemente conquistado e mantido. Ele ressalta a importância de resistir às

formas opressivas de poder e de buscar ativamente modos de vida que possibilitem a realização plena do sujeito. Essas práticas de liberdade não são universais ou fixas, mas são contingentes e situacionais, adaptando-se às circunstâncias e aos contextos históricos específicos.

Em suma, as práticas de liberdade operam como um jogo de forças e como um embate interno no indivíduo entre seus próprios desejos e as práticas que os limitam. A manifestação de pensamentos por meio de oralidade e a ética de si são elementos fundamentais nesse processo, pois envolvem a autotransformação, a reflexão sobre as formas de poder e a busca por uma liberdade autêntica, consciente e responsável.

Em sua genealogia da manifestação de pensamentos por meio de oralidade, Foucault enfatiza a importância do autoconhecimento e da construção de uma identidade que não esteja atrelada às normas e verdades impostas pelas ciências do homem. Foucault desenvolveu sobre genealogia em obras como “História da Sexualidade” (Foucault, 1977) e “A manifestação de pensamentos por meio de oralidade” (Foucault, 2010), destacando a importância da reflexão sobre a manifestação de pensamentos por meio de oralidade como uma prática ética e política fundamental para a liberdade e a autonomia do sujeito.

Ressalta-se que, para Zalatev (2008), a identidade não é um dado pré-existente ou essencial, mas sim um construto social e histórico que se desenvolve por meio de práticas discursivas e relações de poder. Ele questionou a ideia de uma identidade fixa e coerente, argumentando que a identidade é fluida e sujeita a transformações ao longo do tempo. Ele enfatizou que a identidade é moldada por normas sociais, instituições e discursos que regulam e governam os indivíduos, assim examinou como as práticas de poder produzem e normalizam certas identidades, enquanto marginalizam e excluem outras.

Além disso, Diaz-Vera (2014) destacou a natureza contingente e relacional da identidade, argumentando que ela é construída através das interações sociais e das relações de poder que operam na sociedade. Ele enfatizou que a identidade não é algo fixo ou dado, mas é constantemente reconfigurada e negociada nos espaços sociais.

Sendo assim, a identidade não é uma característica inata ou essencial de um indivíduo, mas sim uma construção social e discursiva que está sujeita a influências históricas, políticas e culturais. Ele nos convida a questionar as formas pelas quais somos identificados e categorizados, e a compreender como a identidade é uma

construção contingente e complexa que se desdobra em relação às práticas de poder e aos discursos dominantes.

Deleuze (1976) caracterizou a genealogia como um método crítico capaz de identificar valores nobres e servís, e analisar as relações de poder que levam à criação de toda moral. Essa perspectiva rompe com a visão metafísica cristã, que universaliza a verdade. Nietzsche (2005) critica essa visão ao afirmar que todas as virtudes e vícios são humanos e construídos pelo homem, o que significa que todo conhecimento é construído pelo homem e se refere a ele mesmo. Hack (2014) sugeriu, em concordância com Foucault, que, na modernidade, toda forma de conhecimento é direcionada intensamente ao sujeito, como nunca antes havia sido feito.

Percebe-se que Cosson (2015) problematizou a sociedade ao investigar os mecanismos de coerção e disciplina que operam em diferentes esferas sociais, desde as instituições até as práticas cotidianas. Ele examinou como esses mecanismos moldam os corpos, as mentes e as subjetividades dos indivíduos, criando formas de controle e normalização. Uma das principais críticas de Foucault é direcionada ao estatuto do sujeito transcendental, que emerge da filosofia antropológica de Kant. Ele questionou a ideia de um sujeito autônomo e universal, argumentando que o sujeito é constituído por relações de poder e conhecimento, não sendo um ponto de partida fixo e essencial.

Gadamer (1999) demonstrou que o poder não está apenas nas mãos de instituições governamentais ou em estruturas opressivas, mas permeia todas as relações sociais e cotidianas. Ele enfatizou a importância de analisar os mecanismos de poder microscópicos que atuam no nível individual e que muitas vezes passam despercebidos. Ao destacar a relação entre poder, conhecimento e subjetividade, Bourdieu (1989) problematizou as noções tradicionais de liberdade e questionou os dispositivos de controle presentes na sociedade. Seu objetivo não era apenas expor a opressão, mas também explorar as formas de resistência e as possibilidades de transformação que surgem dentro dessas estruturas de poder.

Posteriormente, Foucault desenvolveu a abordagem genealógica, que consiste em uma análise crítica das relações de poder, buscando desvendar os processos históricos pelos quais as formas de dominação e sujeição se estabelecem. A genealogia busca rastrear as origens contingentes e os efeitos das práticas de poder, questionando as narrativas de legitimação e revelando as rupturas, as contradições e as resistências presentes na história (Cassirer, 2004).

Em seu último período de estudos, Foucault se voltou para a análise das práticas de si e da ética da manifestação de pensamentos por meio de oralidade. Ele investigou como os indivíduos, por meio de técnicas e práticas, constroem e transformam a si mesmos, moldando sua subjetividade e buscando uma forma de liberdade e autonomia dentro das relações de poder. Essa análise das práticas de si e da ética da manifestação de pensamentos por meio de oralidade constitui um aspecto importante de sua crítica à noção de sujeito transcendental e à filosofia antropológica.

Em seu curso de 1982 no Collège de France, intitulado "A hermenêutica do sujeito", Foucault discutiu a relação entre o princípio da manifestação de pensamentos por meio de oralidade e o conhece-te a ti mesmo, mostrando como a ideia da manifestação de pensamentos por meio de oralidade foi frequentemente ignorada na história tradicional em detrimento da noção de conhecer-se a si mesmo.

Foucault, em suas análises sobre a manifestação de pensamentos por meio de oralidade na experiência ética grega, entre os séculos IV e II a.C., destaca a relevância das práticas realizadas pelo indivíduo consigo mesmo nesse contexto. A manifestação de pensamentos por meio de oralidade estava intrinsecamente ligada à espiritualidade e era regida por três princípios fundamentais. Primeiramente, a verdade não seria apresentada de forma clara ao sujeito, exigindo dele um esforço de transformação e autoconhecimento para alcançá-la.

Em segundo lugar, a transformação de si mesmo era essencial para acessar essa verdade, implicando em um movimento de éros (amor) ou áskesis, que se traduz em um trabalho constante de cuidado de si. Por fim, a verdade só poderia ser conquistada pelo sujeito mediante um preço que afetasse a si mesmo, sugerindo que a busca pela verdade implicava em sacrifícios e esforços pessoais (Foucault, 2010).

O conceito de *áskesis*, conforme Foucault, remonta à filosofia antiga e representa um trabalho de si mesmo, um exercício de cuidado e transformação do eu. Envolve disciplina dos desejos e paixões, busca pelo conhecimento e prática de virtudes. Para Foucault, a *áskesis* é crucial na constituição do sujeito ético, pois implica em um trabalho contínuo de reflexão, autocorreção e autodisciplina, visando alcançar uma existência ética e autêntica. Este conceito é fundamental para compreender a relação entre cuidado de si, ética e subjetividade na filosofia foucaultiana, ressaltando a importância do esforço individual na construção de uma

vida moralmente significativa e verdadeira, em contraposição a uma concepção de sujeito passivo determinado por estruturas externas.

A ideia de que a verdade só seria alcançada pelo sujeito a um certo preço, que afetasse a si mesmo, também revela uma concepção de ética diferente daquela presente em muitas tradições filosóficas posteriores. Para os gregos antigos, a ética não se limitava a um conjunto de regras externas a serem seguidas, mas envolvia um comprometimento pessoal e uma transformação interna. O sujeito ético não era aquele que simplesmente se conformava às normas sociais ou religiosas, mas aquele que se empenhava ativamente em se tornar melhor, em se aperfeiçoar moralmente (Foucault, 2010).

Essa concepção de ética como um processo de autotransformação e cuidado de si mesmo também está presente na ideia de *áskesis*, que remonta à filosofia antiga e representa um trabalho contínuo de disciplina dos desejos e paixões, busca pelo conhecimento e prática de virtudes. A *áskesis* é um conceito fundamental na ética de Foucault, pois destaca a importância do esforço individual na construção de uma vida moralmente significativa e autêntica. Ela implica em um constante exercício de reflexão e autocorreção, visando alcançar uma existência ética e verdadeira (Foucault, 2010).

A relação entre a manifestação de pensamentos por meio de oralidade, a *áskesis* e a formação do sujeito ético na Grécia antiga é complexa e multifacetada. Esses elementos se entrelaçam para formar uma ética que não se baseia em princípios universais ou dogmáticos, mas sim em um processo de autotransformação e reflexão constante. O sujeito ético, nesse contexto, não é um ser acabado e definido, mas um projeto em constante construção, que se realiza por meio de práticas e experiências cotidianas (Foucault, 1977).

Portanto, a manifestação de pensamentos por meio de oralidade na Grécia antiga não era apenas uma forma de comunicação, mas uma prática que envolvia toda uma ética de cuidado de si e busca pela verdade. Essa ética se baseava em princípios como a transformação pessoal, o esforço individual e a reflexão constante sobre a própria existência. Através dessas práticas, o sujeito se constituía como um ser ético, responsável por suas próprias ações e pensamentos, e engajado em um constante processo de autotransformação e aprimoramento moral (Foucault, 2010).

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS E CONSTATAÇÃO DAS MARCAS DA ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES

O *corpus* desta pesquisa é constituído por textos escritos e questionários sociolinguísticos coletados nas turmas do 9º ano do ensino fundamental da escola Professor Paulo Freire, no município de Presidente Médici/RO. Para a análise, foram selecionadas vinte redações e vinte questionários sociolinguísticos, sendo que são dez alunos do sexo masculino e dez alunas do sexo feminino; esta pesquisa é qualitativa e quantitativa, assim verificando as marcas de oralidade que aparecem nos textos e os fatores extralinguísticos influenciadores, conseqüentemente, identificando sobre qual grupo há mais incidência: entre os alunos do gênero feminino ou do masculino.

As redações foram elaboradas por meio de uma produção textual escrita, planeja pelo professor regente da classe, cuja coleta foi feita por ele mesmo. Os questionários sociolinguísticos foram aplicados antes da produção textual.

Neste viés, na seara da exposição linguística, a língua falada e a escrita são bem distintas, uma comunica pela audição e outra pela visão, a escrita é uma representação gráfica de signos que tem regras gramaticais para que todos os usuários compreendam. Não importa o espaço geográfico em que estejam situadas as pessoas, as regras são inexistentes na fala, visto que a oralidade é despojada, não segue normas, não tem manual para comunicar com amigos e familiares; a expressividade e a ênfase da fala ocorrem por meio de entoações e gesticulações.

Diante desse paradigma entre língua oral e escrita, regras gramaticais e ausência, o estudante toma suas decisões linguísticas baseadas no seu ciclo social, aprendizado que carrega desde sua infância até a adolescência; por vezes, é influenciado pela educação escolar. A seguir, há um quadro que apresenta as principais ocorrências de marcas de oralidade nos textos produzidos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, as quais explicitam a influência extraescolar.

Quadro 1 – Ocorrência de marcas de oralidade nas produções textuais

Ocorrência de marcas da oralidade na escrita

atraves	em que eles	muitas das vezes	Qt
atraveis	felismente	mi empresti	qria
a de que já que	fissu	md	sdds
despedicio	é a com os	mddc	sla
de que	internetete	nem ai	tambem ne todas
de que se o	invez	naum	tragedia
país	que o que esta	no fundo no fundo	tbt
di mais	que nem	preocupação	truce
di tentarmo	que as	pra	vc
di			
e lá se diz			

Fonte: redações dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Professor Paulo Freire em Presidente Médici (RO).

A partir do quadro acima, pode se observar a influência extraescolar, pois se verifica nas redações que foram localizadas marcas da oralidade na escrita, as quais, influenciadas pelas redes sociais, o vulgo “internetês”, linguagem típica dos internautas, simplificada e que facilita a comunicação rápida e fácil através de palavras como VC, TBT e QT, que são muito usuais.

Além disso, também há expressões recorrentes nos grupos sociais dos estudantes, nas suas vivências em comunidade, convivências com seus familiares, linguagem que carregam na fala e repetem na escrita, como seguem: a palavra trouxe, por “truce”; fiz, por “fissu”, devido à pronúncia “truce”, ocorreu o apagamento da vogal “o” e a elevação da consoante /x/ para /c/, e a letra “x” substituída por “c”; o mesmo processo ocorre com a palavra “fiz”: devido à pronúncia, há elevação da consoante /z/ para /s/ (duplo), a letra “z” substituída pelo “s” (duplo), conforme a pronúncia “fissu”, o que deixa evidente a forte influência da fala na escrita.

Destarte, ocorreu a redução da preposição “para” à palavra “pra”, fenômeno de supressão de fonema no interior da palavra, e casos da não inserção de acentos, como: acento agudo e circunflexo, uso da palavra da mesma forma que a pronúncia, como no caso de “tambem”, “atraves”, “inves” e “desperdicio”; analisando as ocorrências, percebemos que a língua oral está presente na escrita dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, observa-se que fala e a escrita formam um *continuum* e deixam de ser dois extremos. Perini (2004, p. 60) expõe que

É importante observar como a língua falada tem regras tão complexas e tão estritas quanto as da língua escrita; apenas, são diferentes. Mas por que é que nos parecem tão fáceis? Ah, é porque são as regras da nossa língua nativa – as outras são uma língua que aprendemos na escola.

Seja qual for a forma de utilização da língua, oral ou escrita, ela tem como finalidade a comunicação entre os sujeitos de uma mesma coletividade, visto que o fator importante é que os indivíduos se compreendam. Porém, a fala é um meio rápido e eficiente de passar informação dentro da coletividade e segue várias regras que são, geralmente, diferentes daquelas exigidas pela língua escrita e aprendida na escola. A esse respeito, Perini (2004, p. 54) assevera:

[...] dizem que existe um “português correto e um português errado”. Por exemplo, acreditam que é errado dizer *me empresta os disquete*, e é correto dizer *empresta-me os disquetes*. Mas acontece que na vida real esta última construção só ocorre na escrita, nunca se fala, embora a maioria dos gramáticos e alguns professores insistam que é assim que é o português correto, ninguém, mas ninguém mesmo, fala desse jeito, exceto em situações extremamente formais, como fazendo um discurso de formatura, mas convenhamos, um discurso não é realmente fala.

Ademais, na língua oral, há restrição do vocabulário, não existe preocupação com as regras gramaticais (como concordância, regência e colocação pronominal) e nem com a clareza das construções sintáticas; por outro lado, na língua escrita, há sempre maior grau de adesão à gramática normativa, preocupação com a regência, com a concordância, com a colocação pronominal, com a utilização de conjunções e com a clareza e a riqueza vocabulares. Marcuschi (2010, p.17) acentua que

a escrita não pode ser vista como uma representação da fala, porque a escrita não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como a prosódia, a gestualidade e os movimentos do corpo e dos olhos, contudo apresenta elementos próprios, ausentes na fala, como o tipo de letra, cores e formatos, a fala e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias.

Veja a seguir o quadro de Andrade e Henriques (2010), que apresenta as principais construções gramaticais na língua oral e na escrita.

Quadro 2 – Principais Construções Gramaticais

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
Repetição de palavras	Vocabulário rico e variado, emprego e sinônimo.
Emprego de gírias e neologismo	Emprego de termos técnicos
Maior uso de onomatopeias	Vocábulo eruditos, substantivos abstratos.
Emprego restrito de certos tempos e aspectos verbais	Emprego de mais-que-perfeito, substantivo, futuro do pretérito.
Colocação pronominal livre	Colocação pronominal de acordo com a gramática

Supressão dos relativos (cujo, p. ex.)	Emprego dos pronomes relativos
Frases feitas, chavões.	Variedade na construção das frases
Anacolutos (rupturas de construção)	Sintaxe bem elaborada
Frases inacabadas	Frases bem construídas

Fonte: (Andrade; Henriques, 2010, p. 22).

A língua é o cartão de visitas que nos permite inserir ao grupo social que desejamos; gravitando por esse viés, as variantes utilizadas por um grupo social possuem marcas que diferem das demais variantes utilizadas por outros grupos; até em relação à mesma coletividade.

Como acentuado no quadro acima, a língua escrita difere da oralidade por ter uma sintaxe bem elaborada, visto que a língua falada é concebida de diversas variantes as quais são denominadas de “erros” riquíssimas de onomatopeias, palavras repetidas, chavões, anacolutos, frases inacabadas e gírias.

Destarte, estudantes utilizam a linguagem adequada para um bate-papo descontraído com amigos nos textos dissertativos; notamos que ora usam a regra da língua que aprenderam na escola, ora se equivocam ao utilizar regras da língua aprendida no meio social, língua que sofre influência desde a infância, no balbucio, até a idade adulta, visto que são maneiras diferentes de expressar a mesma coisa, como exemplo de “d[e] tentarmo[s] pre[o]cupação”; as variantes não padrão “d[i] tentarmo, pre[u]cupação”, que foram utilizadas nos textos dissertativos pela maior parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental (da escola pesquisada), demonstrando marcas de oralidade na escrita. Entre variantes condicionadas pelos fatores extralinguísticos, destacam-se:

1. Time de Futebol (grupo de boleiros);
2. Skatistas;
3. Pais com Ensino Fundamental incompleto;
4. Religião (católicos e evangélicos);
5. Não ler frequentemente.

Por mais preparados que os alunos estejam, eles são levados por fatores extralinguísticos a deixar marcas da oralidade nas realizações de produções escritas. Bagno (2007) diz que variação não é condicionada apenas linguisticamente, mas também extralinguisticamente, isto é, condicionada por algum fator de ordem social e cultural, fenômeno que carregam na oralidade e na escrita, perpassando por adeptos de seus grupos sociais, o que se evidencia na produção escrita dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever e analisar a forma como os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola Professor Paulo freire do município de Presidente Médici/RO se comunicam e se expressam, seja por meio da fala ou da escrita, trazendo marcações muito claras do meio em que eles vivem e das pessoas com as quais se relacionam.

Essa mudança e disparidade expressiva convergem positivamente para a caracterização da língua portuguesa como um elemento dinâmico e que se molda aos muitos e variados cenários existentes no Brasil. Tal situação permite que o professor tenha contato com uma multiplicidade de manifestações que, quando presentes na produção de seus alunos, dão ao texto produzido uma singularidade que é demarcada a partir de uma variedade de situações que representam claramente a forma como o aluno se manifesta no contexto oral.

A busca por professores de língua portuguesa para corrigir as demarcações orais na fala dos alunos é uma prática comum, visando aproximar sua linguagem da norma culta exigida em ambientes como a universidade, diferentes círculos sociais e o mercado de trabalho. Essa demanda reflete a importância de se adequar a normas linguísticas mais amplamente aceitas em detrimento dos padrões informais comuns em seus contextos cotidianos.

A sociolinguística escolar, como campo de estudo, explora a relação entre a língua utilizada pelos estudantes em seu ambiente familiar e social e a exigida pela escola. Essa disciplina analisa como as marcas da oralidade se manifestam na escrita dos alunos, impactando suas produções textuais. A revisão integrativa de literatura proposta neste estudo se insere nesse contexto, buscando compreender como as características linguísticas dos alunos influenciam sua produção escrita e como isso pode afetar sua comunicação em contextos mais formais.

Nesse sentido, a escrita de um aluno não é apenas um exercício acadêmico, mas também um reflexo de sua identidade e cultura. A linguagem escrita é uma expressão de como o aluno se comunica e se identifica com seu meio, e as diferenças linguísticas podem revelar aspectos importantes de sua história e de sua formação social e cultural.

A partir dessa perspectiva, é possível inferir que a correção das demarcações orais na fala dos alunos não se resume a uma simples adequação à norma culta, mas também a um processo de valorização e respeito pela diversidade linguística e

cultural dos estudantes. O papel do professor não é apenas corrigir erros, mas também compreender e respeitar as diferentes formas de expressão dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor.

No contexto da sociolinguística, a oralidade é vista como parte integrante da identidade linguística e cultural dos alunos, e a escrita é entendida como um espaço de negociação entre diferentes formas de linguagem. Portanto, a correção das demarcações orais na fala dos alunos deve ser feita de forma sensível e respeitosa, reconhecendo e valorizando suas formas de expressão e identidade linguística.

No entanto, é importante dizer que a ação do professor, como foi mostrado no texto, não está voltada a uma catequização linguística de seu aluno, tendo em vista o fato de que tal ação representaria uma violência supressora da própria realidade dele; contudo, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve ser capaz de conduzir seu aluno por diferentes caminhos que o levem a um mesmo objetivo, podendo fazer com que esse aluno compreenda a importância de considerar a adequação de sua narrativa ao texto escrito, fazendo com que as demarcações da sua oralidade possam ser vistas como referências para sua construção, estando concomitante ao modelo formal de escrita.

Compreende-se então que esse é um caminho meticuloso que pede de forma indireta que o professor seja capaz de reconhecer e valorizar a influência social no constructo linguístico de seu aluno, ao passo que também reitera o cumprimento curricular de sua ação docente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental, 2017.
- AGUIAR, A. A. S.. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- ANTUÑANO, I. I. La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. **Revista española de lingüística aplicada**, n. 26, p. 245-266, 2013.
- AMARAL, T. T. B. **Educação linguística, letramento e conhecimento: sobre a contraposição ou possibilidades de superação das contradições em dialética**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.
- ASSIS, M. C. **História da língua portuguesa**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- AZEVEDO, M. **A fábula - Os cegos e o elefantes (Lições de vida e gestão)**. MF Consultoria, 2020. Disponível em: <https://www.mf-consultoria.com/post/a-f%C3%A1bula-os-cegos-e-o-elefante-li%C3%A7%C3%B5es-de-vida-e-gest%C3%A3o>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 49. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática histórica do latim ao português brasileiro**. Brasília: UnB, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História Concisa da Língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- BOTELHO, J. M. As marcas da oralidade na escrita. **Revista Philologus**, p. 20-31, 2006.

BOURDIEU, P.; TOMAZ, F. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P.; TOMAZ, F. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, c1989. cap. 3, p. 59-74.

BUENO, J. S. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. In: T. C. COSTA-HÜBES. (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, 20-106.

BHABHA, H. **O local da cultura** Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

BRUNER, J. S. **Teoria de Aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CABRAL, A. A. **Organização de Tenório Teles e estudo crítico por Antônio Paulo Graça**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização em linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA JR. J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CASSIRER, E. A filosofia das formas simbólicas: O pensamento mítico/Tradução Claudia Cavalcanti, **Revisão técnica** e da tradução Moacyr Ayres Novaes Filho. 2004.

CASTILHO, A. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, I. **Curso de História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTINHO, E. **Entrevista a José Geraldo Couto e Inácio Araújo**, Ilustrada, Folha de S. Paulo. 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2015.

CHOMSKY, N. **Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought**. Edited by James McGilvray. 2 th ed. New Zealand: Cybereditions, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, A. **Texto em linguística. Teorias | Cruzamentos | Aplicações.** Lisboa. Edições Colibri. 2019. 180pp. ISBN 978-989-689-917

CURY, C. R. J. **Sistema nacional de educação: desafios para uma educação igualitária e federativa.** São Paulo: Educação & Sociedade, 2008.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia.** Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DERIVE, J. **Oralidade, literarização e oralização da literatura.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DÍAZ-VERA, J. E. (ed.) **Metaphor and Metonymy across Time and Cultures.** Perspectives on the Sociohistorical Linguistics of Figurative Language. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2014.

DIONISIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e ensino.** Lucerna, 2005.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2012.

DUARTE, S. N. **Língua viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DURKHEIM, E; ELLIS, A. Incest: the nature and origin of the taboo. Together with The origins and the development of the incest taboo. **(No Title)**, 1963.

DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma.** Editora Record, 2016.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAGGION, C. M.; MISTURINI, B. Toponímia e memória: nomes e lembranças na cidade. **Linha D'Água**, v. 27, n. 2, p. 141-157, 2014.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (Org.). **Para conhecer norma linguística.** São Paulo: Contexto, 2017. 224 p.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO L.L. *et al.* Interação em diferentes contextos. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez; 2010. p. 91-158.

FERNANDES, C. **Língua-geral no contexto do Brasil colonial.** (2022). Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/lingua-geral-no-contexto-brasil-colonial.htm>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. (orgs). **Saussure: a invenção da Linguística.** São Paulo: Contexto, 2013. 174 p.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do collège de France:(1970-1982)**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1997.

FRANCISCO, M. M. **Formação continuada para professores do ensino fundamental anos iniciais: a importância das tecnologias digitais na prática docente**. Monografia apresentada à coordenação de Tecnologia em Educação, da Universidade Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24313/1/CT_TCTE_III_2020_38.pdf. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GALEFFI, D. A. **O que é isto—A fenomenologia de Husserl**. Ideação, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 2006.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GIL FILHO, S. F. Conformação Simbólica Dos Espaços Da Vida E Da Morte: Uma Aproximação Teórica. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 6, n. 18, p. 133-144, 2014.

GUERRA, F. S. *et al.* Facetas do planejamento textual na gênese de uma resenha acadêmica. **Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos**, v. 9, n. 1, p. 337-341, 2018.

HACK, R. F. **Foucault, a modernidade e o sujeito**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 2014.

HAUY, A. B. **História da língua portuguesa: séculos XII, XIII e XIV**. São Paulo: Ática, 1989.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000. 133 p.

ILARI, R. **Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. Museu da Língua Portuguesa, 2009.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico, alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: fundamentos metodológicos**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. University of Chicago, Chicago, IL, 1980.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, C. M. B. **Um estudo fonético-acústico do /R/ vocalizado em posição de corda silábica**. Delta. Vol. 28, n. 2. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200002. Acesso em: 2 nov. 2022.

LEITE, M. Q, *et al.* A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em letras e Linguística. In: Bentes AC, Leite MQ (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez; 2010.

LOPES, M. A. F.; CAVALCANTE, M. A. S. **A importância da sociolinguística educacional: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa**. (2018). Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/eventos/flipa/anais/arquivos/2018/>. Acesso em: 2 out. 2022.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUGER, M. C. B. **"Cuidado de si" e "cultura de si": discutindo a abordagem de Michel Foucault**. 2011. 67 f. TCC (Graduação) -Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

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

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** Recife: Editora Universitária da UFPE. ISBN 978-85-7315-573-0 (99 p.) 2010

MATTHEWS, G. B. **Santo Agostinho: a vida e as idéias de um filósofo adiante de seu tempo**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.; RANGEL, M. O direito à educação de qualidade e suas decorrências para a gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 105-136, 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, R. A. F. **Variação linguística e tecnologia digital: por uma abordagem reflexiva da língua portuguesa no ensino fundamental**. Uberlândia: PROFLETRAS, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L. P. da. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**, v. 2, p. 247-271, 2021.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Orgs). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, I. M. L. **Variação linguística e sua aplicação em livros didáticos de língua portuguesa**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Paraíba, Tapeporá - PB, 2021.

MORIN, E. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista Famecos**, v. 10, n. 20, p. 07-12, 2003.

NASCIMENTO, A. D. P. **Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Parintins - AM**. 2023. 72f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Letras) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins. 2023.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa**. Editora Contexto, 2007.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, M. C.. FERRAREZI JUNIOR, C. **Sociolinguística, sociolinguísticas**, 2016.

MORI, C.; RANGEL, E. O. Propostas em língua portuguesa da BNCC focam em gramática e nos gêneros digitais. *Nova Escola*. (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

NAVARRO, E. A. O último Refúgio da Língua Geral no Brasil. **Estudos Avançados**. V.26, n. 76, 2012.

NÓBREGA, A. N.; ABREU, A. R. **Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar**. *Calidoscópico (Online)*, v. 13, p. 251-263, 2015.

NOGUEIRA, M. O.; JÚNIOR, A. B. S.; CALLEGARI, C. M. Análise da Conversa: um percurso histórico. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 16, n. 35, p. 186-199, 2022.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAIVA, V. M. de O. e. Reflexões sobre a ética e a pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº60, 1997, p. 144-158.

RICOTTA, D. **Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions**. *Applied Linguistics*. v. 26, n. 4, p. 482- 502, 2006.

RIGONATTO, M. **O que é fonética?** *Escola Brasil*. (2020) Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.p. 163-195.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, I. S. **As marcas de oralidade na escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha**. Trabalho de Conclusão. Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo - MA, 2016.

SANTOS, V. L. **O uso das TIC por professores da rede pública: as contribuições de uma formação continuada**. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo: PUC, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21751/2/Vanessa%20Lara%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally, Albert Secheyaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006

SILVA, G. G. **Oralidade e escrita**: uma questão de letramento. 2014.

SILVA, L. A. **Marcas da Oralidade na Escrita de Alunos do Primeiro Ciclo da EJA, do Centro Educacional Urbano Rocha**. *Revista Científica Multidisciplinar*. Ano 2, vol. 13. p. 242-249, Jan, 2017.

SILVA, L. A. Análise da Conversação e oralidade em textos escritos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 1, p. 131-155, 2015.

SILVA, R. V. M. **Para a história do português brasileiro**: primeiros estudos. São Paulo: USP, 2001.

SUCUPIRA LINS, M. J. **Desenvolvimento ético de crianças e psicopedagogia**. Caderno Psicopedagógico. Vol. 10, n. 14, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2004.

VIARO, M. E. **História das palavras**: etimologia. Museu da Língua Portuguesa. 2017. Disponível em: www.estaçãodaluz.or.br. Acesso em: 2 nov. 2022.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas**. Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 2005.



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br