



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Campus I – Rodovia BR 285, Km 292
Bairro São José – Passo Fundo, RS CEP: 99052-900
E-mail: ppgletras@upf.br
Web: www.ppgl.upf.br
Fone: (54) 3316.8341

SIMONE SIMÕES OLIVEIRA

**ENTRELAÇAMENTO DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM TEXTOS
NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DE ESTUDANTES DO SÉTIMO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Passo Fundo - RS, dezembro de 2015

SIMONE SIMÕES OLIVEIRA

**ENTRELAÇAMENTO DA ORALIDADE E DA ESCRITA EM TEXTOS
NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DE ESTUDANTES DO
SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo – RS

2015

O48e Oliveira, Simone Simões.

Entrelaçamento da oralidade e da escrita em textos narrativos e argumentativos de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental / Simone Simões Oliveira. – Passo Fundo, 2015.
129 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Pós-Graduação em Letras.

“Orientação: Dr. Ernani Cesar de Freitas”.

1. Língua. 2. Texto. 3. Discurso. 4. Oralidade. 5. Escrita. I. Freitas, Ernani Cesar de. II. Título.

CDU: 801.81/.83:82-9

Catálogo na Publicação

Aline Morales dos Santos Theobald

CRB10 / 1879

Ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever é a metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo.

(Gustavo Bernardo - Redação Inquieta)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu guia, meu amigo de todas as horas, quem esteve, incondicionalmente, segurando a minha mão em todos os momentos dessa jornada.

Ao meu esposo e companheiro de viagem, Fábio, que me ensinou a nunca desistir.

Às minhas filhas Fernanda e Amanda, pela compreensão nos momentos de minha ausência e pela torcida constante.

À minha mãe, Maria das Graças, pelo incentivo e apoio financeiro.

Às professoras e amigas Maria Leda Roberto e Vera Fischer, por suas contribuições valorosas.

À professora Anelise Belinaso, pelo apoio.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Emil Glitz, pelo consentimento da pesquisa.

Aos alunos que participaram desse trabalho, fornecendo dados que podem fomentar a pesquisa científica.

À 36ª Coordenadoria Regional de Educação, pelo incentivo.

À equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Médio Ruy Barbosa, pelo apoio, durante os momentos de minha ausência.

À UPF, pela bolsa concedida.

Aos meus colegas da turma 2013, em especial à grande amiga Susimara Passamani pelo convívio, parceria, incentivo e as maravilhosas caronas que deixaram histórias inesquecíveis.

À Karine Castoldi, pela dedicação em nos atender com carinho e competência.

Aos professores do PPGL/ UPF, pelo compartilhamento do conhecimento, em especial às professoras Claudia Toldo Oudest e Marlete Diedrich, pelas valiosas contribuições feitas nas bancas de qualificação e defesa.

À professora Fabiana Giovani, pelo seu olhar cuidadoso e suas preciosas contribuições na banca de defesa.

Ao meu professor-orientador, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pelo incentivo, amizade e por toda a confiança em mim depositada. Sua dedicação é prova de amor e competência no mundo acadêmico.

RESUMO

Essa pesquisa tematiza o entrelaçamento existente entre a oralidade e a escrita que se verificam na produção textual de gêneros narrativos e argumentativos de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Os objetivos estão situados no âmbito da verificação de como os alunos do sétimo escrevem como falam e o estudo de quais fatores contribuem para que isso ocorra, através da comparação entre textos opinativos e lendários. Uma pesquisa dessa natureza se justifica porque não basta que observemos o quanto os alunos escrevem como falam. Além disso, a compreensão de que o contexto de produção textual contribui para que ocorram mais ou menos interferências da oralidade na escrita pode fornecer orientações ao professor de língua portuguesa para que contribua com seus alunos na aquisição do conhecimento adequado às múltiplas produções textuais orais e escritas. O referencial teórico compreende desde os conceitos de gêneros até as questões de ensino de língua materna, alicerçado, sobretudo, nos estudos de Charaudeau (2004, 2007, 2012a, 2012b) no que se refere aos modos de organização do discurso, Bahktin (1997, 1998, 2003) na abordagem sobre gêneros, Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008) sobre os parâmetros da Sociolinguística que explicam o entrelaçamento entre oralidade e escrita, Marcuschi (2005, 2010), sobre o ensino de língua materna no Brasil. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, bibliográfico e qualitativo, com pesquisa de campo realizada em uma escola pública da área de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada na região periférica da cidade de Ijuí/RS. O corpus de pesquisa compreende textos narrativos lendários e argumentativos opinativos produzidos por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. O estudo demonstra que, tanto na produção de textos narrativos (lendários) quanto na produção de textos argumentativos (opinativos), há interferências da oralidade na escrita. Essas produções textuais são condicionadas ao contexto situacional em que são manifestadas, o que envolve progressão de escolaridade dos alunos, meio social em que vivem, capacidade cognitiva e contribuições da escola na aprendizagem da língua materna.

Palavras chave: Língua, texto, discurso, oralidade, escrita.

ABSTRACT

This research has as its theme the relationship between orality and writing that are established for the production of texts written narrative genres and argumentative students from the seventh grade of elementary school. The objectives are set as part of the verification on how the seventh grade students write as they speak and the study of what factors contribute for this to occur, by comparing opinion texts and legendary texts. This research is justified because it is not enough to observe how students write how they speak. In addition, the comprehension that the textual context of production contributes to occur more or less orality interference in writing can provide guidance to a Portuguese teacher to contribute with their students in acquiring proper knowledge to multiple oral textual productions and written . The theoretical framework comprises since the concepts of genres to the teaching issues of mother tongue, based mainly on studies of Charaudeau (2004, 2007, 2012a, 2012b), with regard to the organization of modes of discourse, Bahktin (1997, 1998, 2003) on the approach to gender, Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008) on the sociolinguistic parameters that explain the links between oral and written, Ilari and Basso (2006), Marcuschi (2005, 2010), about the mother tongue education in Brazil. Regarding the methodology, it is a descriptive, bibliographical and qualitative research, with field research conducted in a public school in the area covered by the 36th Regional Coordination of Education, located on the periphery of the city of Ijuí / RS. The research corpus comprises legendary narrative and argumentative opinion texts produced by students of the seventh grade of elementary school. The study shows that, both the production of narrative texts (legendary), as in the production of argumentative texts (opinionated), there is interference of orality in writing. These textual productions are conditioned to the situational context in where they are expressed, which involves progression of education of students, the social environment in which they live, cognitive ability and school contributions in learning the mother tongue.

Keywords: Language, text, speech, orality. writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema do Funcionamento Discursivo	27
Figura 2- Dispositivo de Encenação da Linguagem	31
Figura 3- Dispositivo de Encenação Narrativa	42
Figura 4- Componentes da Lógica Narrativa	43
Figura 5 - As asserções do Modo Narrativo	45
Figura 6- Dispositivo Argumentativo	48
Figura 7- Resumo do Dispositivo Argumentativo	49
Figura 8- Estudo com textos argumentativos	86
Figura 9- Texto narrativo 1	90
Figura 10- Texto narrativo 2	95
Figura 11- Texto narrativo 3	99
Figura 12 - Encenação narrativa da história de Cleiton.....	100
Figura 13- Texto argumentativo 1	104
Figura 14- Texto argumentativo 2	109
Figura 15- Texto argumentativo 3	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Marcação de Plural de acordo com a escolaridade do aluno.....	75
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de organização do discurso e características correspondentes	35
Quadro 2 – Modos de organização do discurso e princípios de organização ..	37
Quadro 3- Procedimentos discursivos na construção descritiva.....	40
Quadro 4- Modos de encadeamento	52
Quadro 5- Referenciais teóricos	86
Quadro 6- Procedimentos de pesquisa	6
Quadro 7- Estudo com textos narrativos e lendários.....	87
Quadro 8- Encadeamento argumentativo do texto analisado.....	108
Quadro 9 – Primeiras asserções.....	117
Quadro 10- Oralidade e escrita nos textos selecionados.....	120

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discute questões relativas a possíveis marcas da oralidade na produção escrita de textos narrativos lendários e de textos argumentativos de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Ijuí/RS. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram selecionados três textos narrativos lendários e três textos argumentativos coletados durante as aulas de Língua Portuguesa do sétimo ano.

O desejo de pesquisar sobre as imbricações entre oralidade e escrita nasceu a partir de minhas práticas enquanto professora de língua portuguesa, ofício que já exerço há 24 anos. Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, lecionava língua portuguesa em uma escola de periferia em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, o que aguçou as minhas inquietações sobre as relações entre oralidade e escrita. Hoje, já não atuo nessa escola porque passei a dar aulas para o Ensino Médio em outra escola da rede pública, mas por observar que as mesmas inquietações vividas por mim, enquanto professora do Ensino Fundamental, se mantiveram vivas, esse trabalho de pesquisa se estende pela minha jornada e, certamente, não terminará nas folhas aqui expostas.

Escolhi essa temática, por julgar relevante uma pesquisa que busca compreender por que os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, mesmo tendo estudado por mais de seis anos a estrutura da língua portuguesa¹ e as regras da forma escrita da língua, ainda manifestam tantas interferências da oralidade na escrita de textos propostos em sala de aula, abandonando aspectos da língua formal que são imprescindíveis à escrita.

Este trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, que se ocupa do estudo da variação linguística que ocorre segundo o meio social no qual um indivíduo está inserido, e analisa a língua do ponto de vista da sua heterogeneidade e da Linguística Textual, que se volta para a relação entre o autor, o leitor e o texto, objeto de estudo da língua que ocorre no âmbito de um determinado contexto sociointeracionista.

A análise científica da qual se ocupa essa pesquisa busca colaborar para o fazer docente de professores que atuam com o ensino da língua materna, apontando

¹ Entende-se por estrutura da língua a forma como as palavras são organizadas dentro de uma frase, oração ou período e as funções das palavras para representar significados.

possíveis caminhos que possam auxiliar e/ou justificar a ocorrência de formas de escrever que estão muito próximas às de falar, muitas vezes abandonando a norma culta da língua, pressuposto indispensável à produção escrita. A pesquisa também pode fomentar o interesse em observar as relações entre a produção do texto literário e o não literário, considerando que a produção de textos lendários está vinculada ao literário e a de textos argumentativos ao não literário.

Este trabalho de dissertação se insere na linha de pesquisa “Leitura e formação do leitor” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo.

A partir do que foi exposto, delimitamos a seguinte questão norteadora: os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental escrevem de forma muito semelhante à fala, o que pode ocorrer mais durante a produção de textos narrativos lendários que em textos argumentativos opinativos. Dessa questão nasce o objetivo geral: analisar quais são as marcas de oralidade presentes no texto escrito de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia da cidade de Ijuí/RS e verificar as influências dessas marcas no processo de produção textual. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) observar ocorrências de proximidade entre oralidade e escrita nos textos analisados;
- b) investigar o que motiva a proximidade entre oralidade e escrita;
- c) averiguar se há mais interferências da oralidade na escrita de textos narrativos lendários que de textos argumentativos opinativos;
- d) destacar a importância da pesquisa em nível acadêmico em elucidar situações que ocorrem cotidianamente nas salas de aula do Ensino Fundamental;
- e) contribuir para que os estudantes, a partir do Ensino Fundamental, possam compreender as diferenças entre texto oral e escrito.

O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa se situa nos estudos de Marcuschi (2008, 2010), com a abordagem sobre gêneros textuais, Labov (2008) com as pesquisas na área da Sociolinguística e a importância dessa ciência para o estudo da língua sob o aspecto interacionista; Koch e Elias (2006), Koch e Travaglia

(2000) com as contribuições acerca do letramento e ensino de língua materna, e Charaudeau (2009, 2012) com o estudo a respeito dos modos de organização do discurso.

De caráter descritivo, bibliográfico e qualitativo, com pesquisa de campo, este trabalho visa observar, analisar e compreender fatos linguísticos que ocorrem cotidianamente em uma escola de periferia da cidade de Ijuí/RS, contrapondo oralidade e escrita sob o ponto de vista do uso da língua dentro do contexto interacionista. O corpus de pesquisa se constitui por seis produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, sendo três narrativas lendárias e três dissertativas opinativas produzidas durante as aulas de língua portuguesa.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos: dois nos quais apresentamos e comentamos as abordagens teóricas e um no qual estão descritos a metodologia e o desenvolvimento da análise.

Na primeira seção teórica (segundo capítulo), consta um levantamento bibliográfico a respeito dos gêneros e tipologia textuais, discernindo que gênero e tipo são categorias que, apesar de se complementarem, são distintas uma da outra e servem, prioritariamente, para marcar os limites classificatórios dos textos, permitindo uma compreensão maior de modos de uso de um ou de outro tipo de texto em conformidade com seus referidos contextos e finalidades de uso.

Na segunda seção teórica (terceiro capítulo), apresentamos um breve histórico a respeito do ensino de língua materna nas escolas de educação básica e as contribuições das ciências que alicerçam o processo ensino aprendizagem da língua portuguesa, destacando a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Enunciação.

No quarto capítulo, abordamos sobre a metodologia da pesquisa e análise do corpus: três textos narrativos lendários e três textos argumentativos produzidos por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Na última seção, expomos comentários a respeito da pesquisa e considerações finais, a fim de contemplar os resultados do estudo. Passamos agora à primeira seção teórica.

2. ESTUDOS SOBRE ORALIDADE E ESCRITA

Com a finalidade de situar este trabalho de pesquisa dentro do propósito de contribuir para os diferentes níveis de aprendizado sobre as pesquisas linguísticas, exporemos, inicialmente, um breve panorama acerca dos estudos que vêm sendo desenvolvidos dentro do tema da oralidade e da escrita.

Correa (1997, p. 1 e 2), sobre a o caráter simbólico da escrita alfabética, aborda que

esta, ao apreender, de modo segmentalizado, o enunciado oral e suas unidades significantes - fazendo-o de maneira satisfatória, ainda que imperfeita -, permite que o material apreendido no produto gráfico adquira grande flexibilidade em relação ao objeto de sua apreensão, tornando-o, a partir de então, suscetível às experimentações possibilitadas pelo registro dado à visão. Ao olhar das sucessivas gerações, a visibilidade invariante do produto gráfico acrescenta-lhe a propriedade de permanecer no tempo.

Estas explanações descrevem o quanto o oral e o escrito interagem de forma contínua e permanente e essa interação é permeada pelas gerações que se comunicam fazendo uso de um e de outro modo. Atentamos para um dos quesitos que mais inquietam os pesquisadores da linguagem que é a questão da flexibilidade linguística, que está relacionada a diversos fatores. Alguns destes serão abordados nessa pesquisa.

Marcuschi, 2001 (p.16) aborda que:

considerava-se a relação letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais, como se verá adiante, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

No contexto dessa abordagem, Marcuschi (2001) menciona letramento como sinônimo de escrita e demonstra a dissolução da dicotomia entre oralidade e letramento, transformando-os em atividades complementares que ocorrem dentro das práticas sociais, o que implica em revelar que a condição de estarem inseridas nas práticas sociais atribui à produções orais e escritas condições de dependência, o que pode dar origem às diferentes influências da sociedade ao modo como as pessoas se comunicam oralmente ou pela escrita.

A escola não vai apresentar a oralidade e a escrita para o aluno, pois ele já conhece essas modalidades de comunicação, vejamos o que afirmam Favero, Andrade e Aquino (2013, p. 13),

A vida em sociedade permite o conhecimento e o relacionamento de duas modalidades de produção linguística, oral e escrita. Isso significa que o aluno chega à escola com um determinado conhecimento desse modelos, entretanto, por não ter sido exposto, na maioria das vezes, a reflexões sobre o processamento de cada uma dessas modalidades, atravessa o período escolar sem o discernimento desejado sobre as especificidades de uma ou de outra modalidade.

Nessa abordagem, observamos o prenúncio das relações entre escola e conhecimento linguístico. A quem compete trabalhar os conhecimentos relacionados à língua? Se o aluno chega à escola falando e sabendo que além de falar é possível escrever, como vamos discutir sobre os requisitos necessários para falar e escrever bem adequando aos diversos contextos?

Castilho (2002, p.13) menciona que

A crise do magistério, a formação do professor, as mudanças sociais e econômicas observadas no estado de São Paulo e no país em geral, somadas à “transição de um paradigma científico para outro (de base gramatical para o de base linguística) colocaram o professor de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito ao “o que ensinar”, “ como ensinar”, “pra quem ensinar”.

Castilho (2002) nos instiga a refletir sobre que tipo de aula o professor de Língua Portuguesa vai elaborar diante de uma metodologia voltada às concepções de base linguística que consideram a língua no contexto social em que ocorre e requer mais que conhecimentos no âmbito da gramática que estrutura a língua, mas um modo de ver e compreender a língua que nasce na interação e que por isso está sujeita às influências desse processo interativo.

Ao considerarmos que o trabalho do professor de língua materna está embasado no processo de letramento do estudante que chega à escola já provido de conhecimentos linguísticos, Soares afirma que “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. (Soares, 2002, p. 144), o que demonstra o entrelaçamento da oralidade e da escrita como recurso do trabalho pedagógico na construção do cidadão letrado.

Para que se possa desenvolver a escrita, é necessário observar que embora a ela possua um status de superioridade em relação à oralidade, não é o fato de ser oral

ou escrito que confere ao texto maior ou menor proximidade da norma culta da língua.

Sobre isso Marcuschi (2000, p.17) afirma que

hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário.

O fato de um texto se apresentar em forma escrita não significa que ocorra por uma via de mão única e que por isso não haja interação entre quem escreve e quem lê.

Vejamos o que afirmam Bakhtin e Volochinov (1999, p. 123)

o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. Assim, o discurso escrito responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Os sujeitos se constituem historicamente e interagem por meio da fala e da escrita, por meio de experiências heterogêneas, portanto, os registros linguísticos nascidos nessas interações não são estanques e atendem a contextos específicos. Os estudos sobre oralidade, escrita e letramento são um caminho para fomentar a pesquisa sobre essas interações e descobrir meios através dos quais o ensino de Língua Portuguesa se torne cada vez mais eficaz na constituição de cidadãos autônomos capazes de fazer uso da linguagem de forma adequada e eficiente.

No próximo capítulo, abordaremos sobre o estudo de gêneros textuais e suas contribuições para o aprendizado de língua materna.

3 GÊNEROS TEXTUAIS – A LÍNGUA ORGANIZADA DE ACORDO COM OS PROPÓSITOS COMUNICACIONAIS

Esta seção é dedicada a questões referentes aos gêneros textuais como práticas discursivas orais e/escritas que possuem composições, estilos e propósitos comunicativos diferentes e ocorrem nas diversas esferas sociais.

Ao considerarmos que esta pesquisa nasceu da observação de produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental e a proximidade entre oralidade e escrita produzidas nesses textos, escolhemos destacar, inicialmente, a importância de apresentar alguns conceitos essenciais sobre gêneros textuais enquanto elementos presentes não só nas aulas de língua portuguesa, mas como parte da vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, principalmente se considerarmos a estreita relação entre oralidade e escrita no processo de interação verbal, isto é, nos textos produzidos por alunos no ambiente escolar. A compreensão do que é gênero textual servirá de suporte para assimilarmos como os processos comunicativos se organizam e dão origem a novos processos em uma cadeia de interação que não cessa.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261-262),

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

A abordagem aqui apresentada por Bakhtin, sobre os gêneros discursivos, está voltada ao enfoque discursivo-interacionista e apresenta o caráter social dos fatos da linguagem, a qual só pode ser compreendida dentro do âmbito histórico influenciado por fenômenos sociais e dependentes de situações comunicativas.

Cabe destacarmos que essa pesquisa só pode ser compreendida dentro das produções linguísticas que ocorrem em um determinado meio, condicionadas por situações específicas, o que justifica a citação de Bakhtin sobre os gêneros discursivos

e que, embora alguns autores cite como sinônimos os termos gêneros textuais e gêneros discursivos, há de se mencionar que os esses estão muito mais voltados ao aspecto interacionista que os gêneros textuais.

(nesta seção, decidi retirar a palavra textual quando me referia a gênero, já que se fosse discorrer amplamente sobre as diferenças entre gênero textual e gêneros discursivo, meu trabalho ficaria muito extenso).

Podemos perceber que a questão do gênero se torna significativa desde os primeiros anos escolares e compreendê-la é fundamental para a eficiência do ato comunicativo. Todos nós transmitimos pensamentos e ideias por meio de gêneros, muitas vezes misturando uns com outros, sempre com o intuito de comunicar mais e melhor. Além disso, outros fatores contribuem para a escolha deste ou daquele gênero, como: a quem estamos comunicando?, o que queremos comunicar?, por que queremos comunicar?, em que lugar estamos comunicando? E que resultados pretendemos alcançar com nosso ato comunicativo?

A escolha de um ou outro gênero jamais se dará de forma aleatória, e isso é possível constatar quando observamos uma criança de cinco anos que, ao se comunicar com a mãe, já seleciona quais argumentos vai utilizar para convencê-la de alguma coisa, ou quando quer simplesmente demonstrar afeto, ou ainda relatar algo. Para cada um desses fins, mesmo sendo criança, ela escolhe uma forma diferente de comunicação. Quando essa criança vai para a escola, lá encontra outros falantes da língua que pensam, agem e se expressam de forma diferente dela e isso lhe permitirá acessar outros gêneros, o que aumenta suas possibilidades de se comunicar mediante o uso da língua materna. Nessa fase, começa um dos papéis essenciais da escola que vai respaldar a criança para usar a língua de forma eficiente, adequada a cada situação e contexto de sua vida. Ao falarmos sobre habilidades comunicativas, estamos referindo que a linguagem pode ser utilizada de diversas formas em sua organização, as quais caracterizamos como gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ² apontam essa variedade linguística como algo que acontece cotidianamente nas relações humanas:

² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 5ª a 8ª séries.** Brasília, 1998.

Linguagem se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (PCN, 1998, p. 20).

Diante do exposto, observamos que a importância do estudo do gênero discursivos, na escola, ultrapassa o conhecimento de palavras isoladas da língua e o coloca em um lugar responsável pela definição de papéis, mediante os quais cada um que se utiliza deste ou daquele modo de falar ou de escrever assume, com isso, um lugar no âmbito de suas relações sociais. Assim, esse processo de interação por meio do uso da língua é definitivo não somente nas relações que estabelecemos com os outros, mas também na forma como aprendemos aquilo que vemos e ouvimos, ou seja, quanto maior for nossa habilidade de compreender os diferentes meandros da língua, maior será também a nossa capacidade de nos relacionar tanto com as pessoas quanto com o que produzem as pessoas: o conhecimento. Sendo assim, o uso de gêneros não tem sentido se ocorrer de forma isolada do contexto sociocomunicativo, já que só pode ser assimilado e validado porque é fruto de relações sociais e se justifica única e exclusivamente nessas relações.

Vejamos o que menciona Marcuschi (2010) a respeito dos gêneros textuais:

gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Se compararmos a quantidade de gêneros textuais que havia há 50 anos com a que existe hoje, naturalmente, o número de gêneros será muito maior nos dias atuais. Isto por que as formas de comunicação foram transformadas não só pelos modos de vida das pessoas, como também pelos meios tecnológicos que fizeram surgir, além de novos gêneros, novos suportes nos quais eles ocorrem.

Dessa forma, o compromisso da escola na responsabilidade de desenvolver competências comunicativas se tornou ainda maior, principalmente porque a língua se realiza na concretude, tanto na fala quanto na escrita, e a escola precisa considerar a

fala como uma forma viva de comunicação e não desprezá-la como parece ser feito há muito tempo na trajetória da educação brasileira.

Conforme Santos 2007(p. 174-175),

Os PCN defendem que, sob uma perspectiva mais crítica de ensino da língua, o texto deve ser visto como uma unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola. Para que essa ideia possa ser aplicada, há a inclusão de textos orais no ensino de língua, além do destaque ao trabalho com textos produzidos pelos próprios alunos. As chamadas “redações”.

Sendo assim, é importante reconhecermos que fala e escrita possuem o mesmo grau de importância no estudo da língua, são meios distintos de ocorrência da língua que se complementam, não concorrem entre si, mas convivem na produção discursiva dos falantes de forma relativamente harmônica. Além disso, existem alguns gêneros em desuso pela sociedade moderna, alguns foram substituídos e outros foram extintos, como é o caso do telegrama ou mesmo da carta. No lugar da carta, foram criados os e-mails. Já os telegramas, um gênero muito utilizado no passado para comunicações rápidas e curtas, perderam sua utilidade. Há também alguns gêneros que, mesmo com o passar dos anos, ainda permanecem sendo utilizados com o mesmo formato desde o seu surgimento, como é o caso das correspondências empresariais: as circulares, os ofícios, os memorandos e as atas.

Mas o que é gênero?

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Através dessa definição, podemos perceber que gênero se configura por meio de uma tríade: conteúdo, estrutura e linguagem, sendo que esses componentes dependem uns dos outros. É a maneira mais objetiva de explicar a estrutura mediante a qual ocorrem os processos comunicativos. Um blog³, por exemplo, pode apresentar os mesmos conteúdos de um diário, mas provavelmente não apresenta as mesmas

³ Blog [ing.; pl.: blogs] s.m. blogue. S.m. página pessoal ou coletiva na internet, atualizada, periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc. In: Dicionário Houaiss Conciso: Moderna. Rio de Janeiro, 2011.

estruturas e as mesmas configurações desse, somente pelo fato de ocorrer em um suporte diferente.

Os gêneros textuais estão disseminados nos meios escolares, acadêmicos e comunicacionais em geral, e explorá-los nas salas de aula brasileiras passou a ser uma condição *sine qua non* para estudar a Língua Portuguesa. Mas embora isso seja um fato, não podemos tratar a questão do gênero do discurso como uma estrutura a ser decorada pelos alunos, como em épocas pretéritas do ensino. É preciso que se trabalhe com a multiplicidade de gêneros de forma a fazer com que os aprendizes percebam a sua real utilidade na vida, dentro e fora das salas de aula.

Explorar apenas características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida, etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita. (MOÇO, 2009, p. 49).

O estudo dos gêneros textuais só poderá servir de ferramenta para o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos se puder ser vinculado às diversas formas de comunicação do dia-a-dia desses alunos. Caso contrário, esse estudo só será mais um conteúdo discutível, correndo o risco de ser ignorado e esquecido por não se aperceber da sua utilidade. Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 117) afirmam que “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Ou seja, se uma determinada comunidade linguística se utiliza de um conjunto de gêneros textuais, este passa a constituir um histórico das relações que se estabelecem nessa comunidade. Para ilustrar isso, basta que observemos a intensa utilização do Facebook⁴ como instrumento de comunicação virtual pela maioria das crianças, jovens e adultos do mundo contemporâneo, além de outros recursos como o Whatsapp⁵ e o Twitter⁶.

⁴ Facebook: é uma rede social lançada em 2004. O Facebook foi fundado por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, estudantes da Universidade Harvard. Este termo é composto por *face* (que significa cara em português) e *book* (que significa livro), o que indica que a tradução literal de facebook pode ser "livro de caras". Disponível em: significados.com.br > Acesso em: 12 ago. 2014.

⁵ Whatsapp: rede social que permite que os usuários possam compartilhar mensagens, vídeos e imagens através do celular. Disponível em: significados.com.br > Acesso em: 12 ago. 2014. ⁶Twitter:

Há dez anos, existiam outras redes como Orkut e MSN. E há vinte anos, as pessoas ainda se comunicavam por cartas manuscritas ou datilografadas. Com o aperfeiçoamento das formas de comunicação, a estrutura da língua também se modificou, porque as pessoas do mundo moderno desejam se comunicar cada vez mais rápido e parecem ter perdido a preocupação com o status de conhecedores da norma culta. Nos meios digitais, como os supracitados, passou a ser quase uma regra escrever em desacordo com as normas gramaticais. À primeira vista, parece que a pressa na comunicação não permite o uso de estruturas elaboradas da língua, o que exigiria mais tempo e conhecimento, o que poderia acarretar na exclusão de alguns usuários da rede.

Diante de todos esses fatos, podemos afirmar que o professor de língua portuguesa passa a ter uma missão muito importante na qualificação de suas aulas, objetivando o aperfeiçoamento linguístico de seus alunos. Além de dever apresentar a infinita gama de gêneros textuais que circula no universo comunicacional, deve considerar os gêneros trazidos pelos alunos e, ainda, cuidar de desenvolver de forma adequada a habilidade na aplicação destes gêneros em cada situação de comunicação do discurso oral e escrito.

Enquanto na Idade Média os gêneros estavam ligados ao estudo das obras literárias, hoje eles assumem a perspectiva de categorias do discurso, escrito ou falado, tornando-se uma tarefa multidisciplinar que pode envolver várias áreas do conhecimento, já que a língua é veículo de comunicação de todas elas. Note-se, por exemplo, que pessoas que desempenham tarefas semelhantes na vida cotidiana tendem a fazer uso dos mesmos gêneros em seus processos comunicativos, mas basta que elas saiam de suas práticas cotidianas para contatarem novos gêneros, porque suas relações familiares e com amigos exercem grande influência na elaboração dos processos comunicativos.

A partir daqui, faremos uma abordagem sobre as relações entre gênero, discurso e texto, buscando compreender as teias que se estabelecem no contexto sociocomunicativo.

3.1 AS INTER-RELAÇÕES ENTRE GÊNERO TEXTUAL, TEXTO E DISCURSO

Expomos, nesta seção, algumas definições sobre gênero, texto e discurso, a fim de compreender como as teorias que vêm sendo estudadas podem respaldar a análise do corpus que nos propomos a analisar nessa pesquisa.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 23), os gêneros textuais, a partir de “uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo de algum modo”. Esse linguista atribui aos gêneros textuais o papel de desenvolver ações no mundo através da linguagem, o que não pode acontecer a não ser pelo aspecto sociocomunicativo da língua. A língua comunica saberes, sentimentos, cultura e permite que os seres humanos interajam uns com os outros.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 158), “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação”. As construções significativas que se fazem através dos gêneros do discurso estão imbricadas nas experiências vividas pelos falantes, e como toda experiência humana se dão através da linguagem, o gênero serve de instrumento para as diversas formas de expressão da língua, considerando suas especificidades. Esta pesquisa apresenta textos narrativos e argumentativos que expressam as experiências e as crenças vividas pelos alunos e reveladas através de sua linguagem.

Segundo Marcuschi (2003, p. 21), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Se as palavras da língua estão condicionadas às estruturas dos gêneros, estes são ferramentas imprescindíveis ao processo de comunicação. Em todos os ambientes, em todas as classes sociais, em todas as faixas etárias, em todas as escolaridades, em todas as raças, o gênero é a ferramenta que organiza o discurso, classificando-o, justificando-o, contextualizando e oportunizando a comunicação efetiva através da língua. Essa é uma justificativa pertinente para que a primeira seção teórica desse trabalho esteja voltada ao estudo do Gênero Textual.

Charaudeau (2007, p. 39) apresenta uma abordagem que pode justificar a intensa criação e circulação de gêneros textuais nos meios sociais, esclarecendo que

todos nós desempenhamos na sociedade vários papéis, que se distinguem conforme os grupos a que pertencemos ou em que nos inserimos por opção ou necessidade. Esses papéis, por sua vez, embora possam ser escolhidos, não são “inventados” pelos indivíduos, pois estão vinculados aos contextos sociocomunicativos em que atuam, seja na vida profissional, seja no convívio familiar ou entre amigos, seja nas múltiplas situações eventuais a que a vida em sociedade os conduz. Os usos da palavra em cada uma dessas situações - que, é sempre bom lembrar, não são rígidos ou estanques - mas refletem o papel social que, consciente ou inconscientemente, cada um de nós assume no relacionamento com o outro.

Retornando a Bahktin (1997, p. 299), podemos verificar que a complexidade na intensa criação de novos gêneros discursivos já tinha sido mencionada, por ele, como uma forma rica de evolução da língua, visto que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAHKTIN, 1997, p. 299).

No caso particular deste trabalho de dissertação, as histórias trazidas pelos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental poderiam ser transformadas em novos gêneros textuais, conforme a competência linguística dos alunos para identificar esse ou aquele gênero fosse aprimorada.

Bahktin (2007, p. 282) distingue os gêneros primários dos secundários, expondo dois conceitos que podemos relacionar com aspectos orais e escritos da língua,

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Essa passagem teórica expressa como os romances, as lendas, as novelas e outros tantos gêneros textuais nascem a partir dos gêneros simples, transformando-os, modificando sua estrutura e dando a eles novos formatos. Advindo de uma comunicação verbal espontânea, o gênero primário serve como matéria-prima para a construção de novos gêneros mais complexos (secundários) não somente em sua estrutura, como também em sua linguagem. Ambos os gêneros, primário e secundário,

podem ocorrer tanto na oralidade quanto na escrita, por isso não devemos relacionar o fato de ser primário com a fala e o de ser secundário com a escrita. Temos, por exemplo, a palestra como um gênero secundário, apesar de ser oral e o bilhete entre colegas de escola como um gênero primário, apesar de ser escrito. Podemos considerar que os textos lendários e argumentativos apresentados nessa pesquisa são gêneros secundários.

Vejam os que expressa esse outro excerto sobre a relação entre texto e gênero, já anunciando os conceitos de texto que serão apresentados a seguir.

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Estes atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de Gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte de sistemas de atividades humanas. (BAZERMAN, 2006, p. 22).

O enquadramento do texto enquanto fato social faz com que ele seja aceito por um grupo de pessoas, por uma comunidade linguística, o que requer a obediência a uma padronização, a um conjunto de regras preestabelecidas. Além disso, o texto não é uma peça desconecta do mundo, ao contrário, está sustentado pelas relações que se estabelecem entre ele e outros textos orais e escritos, constituindo um conjunto de textos que dão origem ao conjunto de gêneros que se entrelaçam no universo linguístico e dão à língua a condição de código estruturado, organizado que acontece para atender os diversos modelos de comunicação humana.

Para ilustrar isso, tomemos como exemplo os textos lendários apresentados nessa pesquisa. Cada um deles foi se constituindo a partir de pequenas histórias contadas por familiares e vizinhos dos alunos, além de apresentarem recortes das lembranças dos próprios alunos, o que deu origem às histórias aqui mencionadas.

A partir daqui, expomos algumas definições de texto apresentadas por linguistas, as quais servirão de suporte para compreendermos as relações apresentadas por Bazerman (2006).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 61),

o conceito de texto depende da concepção de língua adotada [...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, e, por

consequência, o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

A concepção de texto apontada por Marcuschi (2008) passa pelo viés do conhecimento que temos sobre a língua e sobre as muitas formas de representar o que desejamos pelas formas linguisticamente adequadas às diversas situações de comunicação.

Vejamos o que afirma Adam (1987, p. 56) a respeito do texto:

Um texto é, antes de tudo, uma unidade composta de N sequências (onde N é compreendido entre uma sequência e um número N de sequências como, por exemplo, em um discurso político ou um debate de muitas horas ou ainda o "Conto do Graal" ou "As Mil e uma Noites"). Essas (N) sequências podem ser ou elípticas, ou completas.

A abordagem aqui apresentada aponta para a heterogeneidade do texto através de sequências elípticas ou completas, nas quais os tipos de texto se justapõem ou se aglutinam confrontando seus limites. Nessa assertiva, podemos justificar porque durante a construção de encadeamentos narrativos, nos deparamos com descrições e argumentações, ou na construção de textos argumentativos, podemos narrar e descrever, como vamos observar na seção metodologia e análise desse trabalho nos textos dos alunos.

Orlandi (2007) faz referência a texto como “um bólide de sentidos”, ou seja, um conjunto de sentidos, uma cadeia de muitos significados que tem relações ativas com outros textos.

Conforme Koch e Travaglia, 1992 (p.8-9),

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como p

reenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

O conceito expresso por esses autores desconstrói o sentido de texto exclusivamente escrito, como parece que vem sendo abordado nas escolas com ensino tradicional e passa a abordar as questões da produção textual oral com funções que servem ao propósito comunicacional.

Charaudeau (2004, p. 30) propõe que para se classificar os textos em gêneros discursivos é necessário considerar seus pontos comuns “nos componentes do contrato situacional, nas restrições discursivas e nos diferentes aspectos da organização formal do texto”. De acordo com esse linguista, “o texto é a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao projeto de fala de um determinado locutor”. (CHARAUDEAU, 2012a, p. 77).

Assim, podemos inferir que o texto não é apenas um conjunto de palavras, mas pode ser expresso também através das imagens e dos gestos. Ao conjunto de textos que compõe o universo linguístico atribuímos o nome de Gêneros Textuais. De certa forma, todos esses conceitos: gráfico, oral, gestual e icônico estão relacionados, porque um faz lembrar o outro. Quando falamos uma palavra, a partir dela, construímos um significado que remete a um ícone, uma imagem. Da mesma forma que a imagem pode ser representada de várias formas, o texto também pode se valer de várias maneiras para representá-la.

Expomos, a partir de então, alguns conceitos sobre discurso que darão suporte às relações internas e externas que se estabelecem entre gênero, texto e discurso.

Discurso, segundo Marcuschi (2010, p. 25), é “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”

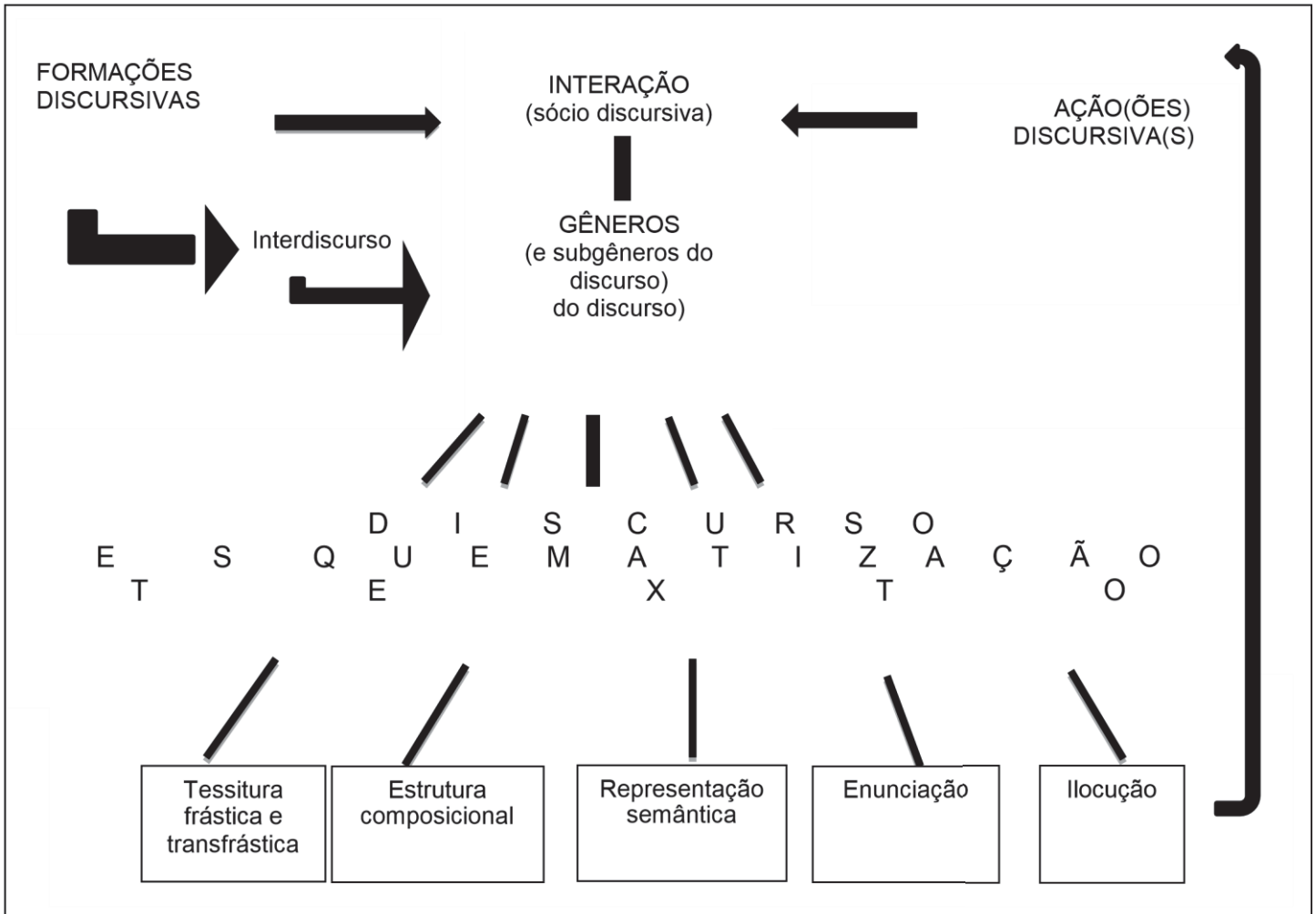
Adam (1987, p. 56) ao falar sobre discurso refere-se a Borel⁶ (1981, p. 23) afirmando que “um tipo de discurso não tem realidade semiótica quando isolado de seu contexto, de suas relações com outros discursos, de situações que o determinam e onde ele tem efeitos”. Tal afirmação, tomada por Adam, avalia o discurso dentro do contexto onde ele ocorre, retomando o aspecto sociointeracionista apontado por Marcuschi (2008).

Nesse sentido, tanto as narrativas, quanto os textos argumentativos produzidos pelos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental expressam signos linguísticos carregados de significados que isolados de seus contextos perderiam o contato com outros textos o quais, provavelmente, os justificam e os respaldam.

⁶ BOREL, M. J. L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. **Langue Française**, Paris, n. 50, 1981.

Na Figura 1, é possível identificar as proposições de Adam (1997) sobre gênero, texto e discurso.

Figura 1- Esquema do Funcionamento Discursivo



Fonte: Adam (1997, p. 16)

Na Figura 1, conforme descrito por Adam (1997), observamos como a interação sociodiscursiva é responsável pela produção de gêneros que geram ações como: comandar, explicar, instruir, explicar, argumentar, agradar, seduzir, comover. Todas essas ações são originadas a partir de uma formação discursiva⁷ vinda das instituições que produzem os variados textos. O mesmo autor reconhece que “o

⁷ Toda ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso (ADAM, 2008, p. 63).

estabelecimento de uma ligação entre os gêneros e as formações sociodiscursivas é um dos avanços recentes da análise do discurso” (ADAM, 2008, p. 44).

Mainueneau (1998) descreve discurso como um certo modo de apreensão da linguagem, a atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados. Por sua vez, Charaudeau e Mainueneau (2012, p. 168-169) abordam discurso contrapondo o a outras categorias linguísticas. Vejamos:

Discurso vs frase: o discurso é uma unidade constituída de uma sucessão de frases. Discurso vc língua: a língua definida como sistema de valores virtuais opõem-se a discurso, orientando-se discurso mais para a dimensão social ou para a dimensão mental. Discurso vc texto: o discurso é concebido como a inclusão de uma texto em seu contexto. Discurso vs enunciado: essa distinção permite opor dois modos de apreensão das unidades transfrásicas- como unidade linguística “enunciado” e como traço de um ato de comunicação sócio- historicamente determinado.

Discurso, nessa abordagem teórica, estabelece contato com outras categorias linguísticas que o influenciam e podem definir sua finalidade dentro do processo comunicativo.

Segundo Koch e Travaglia (2000, p. 8),

discurso é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação.

As definições expostas nesse excerto expressam o conceito de discurso relacionando-o à finalidade comunicativa da língua. Se entendermos que essa finalidade só poderá ser concretizada a partir de modelos organizados de estruturas linguísticas, os modos de organização do discurso citados por Charaudeau (2012a), então estamos falando de gêneros textuais. Não basta que as pessoas tenham conhecimento do léxico para saber se comunicar através da língua, é preciso conhecer as formas mediante as quais a língua se organiza, e isso envolve os gêneros. Os limites que servirão para identificar um gênero ou outro serão estabelecidos pelas definições que envolvem a funcionalidade, o contexto de ocorrência e o suporte, além das condições de produção que compreendem também as pessoas envolvidas no discurso, seus desejos, seus saberes e suas opções por esta ou aquela forma de comunicação.

Ao observarmos os conceitos apresentados nessa seção, percebemos que gênero, texto e discurso devem ser definidos dentro do aspecto sociointeracionista da

língua e estão inter-relacionados, ao passo que um não acontece sem o outro e o processo comunicativo está condicionado ao entrelaçamento dessas categorias.

Na próxima seção, faremos abordagem sobre como os discursos se organizam em categorias denominadas “modos de organização” que são objeto de estudo da Semiologia. Apontamos que essa abordagem teórica subsidiará os procedimentos metodológicos que constam do capítulo 4.⁸

3.2 A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA E OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

A Semiologia, de acordo com Charaudeau (2012 a), constitui-se em uma ciência cujo objeto de estudo é o *do que* fala a linguagem através de *como* fala a linguagem, um constituindo o outro (e não um após o outro). O projeto semiológico, segundo esse autor, deverá responder às questões fundamentais que sustentam toda a teoria da significação, a saber: o que conhecemos do signo e como ele pode ser definido? O conceito de comunicação é pertinente em um tal projeto? O que é a competência linguística e quais são seus componentes? O que é analisar um texto de uma maneira mais geral e qual comentário é possível fazer sobre os atos de linguagem?

Freitas (2008, p. 265) comenta que “a teoria semiológica assume uma perspectiva multifacetada, alimentando-se de categorias oriundas de diferentes campos de conhecimento – daí o seu caráter interdisciplinar –, as quais se transformam e migram para um modelo estritamente linguístico”.

Em muitas situações de uso e de estudo da língua há certa imprecisão entre nomenclaturas referentes a gêneros e tipos de texto, que neste trabalho vamos chamar de modos de organização do discurso. Esses desencontros aparecem, inclusive, em livros didáticos utilizados em larga escala por escolas da educação básica. Mas é necessário que se faça distinção entre o que é gênero e o que é modo de organização do discurso, a fim de favorecer o entendimento de como a língua se estrutura e também saber fazer uso dessa organização para os contratos comunicativos que construímos nas interações que ocorrem no dia a dia. Ao

⁸ As análises dos *copora* de pesquisa se respalda, principalmente, nos estudos da Semiologia e os Modos de organização do Discurso propostos por Charaudeau (2012a).

compartilhar práticas sociais, os indivíduos o fazem pela constituição de contratos de comunicação, o que apresentaremos na próxima seção.

3.2.1 O Contrato de Comunicação

A noção de contrato, conforme Charaudeau (2012a), está associada ao fato de que os indivíduos pertencentes ao mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Há a suposição, por parte do sujeito comunicante, de que o outro, no processo comunicativo, possui uma competência linguageira análoga à sua. Sant'Anna (2014, p. 26) comenta que

um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade, a dos sujeitos falantes, que deve ser percebida pelos parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa a uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinado, o que é comumente chamado de situação discursiva.

Desse modo, a Semiologia analisa os textos (atos de linguagem) não apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem se restringe ao ponto de vista do sujeito interpretante, mas pretende alcançar os possíveis interpretativos que surgem no ponto de encontro dos dois processos: o de produção e o de interpretação. De acordo com Charaudeau (2005, p. 17), “um ato de linguagem depende da *identidade* dos parceiros, visa a uma influência e é portador de uma *proposição* sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de *situação*”.

Como podemos observar, a produção do ato de linguagem está atrelada a várias condições, as quais interferem diretamente em sua constituição e, por conseguinte, em seu resultado.

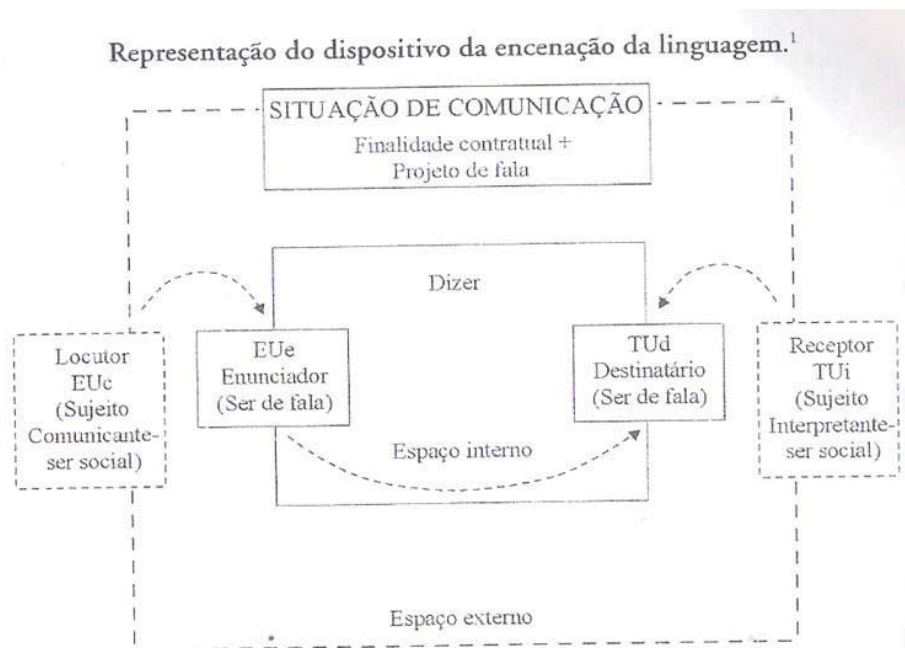
Nesse sentido, Moura (2008, p. 24) aponta que

ao mostrar os princípios de alteridade e de pertinência Charaudeau (2001) constata que, para que um ato de linguagem tenha validade, é necessário que os parceiros reconheçam um no outro o direito à fala, além de terem em comum o mínimo de saberes postos em troca durante o ato.

Conforme o exposto, um ato de linguagem só poderá constituir-se se levar em conta o referencial (contexto) e os parceiros de comunicação com seus saberes

compartilhados para que se realize proposições sobre o mundo. Dessa forma, a Figura 2 pode nos auxiliar na compreensão desse processo languageiro.

Figura 2- Dispositivo de Encenação da Linguagem



Fonte: Charaudeau (2012a, p. 77)

O dispositivo apresentado por Charaudeau (2012a) expõe as relações de interação entre sujeitos sociais que levam em conta os espaços internos e externos às produções de seus discursos. Ambos são importantes para o sucesso da comunicação.

Pauliokonis (2000, p. 90) comenta que

dentro do quadro que permite focalizar a problemática da produção de sentido, pode-se situar e definir o texto como uma forma de comunicação interativa que se subordina a certas condições particulares da situação, a saber: a identidade dos participantes (quem?), a finalidade do ato (o quê? e para quê?), a cumplicidade e o reconhecimento dos papéis recíprocos do Eu e do Tu (como? e por quem?).

Dentro dessa proposta, entendemos que os papéis sociais dos participantes do ato comunicativo exercem função determinante para os resultados obtidos na produção do ato comunicativo.

A Figura 2 expõe, através da imagem construída por Charaudeau (2012 a), a negociação estabelecida no processo comunicativo que torna enunciador e receptor legítimos no processo de troca permeado por um código comum a ambos, sendo essa a principal condição para que os enunciados compartilhados possam produzir sentidos.

Vejam os que aborda Charaudeau (2012a, p. 74) a respeito dos modos de organização da língua, em seus elementos norteadores para a compreensão da distinção aqui apontada:

os procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação podem ser agrupados em quatro modos de organização: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. [...] O modo enunciativo tem a função particular de organização do discurso (...) é por isso que se pode dizer que esse modo comanda os demais.

O que Charaudeau (2012 a) chama de modos de organização do discurso, outros autores chamam de tipologia textual. Através desses modos, todas as produções linguísticas se organizam e, delas, originaram-se tanto os gêneros que já circulam há muito tempo nos processos de interação verbal, como também os gêneros novos, que surgem em função das novas formas de comunicação. Alguns desses modos podem inclusive se misturar. No caso da lenda, gênero a ser trabalhado nesta pesquisa, há muitas sequências de descrição e de narração acontecendo concomitantemente, já que, além de contar os fatos, os autores de textos narrativos precisam descrever os ambientes onde os fatos ocorrem e as características das personagens.

Para que possamos compreender como se determina um modo de organização do discurso, três aspectos devem ser levados em consideração segundo Charaudeau (2012a, p. 204): “o de lugar de construção de sentido do texto, o de grau de generalidade das características que definem a classe e o do modo de organização discursiva dos textos”. Os três aspectos apontados pelo teórico estão interligados e constituem os pré-requisitos para que se possa classificar um texto desse ou daquele modo.

No Quadro 1, denominado “Modos de organização do discurso e Gêneros Correspondentes”, expomos os gêneros estudados neste trabalho, que serão abordados na próxima seção.

Quadro 1- Modos de organização do discurso e características correspondentes

MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO	GÊNERO TEXTUAL	INTERAÇÃO VERBAL DOS ENUNCIADORES	CARACTERÍSTICAS
NARRATIVO	Lenda	Escritor/leitor	Fantástico que faz uso de seres e situações sobrenaturais.
ARGUMENTATIVO	Artigo de Opinião.	Escritor/leitor	Expressa a opinião de alguém sobre determinado assunto.
DESCRITIVO	Texto narrativo com descrição de pessoas, lugares, animais, etc.	Escritor/leitor	Descreve características de pessoas, lugares, animais, objetos.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Embora exista uma infinidade de gêneros textuais ocorrendo cotidianamente nas vidas dos usuários da língua portuguesa, nos deteremos a referenciar a lenda e o texto opinativo, classificados dentro dos modos de organização do discurso narrativo e argumentativo respectivamente.

Ao analisarmos o quadro Tipologias e Gêneros Correspondentes, percebemos que tanto o texto lendário quanto o artigo de opinião podem ocorrer através do mesmo processo de interação verbal entre os enunciadores. A diferença é que para contar a alguém uma lenda o enunciador não precisa levar em conta as características do seu leitor ou ouvinte. Esse narrador enunciador pode contar a história sem se preocupar com o que pensa ou sente o seu interlocutor, já que isso não afeta sua produção e nem as suas intenções. Entretanto, no caso do texto opinativo, se o enunciador não considerar o que pensa ou sente o seu interlocutor, correrá o risco de perder o seu objetivo em fazer com que o outro (interlocutor) conceba as suas ideias como “verdades” e passe a concordar com elas. Se o propósito dos textos é diferente, a estrutura e os outros recursos que sustentam a estrutura também o serão.

Assim, outra questão que deve ser levada em conta é o fato de o texto lendário estar atrelado ao aspecto fantástico, perdendo sua relação com a “verdade”. O que faz com que as crianças se interessem por esse gênero textual é justamente o fato de elas não poderem provar o que aconteceu, deixando a dúvida e com ela uma infinita

gama de possibilidades geradas pela imaginação do leitor/ ouvinte. Já o texto opinativo possui a condição de estar atrelado à “verdade” para que o interlocutor seja convencido a acreditar no que ele diz, e passe a compartilhar das mesmas ideias apresentadas por quem produz o discurso opinativo.

Outra questão a ser considerada, a partir da análise do Quadro 1, é que durante a produção de narrativas, torna-se comum descrevermos as personagens, os lugares, os objetos envolvidos na história como forma de estimular a imaginação do leitor/ouvinte para que ele construa a imagem dessas personagens. Esse é outro fator que aproxima as crianças das lendas, fazendo com que elas usem a imaginação para dar forma e vida a todos os seres que participam direta ou indiretamente da história.

Há outros autores que relatam a diferença entre gênero e tipo de texto, o que aqui vamos chamar de modos de organização do discurso. Vejamos:

A língua se organiza em sequências significativas que se assemelham por sua estrutura. De acordo com Koch e Elias (2006, p. 119),

os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo. [...] Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos.

Essa organização dos gêneros contribui para que possamos orientar nossos alunos nas produções textuais, a partir de características que são comuns aos mesmos tipos de textos (modos de organização do discurso). Por exemplo, uma narração possui sempre a característica de contar algo que pode ser real ou imaginário, sem importar se se trata de uma lenda, uma novela, uma fábula, um drama ou uma comédia. Por uma descrição, se entende o ato de atribuir características a seres humanos, objetos, animais, lugares ou qualquer outra coisa a que nos referirmos. Na argumentação, se entende o texto capaz de expressar uma ou mais opiniões respaldadas por uma ou mais explicações que justifiquem essa opinião. O texto expositivo caracteriza-se por, como o próprio nome diz, expor ideias, normalmente instruindo alguém sobre algo.

No caso deste trabalho, escolhemos analisar o texto argumentativo contrapondo-o ao texto narrativo a fim de verificar qual dos dois modos de organização do discurso apresenta mais interferências da oralidade na escrita, quando escritos por crianças do sétimo ano do Ensino Fundamental.

3.2.2 Os Modos de Organização do Discurso

Os modos de organização do discurso delimitam as formas textuais produzidas no universo comunicacional, portanto, de acordo com Freitas (2008), não são universais, já que cada comunidade desenvolve seus modos de organização do discurso.

Charaudeau (2012a) comenta que as categorias de língua são ordenadas em função das finalidades discursivas do ato de comunicação e podem ser agrupadas em quatro atos de comunicação: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo e cada um desses modos possui uma função de base em um princípio de organização.

Vejamos, no Quadro 2, como se estabelecem essas relações.

Quadro 2 - Modos de organização do discurso e os princípios de organização.

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	Relação de Influência (EU → TU) Ponto de vista do sujeito (EU → ELE) Retomada do que já foi dito (ELE)	Posição em relação ao interlocutor. Posição em relação ao mundo. Posição em relação a outros discursos.
DESCRITIVO	Identificador e qualificar seres de maneira objetiva/subjetiva.	Organização da construção descritiva (nomear – localizar- Qualificar)
NARRATIVO	Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	Organização lógica narrativa (actantes e processos)
ARGUMENTATIVO	Expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor	Organização da lógica argumentativa Encenação argumentativa.

Fonte: Charaudeau (2012a, p. 75)

Charadeau (2012a) descreve, no Quadro 2, como os discursos são produzidos cada um com finalidades específicas, o que confere a eles estruturas peculiares. Nenhum discurso pode alcançar a sua eficácia comunicativa se não atender aos requisitos organizacionais adequados a cada situação.

Nesta pesquisa, abordaremos os quatro modos de organização do discurso apresentados no Quadro 2. O que devemos entender sobre cada um desses modos? Daremos mais ênfase aos modos de organização narrativo e dissertativo por serem esses modos representados pelo corpus dessa pesquisa.

3.2.3 O Modo Enunciativo

Destacamos que Charaudeau (2012a) atribui ao modo enunciativo uma função particular na organização do discurso, que é a de dar conta da posição de locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros, construindo um aparelho enunciativo. Dessa forma, podemos dizer que esse modo comanda os demais: descritivo, narrativo e argumentativo.

Três funções são atribuídas ao modo Enunciativo: estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor (ALOCUTIVO); revelar o ponto de vista do locutor (ELOCUTIVO) e retomar a fala de um terceiro (DELOCUTIVO).

Charaudeau (2012b) aborda a enunciação como um processo pelo qual o sujeito falante coloca em cena seu dizer, envolvendo fatores como a imagem que ele faz do interlocutor para calcular os efeitos que ele quer produzir sobre o outro, além do universo do saber que ele julga compartilhar com seu interlocutor e aquilo que ele quer transmitir. Isso ocorre através de instruções discursivas que os componentes da situação de comunicação dão ao sujeito falante.

O modo enunciativo é o que intervém na encenação de cada um dos outros três (narrativo, descritivo e argumentativo), comandando-os. Note-se que o autor elucida a finalidade discursiva como um objetivo que envolve a escolha de um ou outro modo de organização do discurso, o que envolve a participação implícita ou explícita do outro na produção do locutor.

Freitas (2002), ao referir Charaudeau (1992), comenta que o modo de organização enunciativo não deve ser confundido com a situação de comunicação, na qual se encontram os parceiros do ato de linguagem, seres sociais externos à linguagem (EUc e TUi). O modo enunciativo constitui-se em uma categoria do discurso que testemunha a forma como o sujeito falante trata a *mise en scène* do ato de comunicação. No modo enunciativo, têm-se os seres da palavra (protagonistas) internos à linguagem (Eue e Tud).

Ainda conforme Freitas (2002), através da análise dos elementos linguísticos da modalização, o modo enunciativo permite-nos captar a relação que o sujeito falante estabelece com os fatos relatados, apontando para as relações enunciativas estabelecidas no texto, a saber:

- a) o locutor pode agir sobre o interlocutor convidando-o a responder ou reagir, influenciando-o, por exemplo;

- b) o locutor enuncia a sua posição diante do dito (ponto de vista situacional), tais como: saber, avaliar, motivar, engajar, decidir por relatar o que diz sobre o mundo;
- c) o sujeito falante pode tentar apagar suas marcas no texto que elabora, produzindo, assim, um efeito de objetividade, de fora, ele assume a postura de testemunha do mundo.

A seguir, observaremos como se constitui o modo descritivo, quais são as suas características e como esse modo é produzido nas instâncias discursivas.

3.2.4 O Modo Descritivo

Charaudeau (2012a), ao abordar sobre o ato de descrever, afirma que ele se combina com o ato de argumentar e narrar, apesar de se opor a eles. Descrever, para esse autor, consiste em ver o mundo com o olhar do passado que faz existir os seres ao nomeá-los, localizá-los e atribuir-lhes qualidades. O Modo de organização descritivo conta com três tipos de componentes: nomear que faz com que o “ser seja”, localizar-situar, que faz com que o “ser esteja” e qualificar, que faz com o “ser seja alguma coisa”. A encenação descritiva ordena-se pelo sujeito falante, o qual passa a ser um descritor.

Esse teórico comenta que, do ponto de vista da sua organização, um texto é sempre heterogêneo, portanto, depende, por um lado, da situação de comunicação na qual e para qual foi concebido e, por outro lado, das diversas ordens de organização do discurso que foram utilizados para construí-lo. Por conta disso, há necessidade de tratar a questão do descritivo em três níveis distintos, a saber: a) pela situação de comunicação que se define por um contrato que determina uma finalidade para o texto; b) o modo de organização do discurso que utiliza categorias da língua em seu fazer; e c) o gênero do texto que extrai sua finalidade a partir dos interesses em jogo na situação de comunicação.

Vejamos o Quadro 3, proposto por Charaudeau (2012a, p. 131), no qual se organizam os procedimentos discursivos da construção descritiva: Perguntar se pode ficar repartido o quadro

Quadro 3 – Procedimentos Discursivos na construção descritiva

COMPONENTES	PROCEDIMENTOS DISCURSIVOS	FINALIDADE (da situação de comunicação)	GÊNEROS DE TEXTO
NOMEAR LOCALIZAR	IDENTIFICAÇÃO	RECENSEAR INFORMAR	- Inventário - Listas recapitulativas - Nomenclaturas - Artigos de Imprensa - Romances
	CONSTRUÇÃO	DEFINIR	- Textos de lei
SITUAR	OBJETIVA DO MUNDO	EXPLICAR INCITAR CONTAR	- Textos didáticos - Textos científicos - Crônicas - Modos de usar - Anúncios - Relatos literários - Resumos
	CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO MUNDO	INCITAR CONTAR	- Publicidades - Declarações - Anúncios- bilhetes - Catálogos - Histórias em quadrinho - Textos literários.
QUALIFICAR	CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO MUNDO	INCITAR CONTAR	- Publicidades - Declarações - Anúncios- bilhetes - Catálogos - Histórias em quadrinho - Textos literários.

Fonte: Charaudeau (2012a, p. 131)

Observamos, no quadro proposto por Charaudeau (2012a), que o ato de contar está estreitamente relacionado ao componente descritivo através de construções objetivas e subjetivas de mundo. Possivelmente, as narrativas apresentadas nessa pesquisa enquadram-se nesses aspectos.

Alguns procedimentos linguísticos se destacam no modo descritivo, conforme proposta desse linguista, e estão atrelados aos propósitos nesse estudo, tais como:

- a) a denominação (identificar seres), no caso das lendas, segundo esse linguista, os personagens existem como indivíduos representantes de uma classe genérica de seres (o lenhador, o leão e o rato, etc.);
- b) a indeterminação (opondo-se ao processo de denominação), em gêneros que inscrevem o relato em uma certa atemporalidade (“num certo lugar”, “num dia de maio”);
- c) a designação, que produz efeitos de tipificação através do uso de demonstrativos;
- d) a quantificação, que usa os quantificadores a fim de produzir efeitos discursivos de subjetividade;

e) a enumeração que, com o uso de dêiticos, de artigos, ou de nomes no plural não precedidos de artigos, permite fazer listas de seres, qualidades, lugares e ações que produzem efeitos discursivos diversos.

Conforme esse linguista,

a encenação descritiva é ordenada pelo sujeito falante, o qual se torna um descritor (do mesmo modo que um relato é ordenado pelo narrador). Esse descritor pode intervir de maneira explícita ou não, produzindo efeitos em ambos os casos, entre os quais: efeitos de saber, efeitos de realidade e ficção, efeito de confiança, efeito de gênero. (CHARAUDEAU, 2012 a, p. 139)

Como podemos observar, o descritor pode agir sobre o interlocutor provocando nele diversos efeitos, mas isso vai depender das suas habilidades em articular enunciados descritivos, adequando-os aos diferentes contextos comunicativos.

O Modo Narrativo, apresentado a seguir, apresenta-se exemplificado no corpus de análise dessa pesquisa.

3.2.5 O Modo Narrativo

Charaudeau (2012a) analisa o modo de organização narrativo primeiramente pela tradição escolar e depois pela semiótica narrativa. Pela tradição escolar, no exercício de produzir textos para contar histórias, na definição de textos narrativos e na pedagogia da explicação de textos. Pela semiótica narrativa, nasce uma nova reflexão chamada de “análise estrutural da narrativa”. Contar, conforme esse autor, não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos, mas, para que uma sequência de acontecimentos contados se transforme em uma narrativa, é preciso inventar-lhe um contexto. As narrativas constituem-se pelos actantes (papéis da história), pelos processos (unem os actantes entre si) e pelas sequências (integram actantes e processos numa finalidade narrativa).

No texto “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa”, Barthes et al. (2011, p. 19) escrevem: “inúmeras são as narrativas do mundo”. Esse é motivo suficiente para que tantas pesquisas ocorram acerca deste tipo de texto. Estruturalistas, formalistas e especialistas em análise do discurso vêm, há muito tempo, dando suas contribuições para estabelecer quais critérios devem definir a produção de um texto narrativo, e outros estudiosos na área da psicologia, da sociologia, da antropologia e de todas as outras ciências humanistas contribuem para a definição dos parâmetros que orientam a produção das narrativas. O fato é que, através deste tipo de texto, a humanidade

transfere os mais diversos tipos de conhecimentos para seus contemporâneos e também para gerações futuras, e é capaz de sentir e de fazer sentir as mais diversas emoções que incluem o medo, a alegria, a tristeza, a ansiedade, a euforia, entre outros.

Dentro da narrativa encontram-se estruturas que podem misturar ou confundir textos meramente narrativos com textos descritivos e explicativos. Conforme Charaudeau (2012a, p. 342),

a narrativa tem uma necessidade de uma definição muito fina para não confundir uma receita de cozinha com uma fábula e para distinguir os momentos narrativos de um discurso de seus momentos explicativos ou descritivos.

Ao considerar que há vários modelos de gênero narrativo: a novela, a lenda, a fábula, o conto, a crônica, o romance e tantos outros que podem eventualmente aparecer imbricados em outros modos de organização do discurso, é importante conceber que cada um desses textos possui estruturas que são comuns a todos eles e ao mesmo tempo estruturas que são peculiares a cada um deles.

No caso desta pesquisa, trabalharemos com a lenda que é um gênero que pode misturar fatos reais com situações imaginárias, algumas delas impossíveis de acontecer no mundo real. As personagens desse gênero também podem pertencer ao mundo imaginário criado pelo autor. Há mulas-sem-cabeça, bichos falantes, caiporas, sereias e muitos outros seres que não conhecemos no mundo real, mas que já ouvimos muitos “causos” sobre eles.

Segundo Charaudeau (2012 a), contar não é somente descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos como dizem os dicionários, mas para que haja narrativa é preciso um contador, investido de uma intencionalidade, isto é de querer transmitir alguma coisa a alguém (destinatário). Contar representa uma atividade constante e infinita; a da resposta às perguntas fundamentais que o homem se faz: “Quem somos? Qual é a nossa origem? Qual é o nosso destino? Dito de outro modo: “qual é a verdade de nosso ser?”.

Os modos descritivo e narrativo se entrelaçam em muitos momentos de produção de encenação comunicativa, a fim de atribuir sentidos às histórias que nascem quer do imaginário e se tornam ficção, quer da realidade e se tornam fatos.

Nesse sentido, Charaudeau (2012a, p.157) afirma:

o descritivo faz-nos descobrir um mundo que se presume existir como um estar-aí que se apresenta como tal, de maneira imutável. Em um mundo, que necessita apenas ser reconhecido, basta ser mostrado. O narrativo, ao contrário, leva-nos a descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo.

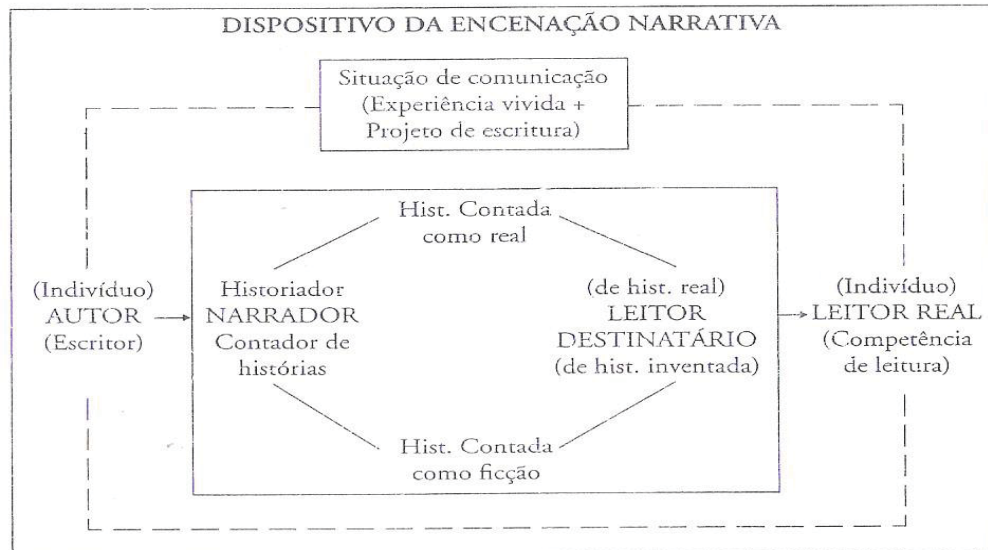
Charaudeau (2012a) menciona que ainda que reconheçamos os actantes da narrativa isso não significa afirmar que podemos reconhecer quais são os papéis narrativos desses actantes, a não ser que conheçamos o contexto da narrativa. Comenta, ainda, que é conveniente mantermos a distinção entre actantes e personagens para poder observar melhor o jogo de correspondências que pode estabelecer-se entre um e outro e, ainda, exemplifica que um papel de agenteagressor, por exemplo, pode ser exercido por um bandido, por um padre, um cúmplice ou um mestre cantor.

Esse teórico comenta que o modo de organização narrativo apresenta sequências e princípios, a saber: a) Princípio da Coerência que considera que as ações desempenham um papel narrativo ora de abertura, ora de fechamento. b) Princípio da Intencionalidade que aborda que sucessão de ações deve ser motivada, atribuindo-lhe finalidade. c) Princípio de Encadeamento que é composto pelos princípios de coerência e de intencionalidade, gerando estruturas complexas. d) Princípio de localização que tem uma forte incidência sobre a organização lógica, na medida em que intervém para estabelecer pontos de referência à organização da trama narrativa.

De acordo com a Teoria Semiollingüística apresentada por Charaudeau (2012a), quem conta uma história não é quem escreve (um livro) nem quem é (na vida). Não se pode confundir o indivíduo que é o ser psicológico e social com o autor que é quem escreveu a história. Da mesma forma, não se pode confundir o indivíduo com o leitor real em que ele se torna. Portanto, toda narrativa depende de uma encenação narrativa que articula um espaço externo ao texto, onde se encontram os dois parceiros da troca languageira (autor e leitor) e um espaço interno ao texto, onde se acham os dois sujeitos da narrativa: o narrador e o leitor-destinatário.

Vejamos, na Figura 3, o dispositivo da encenação Narrativa proposto por Charaudeau (2012a), no qual o narrador (autor) estabelece contato com o leitor (destinatário) através da histórias que podem ser reais ou inventadas:

Figura 3- Dispositivo de Encenação Narrativa



Fonte: Charaudeau (2012a, p. 184)

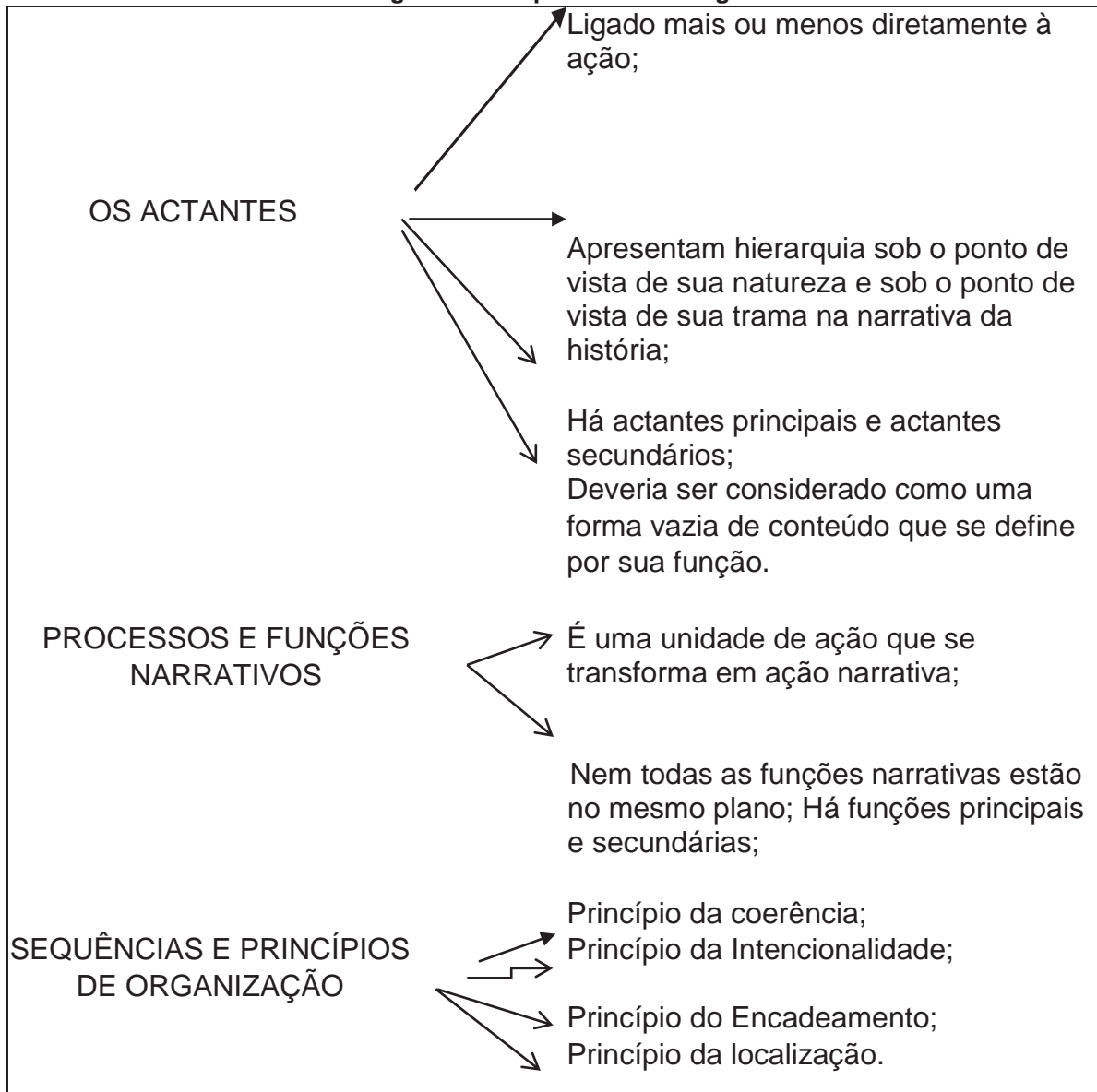
O dispositivo de encenação narrativo, exposto no Quadro 3, apresenta duas possibilidades para a construção da narrativa: uma história real ou uma história inventada, mas ambas construídas para um leitor real, o que evoca a interferência deste na construção dos significados que serão atribuídos à história.

O leitor deve assumir a competência necessária à compreensão das histórias que lhe são apresentadas via oral ou escrita, constituídas pelo projeto de escritura que é lançado pelo enunciador.

De acordo com Charaudeau (2012a), a lógica narrativa é concebida por quatro situações específicas: 1) uma sucessão de acontecimentos ligados por uma relação de solidariedade tal que cada um pressupõe os outros, numa estrutura que se deve imaginar intemporal; 2) a narrativa está relacionada ao encadeamento de motivos dirigidos um fim, por isso tem sentido; 3) de acordo com o princípio de encadeamento, se agrupam as ações e acontecimentos; e 4) a sucessão de acontecimentos coerente e motivada deve poder ocorrer num enquadramento espaço-temporal.

A Figura 4 pode nos ajudar a compreender melhor os componentes da lógica argumentativa mencionados por Charaudeau (2012a)

Figura 4- Componentes da Lógica Narrativa



Fonte: elaborada pela acadêmica com base em Charadeau (2012a)

Os componentes da lógica narrativa como apresentados na Figura 4 podem auxiliar na compreensão de como os encadeamentos constituintes do modo de organização narrativo se estruturam para compor o cenário, o contexto da produção de uma história.

3.2.6 O Modo Argumentativo

O modo de organização argumentativo, segundo Charaudeau (2012a), é mais difícil de ser tratado que o modo narrativo, porque enquanto o narrativo se volta para

o real, visível e tangível, o argumentativo está em contato apenas com um saber que tenta levar em conta a experiência humana, através de certas operações e pensamentos. Se não podemos anular uma narrativa, o mesmo não podemos dizer da argumentação. Para o referido autor, argumentar não se limita a produzir uma sequência de frases, porque o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se frequentemente no que está implícito, então esse linguista defende que para que haja argumentação, é preciso que coexistam três elementos: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento; um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento; e um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se alvo da argumentação.

Com o intuito de descrevermos o texto argumentativo, é necessário discorrer sobre o que é argumentar. Segundo Charaudeau (1992, p. 799), “o modo de organização argumentativo relaciona-se com o saber que tenta dar conta da experiência humana através de certas operações de pensamento”.

É necessário reconhecer que quando esse autor refere-se a modo de organização para tratar do texto argumentativo, explica que a preocupação neste texto está também relacionada à estrutura do ato enunciativo.

De acordo com Freitas (2002, p. 122),

a argumentação tem como objetivo provocar o interlocutor, fazendo-o refletir sobre uma dada proposição, com o objetivo de persuadi-lo de uma determinada verdade. Para isso, ela requer a existência de uma tese sobre o mundo que faça sentido e seja legítima para alguém. A argumentação pressupõe, de um lado, um sujeito interessado em uma posição específica, o que o faz buscá-la, e de outro, um sujeito que deseja e precisa agir sobre o outro, objetivando fazê-lo partilhar, compartilhar do seu ponto de vista.

Na construção do texto argumentativo, mediante um modo específico, há sempre a presença de alguém que quer convencer um outro alguém de alguma coisa, por isso entram em cena os desejos, as intenções, os pontos de vista tanto daquele que argumenta, quanto de quem está recebendo o texto argumentativo. Assim, com a intenção de persuadir, o responsável pelo ato enunciativo argumentativo deverá ter domínio dos recursos linguísticos adequados às suas intenções, sem esquecer dos referenciais do ato enunciativo que envolvem aquele a quem o enunciadador tenta persuadir: desejo, conhecimento, faixa-etária, classe social, contexto histórico e compartilhamento de crenças e valores.

Argumentar não está, portanto, diretamente relacionado a persuadir, já que, para que isso aconteça, todos esses fatores devem ser levados em conta, pois

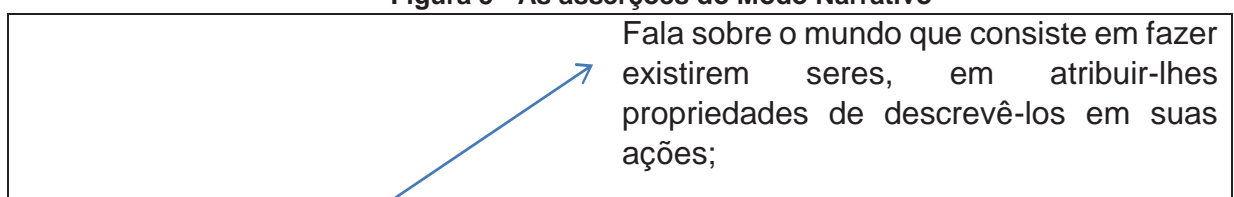
de fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

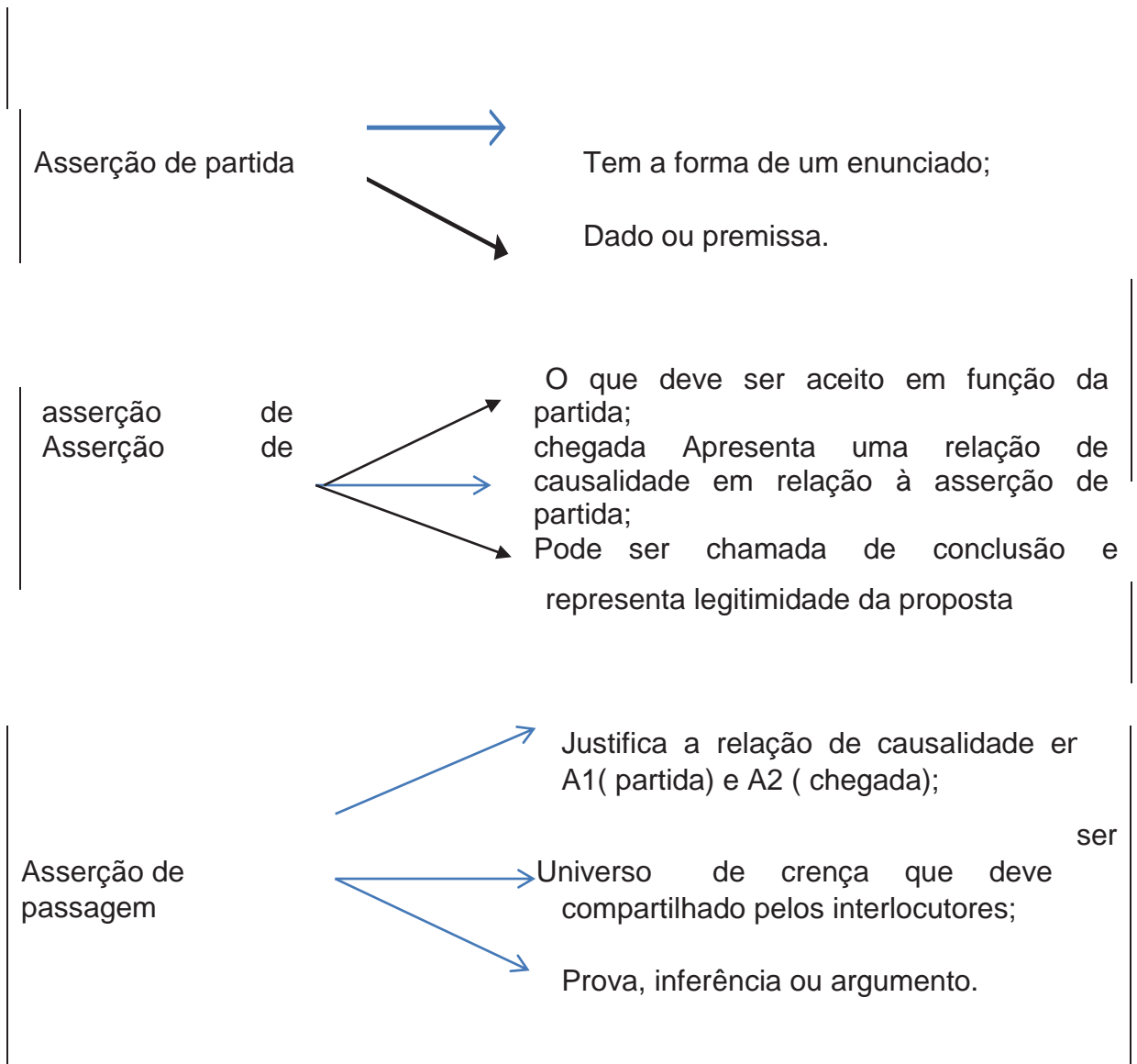
Bakhtin (1997) aponta para a relação viva entre enunciador e ouvinte para que se efetive o processo de comunicação. Esse processo se intensifica mais ou menos de acordo com o modo de organização do discurso produzido pelo enunciador, e, dependendo dos recursos adotados por este, no caso do texto argumentativo, a concordância ou a negação do ouvinte estará atrelada ao fato de existir reciprocidade de ideias entre o enunciador e o destinatário.

Embora a estrutura do texto argumentativo lhe seja peculiar, como as de outros textos também o são, parece haver um “contrato” que estipula que quando alguém quer persuadir, deve se valer das estruturas mais complexas da língua, já que isso pode conferir um maior estatuto de verdade. Se alguém profere uma palestra, por exemplo, para uma grande plateia, tende a seguir as estruturas linguísticas mais próximas da forma padrão da língua, porque invariavelmente, tendemos a não acreditar em quem não sabe fazer uso da norma culta da língua, e assim, a intenção persuasiva torna-se secundária se o enunciador não souber apresentá-la.

Veamos na Figura 5 os componentes da lógica argumentativa mencionados por Charaudeau (2012 a).

Figura 5 - As asserções do Modo Narrativo





Fonte: elaborado pela acadêmica com base em Charaudeau (2012 a)

As asserções apresentadas na Figura 5 compõem o dispositivo do modo argumentativo e servem para compreendermos os universos compartilhados entre o sujeito argumentante e o sujeito alvo, sem os quais não poderia haver persuasão.

Charaudeau (2009, p. 277, tradução nossa) apresenta uma abordagem que pode nos explicar sobre essas questões quando afirma que “o valor argumentativo de

¹⁰El valor argumentativo de un acto discursivo no puede juzgarse fuera de las condiciones en las que fue producido, es decir, fuera de la situación de comunicación en la cual están implicados los participantes de un intercambio lingüístico (CHARAUDEAU, 2009, p. 277).

um ato discursivo não pode ser julgado fora de suas condições de produção, ou seja, fora da situação de comunicação na qual estão implicados os participantes de um intercâmbio linguístico”¹⁰.

Esse comentário aponta para o fato de que há relações indissolúveis entre o discurso e suas condições de produção. Alguém poderá argumentar algo sobre alguma coisa se estiver convencido do que quer provar, se possuir os recursos linguísticos adequados à sua prova e se souber usá-los de forma adequada, além de, necessariamente, considerar todos os pontos que convergem o ouvinte/leitor para participar dessa opinião.

Para além disso, nada garante que alguém que convence outrem sobre alguma coisa possa manter-se convencido durante muito tempo de seu próprio discurso porque, tal como a língua reflete e transmite os conhecimentos e crenças dos falantes, estes não ficam estagnados em seus conhecimentos, mas, ao adquirirem novos conhecimentos, podem mudar sua opinião inicial.

Charaudeau (2009, p. 279, tradução nossa) discorre sobre as condições para que alguém possa dizer sobre o porquê e como das coisas, visto que,

para poder dizer o porquê e o como dos fenômenos do mundo, o sujeito que argumenta também tem a limitação de certo ordenamento das operações. Diremos que deve consagrar-se a uma atividade cognitiva quádrupla: problematizar, tomar posição, elucidar e provar¹¹

A elaboração do discurso argumentativo requer a observação de quatro situações distintas que foram apontadas por esse linguista francês: problematizar, tomar posição, elucidar e provar. Essas quatro atividades requerem um exercício cognitivo que extrapola os conhecimentos primários da língua e necessitam do domínio de certas construções linguísticas, que são capazes de influenciar não somente pela escolha certa das palavras, mas também por organizar essas palavras de forma adequada ao objetivo da persuasão. Nesse caso, o outro (ouvinte/leitor) passa a ser importante do ponto de vista que alguém não diz/escreve um texto para convencer-se a si mesmo, mas antes para convencer a outros daquilo que acredita ser verdade. Dessa forma, diferentemente do texto narrativo, o texto opinativo crítico passa a possuir um critério de “verdade”.

¹¹Para poder decir el porqué y el como de los fenómenos del mundo, el sujeto que argumenta también tiene la limitación de cierto ordenamento de las operaciones. Diremos que debe consagrarse a una actividad cognitiva quádruple: problematizar, tomar posición, elucidar y probar. (CHARAUDEAU, 2009, p. 279).

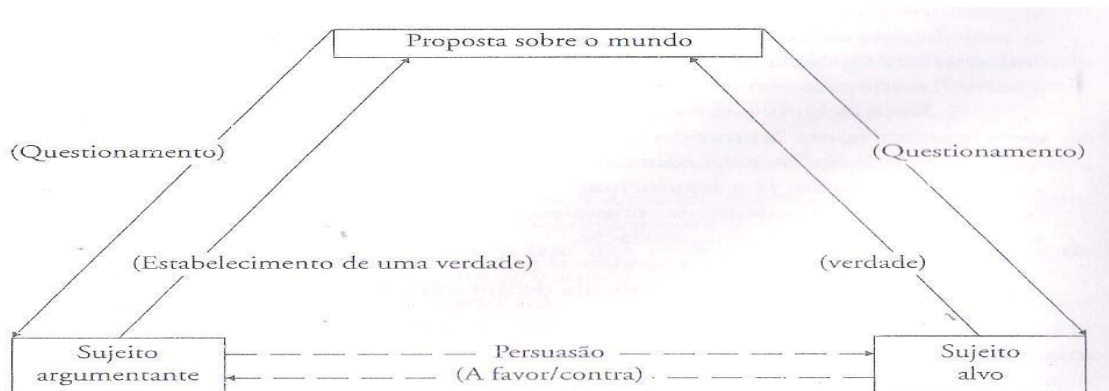
O ouvinte/leitor precisa acreditar no que está sendo dito/escrito, enquanto que o texto narrativo pode estar apenas a serviço da distração, do lazer, sem importar se o ouvinte/leitor acredite ser verdade ou não o que está sendo dito.

Charaudeau (2012a, p. 207) explica que “o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”. A finalidade da argumentação é diferente da narração porque passa pelo viés do convencimento. Esse viés do convencimento necessita organizar as palavras dentro de um enunciado de forma a levar o interlocutor a realizar o maior propósito do texto argumentativo que é o de persuadir, fazer com que esse interlocutor (sujeito alvo) passe a compartilhar da mesma opinião do sujeito argumentante. Esse teórico comenta que

o texto argumentativo pode apresentar-se sob a forma dialógica (argumentação interlocutiva), escrita ou oratória (argumentação monolocutiva), e é nesse quadro que poderão ser utilizadas as expressões “desenvolver uma boa argumentação”, “ter bons argumentos”, “bem argumentar”, etc. (CHARAUDEAU, 2012 a, p. 207).

Vejamos, na Figura 6, a relação triangular entre o sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito- alvo.

Figura 6- Dispositivo Argumentativo



Fonte: Charaudeau (2012a, p. 204)

A Figura 6 demonstra a relação que se constrói entre sujeitos, mediada por uma proposta persuasiva a respeito do mundo, que se cria a fim de convencer o sujeito-alvo sobre uma suposta verdade acreditada pelo sujeito argumentante.

Charaudeau (2012a) expõe as formas sob as quais o modo argumentativo se constitui, permitindo explicações sobre asserções feitas acerca do mundo ancoradas

ora em razões demonstrativas, as quais se baseiam num mecanismo que busca estabelecer relações de causalidades diversas, ora em razões persuasivas, as quais se baseiam num mecanismo que procura estabelecer a prova com a ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo.

Temos, então, na Figura 7, o dispositivo argumentativo proposto por Charadeau (2012 a),

Figura 7- Resumo do Dispositivo Argumentativo



Fonte: Charadeau (2012a, p. 225)

Para que se constitua a argumentação, conforme Charadeau (2012a, p.221), “não é suficiente que sejam emitidas propostas sobre o mundo, é necessário também que estas se inscrevam num quadro de questionamentos que possa gerar um ato de persuasão”. Ou seja, para argumentar não basta expor ideias sobre um determinado assunto, mas organizá-las dentro de um dispositivo sintático capaz de revelar o desejo de que o interlocutor (destinatário) se sinta motivado a concordar com aquele que argumenta.

De acordo com esse teórico, são necessárias duas premissas para que o texto argumentativo se constitua dentro do propósito persuasivo: que o sujeito que argumenta tome posição com relação à veracidade de uma proposta existente (dele ou de outra pessoa) e que o sujeito diga por que está de acordo ou não, ou que traga prova de veracidade de sua proposta (no caso da proposta ser dele mesmo). No Quadro 4, observamos os modos de encadeamento da argumentação que foram selecionados a partir da teoria de Charaudeau (2012a) e expressam algumas relações que são estabelecidas entre as palavras que constituem o texto argumentativo a fim de ele cumpra o propósito da persuasão.

Quadro 4 - Modos de Encadeamento

A conjunção	Serve para expressar uma relação argumentativa;
A disjunção	Acompanhada de uma negação, serve para expressar uma relação de causalidade.
A restrição	Baseia-se numa relação de causa e consequência cuja conclusão esperada é anulada e substituída por uma asserção contrária.
A oposição	Opõe duas asserções, sem que essa oposição estabeleça propriamente uma relação de causalidade entre as duas.
A causa	Inscreve-se numa relação de causalidade explicativa.
A consequência	Inscreve-se numa relação de causalidade explicativa ou implicativa.
A finalidade	Inscreve-se numa relação de causalidade explicativa que nunca é puramente formal, mas depende tanto do conteúdo semântico das asserções quanto dos tipos de vínculo que caracterizam o escopo do valor da verdade da proposta em seu conjunto.

Fonte: elaborado pela acadêmica a partir de Charaudeau (2012a)

Para finalizar essa seção teórica, ressaltamos que este estudo parte da premissa (hipótese) de que há uma proximidade maior entre oralidade e escrita quando da produção do modo narrativo, mais do que quando da produção do modo argumentativo. Se observarmos que o texto narrativo está voltado para a construção

de uma sucessão de ações de uma história no tempo, conforme descrito no Quadro 4 compreenderemos a primeira grande contraposição ao texto argumentativo. Enquanto a narração apenas constrói ações, a argumentação precisa expor e provar, dentro da perspectiva racional, sendo esta uma condição para influenciar o interlocutor.

Em outras palavras, se não há prova, não há convencimento, porquanto o texto narrativo não está a serviço do convencimento, mas apenas do relato de fatos, às vezes fazendo uso da descrição que identifica e qualifica seres de maneira objetiva/subjetiva.

Na próxima seção, apresentaremos os objetos de estudo desse trabalho dissertativo: os gêneros que constituem as observações que deram origem a essa pesquisa que são a lenda e o texto opinativo.

3.3 A LENDA NA SALA DE AULA: UM GÊNERO QUE OS ALUNOS TRAZEM DE CASA

Após várias asserções sobre o gênero textual e os modos de organização do discurso, nos deteremos a comentar a respeito da lenda, um gênero com tipologia predominantemente narrativa. Escolhemos esse gênero a fim de compará-lo com o artigo de opinião e assim poder verificar variações entre oralidade e escrita que ocorrem nesses dois gêneros, o que será melhor detalhado nos procedimentos metodológicos e na análise apresentados nos capítulos posteriores.

No sétimo ano do Ensino Fundamental, as crianças gostam de ouvir e contar histórias. Desenvolver a habilidade de reproduzir na escrita o que as crianças apresentam na oralidade é uma forma de relacionar os conceitos trabalhados pela escola com as vivências dos alunos. Cabe ressaltar que um mesmo gênero, como o caso da lenda, pode ocorrer de diferentes formas, por exemplo, ao ser verbalizado pelos familiares dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, o gênero será adequado aos aspectos culturais desses familiares.

Desse modo, num contexto de produção informal da língua, como costuma ser o ambiente familiar, as pessoas falam sem se preocupar com regras da forma padrão da língua. Cada um comunica o que quer, de forma espontânea, usando gírias, jargões e especificidades dialetais que são exclusivas de uma determinada comunidade linguística. Essas mesmas lendas, quando reproduzidas pelos alunos num ambiente

escolar, tendem a sofrer interferências do ambiente e os alunos já não as contarão de forma tão espontânea como ouviram. Se depois disso tudo, ainda as mesmas lendas forem recontadas por meio da escrita, serão ou deverão ser adequadas às normas padrão da língua.

Nesse caso, a estrutura escrita pode tornar-se mais complexa que a falada e ter que se adequar, também, em relação à sintaxe e à escolha de palavras diferentes das que foram apresentadas na fala. Os alunos costumam relatar que, para escrever, precisamos de conceitos e palavras que nem sempre precisamos na construção do repertório falado, já que para falar, se usa da espontaneidade, sem a preocupação com adequação gramatical, palavras elaboradas ou qualquer outro recurso necessário ao registro escrito. Além de tudo isso, quem escreve, sabe que a escrita fica para a eternidade, ao contrário da fala, que a menos que seja gravada através de um recurso tecnológico, pode ser esquecida e não há provas do que foi falado.

Segundo o dicionário (FERREIRA, 2010, p. 462), lenda é “Tradição Popular. 2. Narração de caráter maravilhoso, em que os fatos históricos ficção, são deformados pela imaginação do povo ou do poeta; legenda. 3. Ficção, fábula”. Nessa definição, descrita por Aurélio, observamos um aspecto que nos chama atenção no que se refere à expressão “deformados pela imaginação do povo”, já que a principal característica da lenda é trazer à tona o imaginário popular, criando e recriando histórias, muitas delas nascidas de um sentimento que é intrínseco ao humano: o medo. O termo deformado sugere muitas interpretações e uma delas está associada a dar nova forma. Muito do imaginário popular transpassa por esse gênero que reúne credices, algumas delas originadas há milhões de anos na cultura de um determinado povo, tendo sido transmitidas de geração em geração.

Muitos estudiosos já abordaram sobre a importância do texto narrativo na vida das pessoas, um deles, apresentamos na sequência:

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa, todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, trans-cultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES et al., 2011, p. 19).

Segundo o excerto descrito por Barthes et al. (2011), não há povo sem narrativa, então podemos afirmar que os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental já trazem suas narrativas quando chegam ao ambiente escolar. Sendo essas dos mais variados tipos: lendas, fábulas, contos, novelas, tragédias, comédias ou dramas. Mas há um desses tipos que parece chamar atenção de forma especial dos alunos do sétimo ano do Ensino fundamental, para o qual converge esta pesquisa: a lenda. Esse tipo de texto é revestido de mistérios que prendem a atenção dos alunos na idade entre 12 e 13 anos. Eles gostam muito de ouvir e contar histórias de seres que eles não sabem de onde vieram e nem porque eles existem, se é que existem. Ao menos, ficam vivificados no imaginário dessas crianças de forma muito intensa quando trazem as histórias ouvidas em casa, pelos familiares, amigos, vizinhos e que muitas vezes são usadas como elementos educativos quando a mãe diz: - menino, não faça arte porque, se não, a mula sem cabeça vem te pegar! E o menino assustado fica a imaginar se a mula vem pegar, então é melhor não fazer arte.

A narrativa lendária, como qualquer outro texto, é produto do imaginário humano e pode ser utilizado como um rico corpus de análise da língua em uso, considerando que, por meio dela, muitos modos de ver e sentir o mundo se expressam linguisticamente,

diante da infinidade de narrativas, da multiplicidade de pontos de vista pelos quais se podem abordar as narrativas (histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.), o analista encontra-se quase na mesma situação de Saussure, posto diante do heteróclito da linguagem e procurando retirar da anarquia aparente das mensagens um princípio de classificação e um foco de descrição. (BARTHES et al., 2011, p. 20).

Essa afirmação nos remete a refletir sobre a utilização do texto narrativo como objeto de verificação das ocorrências linguísticas que são trazidas pelos alunos para o ambiente escolar, tanto na fala quanto na escrita, e que são carregadas não somente de traços linguísticos característicos da comunidade de fala de onde vêm os alunos, como também de um conjunto de crenças e valores que, trazidos para a sala de aula, escapam do recôndito da comunidade e passam a interagir com outros mundos, outros modos de sentir e agir.

Se nos reportarmos aos tempos antigos, antes da descoberta da escrita, verificaremos que, nessa época, todos os ensinamentos da humanidade eram repassados através de narrativas orais de geração em geração e eram armazenados

na memória humana. Destaque-se que este repasse era feito somente pela oralidade, o que provavelmente favorecia que, cada um que contasse uma história, fosse acrescentando a ela um pouco de suas próprias crenças e medos. Desse modo, as narrativas guardavam a inteligência da humanidade. Alguns contadores de histórias eram muito valorizados por suas habilidades de contar histórias e fazerem as pessoas refletirem sobre os ensinamentos contidos nelas.

De certa forma, essas narrativas contribuíram enormemente para a educação das crianças, porque, nas sociedades antigas, era comum contarem histórias para ensinarem valores, costumes, modos de vida. Se um adulto queria ensinar algo, lá vinha a história. Até a culinária se valia de calorosas conversas entre avós, mães e filhas, quando se contava como alguém fora surpreendido com algum prato novo ou uma forma diferente de cozinhar alguma coisa. Hoje, esse valor dado ao contador de histórias passou a ser compartilhado por muitas pessoas já que qualquer pessoa pode contar histórias, mesmo sem muita prática com a habilidade oral da língua, podendo contá-la também na forma escrita. Nesse caso, a influência do professor de Língua Portuguesa, é fundamental porque é ele quem vai fornecer subsídios para essa produção escrita. Passamos de uma época em que só os idosos podiam contar histórias e reunir plateias em volta de si a um tempo em que as crianças também aprenderam a contar suas peripécias entre amigos. As histórias ganharam novas gerações e com elas novas formas de contar essas mesmas histórias.

As lendas que conhecemos hoje tiveram suas origens nos mitos e passaram por algumas transformações antes de se tornarem lendas. Envolvendo heróis e deuses, as comunidades criavam histórias que reuniam muitas pessoas em torno de um contador. Atualmente, devido às comunidades terem transformado seus modos de viver, quando os adultos passam boa parte do tempo no trabalho, a habilidade de contar histórias tornou-se uma prática muito mais realizada por crianças.

Os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo, já trazem em suas memórias textos narrativos que ouviram de seus familiares e amigos quando chegam à escola já nos anos iniciais, e são capazes de contar histórias marcadas por sua cultura, seu dialeto e suas vivências. No que se refere à escrita, o processo de alfabetização geralmente contempla a narração como o primeiro gênero textual a ser explorado com as crianças, e os registros dessa exploração podem ser

observados quando comparamos a contação de histórias oralmente e na forma escrita.

A questão que decorre deste fato é que, ao longo do trabalho desenvolvido pelos professores, muitas vezes supervaloriza-se o texto produzido pelos alunos meramente como objeto de verificação da gramática da língua e isso faz com que percam o interesse de contar histórias. Observamos, durante o desenvolvimento desta pesquisa, que embora as formações acadêmicas tenham aprimorado seus planos de estudo, desenvolvendo debates voltados à necessidade de entender a língua sob a ótica interacionista, ainda há, em muitas escolas da rede pública, ainda há o olhar do ensino de língua voltado centradamente na gramática. Segundo Rodrigues (2001, p. 207),

uma das carências apontadas no ensino tradicional da produção escrita foi a desconsideração dos aspectos sociodiscursivos. A prática da redação escolar se transformou em meio para verificação, avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais, ou para avaliação da escrita, em suas condições de produção os seus processos de produção.

A narração é o tipo de texto mais usual da fase escolar inicial dos estudantes e continua sendo explorado por toda vida, porque o ato de relatar fatos ou contar histórias é intrínseco ao ser humano desde as suas origens e está presente em todas as culturas, em todas as faixas etárias e classes sociais. Considerando-se aspectos de sua produção, o lugar do tipo de texto narrativo é de destaque na educação de crianças e jovens.

Sendo assim, tomar essa tipologia como instrumento para o aprendizado da língua materna necessita de uma compreensão que extrapola o âmbito gramáticofrasal e remete a reflexões sobre suas reais condições de produção que justificam sua forma, seu conteúdo, rico em ideologias e valores, que, ao serem transpostos para a forma escrita, podem sofrer perdas de seu conteúdo, de sua significação que às vezes só pode ser compreendida no contexto da oralidade.

Outro tipo de texto, também objeto de estudo nesta dissertação, será apresentado na seção seguinte, a fim de estabelecermos comparações com a lenda: o texto opinativo, no que se refere às imbricações entre oralidade e escrita.

2.4 O TEXTO OPINATIVO: AS NUANCES DO INTERTEXTO EM JOGO

A fim de comparar as características apontadas no texto narrativo, discorreremos sobre o texto opinativo-crítico apresentando o trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental, o que será aprofundado na análise do corpus escolhido, reportando-nos ao fato de que a faixa etária dos alunos desta série começa a apresentar, com o uso da língua, e no espaço coletivo escolar, muitas manifestações de posicionamentos diante da vida e dos fatos. Já com uma bagagem linguística considerável do ponto de vista formal, os alunos começam a defender suas opiniões utilizando-se, inclusive, dos ensinamentos prescritos pela escola. Novamente aqui, à escola cabe o papel de desenvolver habilidades linguísticas que ultrapassem o campo dos achismos e fortaleçam os discursos conscientes e críticos dos alunos, a fim de prepará-los para defenderem suas opiniões não somente no espaço escolar, mas também fora dele.

Com a finalidade de melhor apresentar o texto opinativo-crítico, tomemos, como diretriz, três asserções do Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 547):

1. Opinar [Lat. *Opinare*] v. int. e ti. 1. Expor o que julga sobre o assunto em estudo, deliberação, etc; dar o seu parecer. 2. Ser de opinião.
2. Opinativo [Lat. *Opinativu*] adj. 1. Baseado em opinião particular 2. P. ext. duvidoso.
3. Opinião [Lat. *Opinione*] sf. 1. Modo de ver, pensar, deliberar; ideia. 2. Parecer, juízo sobre alguém ou alguma coisa. 3. Bras. Teimosia; capricho. [Pl. : ões] .

Se, para opinar, é necessário fazer um julgamento sobre um determinado assunto, quanto maior forem as habilidades de utilizarmos as palavras adequadas convenientemente aos seus contextos, maior também será a nossa capacidade de expressar posicionamentos sobre os diversos assuntos. Para isso, não basta que tenhamos conhecimento da língua, mas, para além disso, é preciso usar a língua para adquirir conhecimentos a respeito do tema sobre o qual desejamos nos posicionar.

De acordo com Abaurre L., Abaurre B. e Pontara (2008, p. 623),

O artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Ao escrever artigos de opinião, os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo, expressam suas ideias e, por meio delas, é possível observar as suas formações ideológicas que vêm sendo constituídas quer pela escola, quer pela família ou os outros diversos grupos sociais dos quais fazem parte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem sobre a articulação dos textos que sempre são produzidos a partir de outros textos,

a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (PCNs, 2008, p. 21).

Desse modo, os alunos nunca expressam suas opiniões a partir do nada, mas sempre respaldadas em experiências que adquiriram em suas vivências cotidianas dentro e fora da escola. Essas experiências vão sendo qualificadas à medida que eles adquirem mais conhecimentos acerca do assunto sobre o qual argumentam e também a respeito de outros assuntos. A intertextualidade gerada por essas experiências revela o contato entre os saberes adquiridos e aperfeiçoa os modos de comunicar esses saberes.

De acordo com Fiorin (2003, p. 30), “intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. Desse modo, a intertextualidade, “fica reservada apenas aos casos em que a relação discursiva é materializada em texto. Isto significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade”. (FIORIN, 2006, p.181). Marcuschi (2005) afirma que os gêneros surgem em relação a outros gêneros, porque são intimamente relacionados, possuindo fluidez e não rigidez.

Segundo Freitas (2002, p. 64),

enquanto atividade comunicativa, o ato de linguagem envolve sujeitos socialmente organizados que se manifestam dentro de um quadro de regularidades sócio-comunicativas convencionalmente determinadas e através de estratégias discursivas de cunho pessoal.

Apesar de conferirem aos seus discursos uma legitimidade a partir das convenções socialmente aceitas da língua, o que se pode transmitir pelo uso dessas convenções pode ou não ser tomado como algo compartilhado pelos interlocutores, de maneira que ambos aceitem o que está sendo dito ou escrito. A aceitação passa

pelo critério de concordância não só de ideias transmitidas pelos atos comunicativos, mas também de sentimentos gerados por esses atos. Se o enunciador conseguir gerar no ouvinte/leitor as mesmas emoções que ele sentiu ao produzir o texto, ou pelo menos parte delas, dir-se-á que seu intento foi além de comunicar, mas chegou a persuadi-lo a concordar com o que foi dito/escrito.

No próximo capítulo, abordaremos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de educação básica e suas relações com a qualificação na produção oral e escrita.

4. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A QUALIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA

Neste capítulo, faremos uma breve abordagem contextualizadora sobre como o ensino de língua materna vem sendo ministrado nas salas de aula brasileiras, com o objetivo de compreender que fatores colaboram para o entrelaçamento entre oralidade e escrita na produção de textos lendários e opinativos dos estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. Também traremos alguns apontamentos a respeito de conteúdos das ciências que contribuem para essa compreensão.

Há muitos anos, a educação brasileira vem passando por constantes redimensionamentos. Antes, vista sob a ótica conteudista, a escola era um lugar onde os conceitos tinham que ser trabalhados sem se observar a relação deles com o mundo. Nas quatro grandes áreas do conhecimento: matemática, ciências da natureza, linguagens e ciências humanas, muitos saberes eram ministrados como normas intransponíveis que os alunos nem sempre identificavam em que situação pudessem utilizá-las.

Atualmente, depois de muitos estudiosos das Linguagens, da Pedagogia, da Filosofia, da Psicologia e da Matemática terem reconhecido a necessidade de fazer relações entre o que se ensina e a aplicabilidade desse conhecimento, os professores das diversas áreas vêm tentando demonstrar por que estudar esse ou aquele conteúdo, desenvolvendo aulas práticas e inicializando seus alunos na pesquisa.

Em relação à linguagem, já passamos por muitas etapas: houve um tempo em que as aulas de Língua Portuguesa eram um conjunto de normas gramaticais que deveriam ser decoradas pelos alunos. A aula de gramática era separada da aula de leitura ou de produção textual e, para provar sua competência na área, os alunos deveriam saber regras gramaticais descontextualizadas e desenvolver práticas leitoras que lhes garantissem boa dicção e oratória. Hoje, a partir dos redimensionamentos por que passaram os exames nacionais de avaliação, os planos de estudo do Componente Curricular Língua Portuguesa têm sofrido adaptações, e as diretrizes para elaboração dos Planos de Estudo da Língua Portuguesa na Educação Básica têm orientado a inserção de uma didática mais voltada aos aspectos sociolinguísticos, embora alguns professores ainda resistam a essa diretriz.

A gramática, para os que aceitam o desafio de ensinar sob o aspecto interacionista, deixou de ser ministrada como um conteúdo à parte e passou a ser verificada através dos textos de diversos gêneros, o que conferiu ao ensino um significado que antes não poderia ser observado, mas, ainda assim, se verifica um distanciamento entre a escrita e as regras que devem orientá-la, quando muitos de nossos alunos escrevem como falam, não fazendo distinção entre as modalidades escrita e falada e não identificando a adequação necessária ao uso para cada uma dessas modalidades.

Entretanto, são tantas as peculiaridades da modalidade escrita e da falada que muitos acreditam se tratar de duas línguas distintas. No caso dos falantes, há quem se apoie nessa crença para justificar o desinteresse em aprender a escrever, alegando que vivem bem se comunicando somente através da fala. Se considerarmos somente a fala, podemos afirmar que há muitas línguas portuguesas distintas só nessa modalidade. Diante de tudo isso, qual o papel da escola no que se refere ao ensino de língua materna, o que mudou desde a década de 50¹²?

O papel original da escola, intermediando as relações entre o ser humano e a escrita, amplia-se, convertendo-se na principal ponte entre seu usuário – o estudante, que inicia na infância sua trajetória pelo ensino, já que a escolarização torna-se obrigatória desde os primeiros anos de vida - e a cultura, sendo a aquisição da leitura uma das condições de aprendizagem. (ZILBERMAN, 2009, p. 22).

Esse comentário de Zilberman (2009) aponta para a responsabilidade da escola no que se refere ao processo de aquisição da linguagem, que, por conseguinte, dá origem a novos conhecimentos - a intermediação entre os seres humanos através da aquisição da leitura que serve de instrumento para a compreensão/apropriação da cultura. A mesma autora argumenta que “a conquista da habilidade de ler é, simultaneamente, o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte ou de outra, para a assimilação dos valores da sociedade.” (ZILBERMAN, 2009, p. 27). Portanto, adquirimos, compreendemos, absorvemos cultura através da língua e tal como a língua serve à absorção cultural, a cultura é responsável pela transformação da língua.

Historicamente, a educação passou por um processo de intensa transformação. Na época da ditadura militar, de 1964 a 1985, os professores eram proibidos de fazer uso de qualquer texto que estimulasse a habilidade leitora que ultrapassasse os aspectos já citados, de desenvolvimento e aperfeiçoamento da boa

dicção e oratória. Nessa época, a escola era vista como uma ameaça aos militares e às suas leis, portanto, todo tipo de conhecimento que pudesse evocar crítica aos modelos de governo da época eram censurados. Apesar de ter passado a época da ditadura e de estarmos vivendo novos tempos na educação brasileira,

constata-se, no entanto, que os professores, abafados por mais de uma década pelas imposições da ditadura, não estão preparados, nem com suas leituras, nem com novas enunciações, para desencadear um momento diferenciado e estimulador na escola brasileira. Verifica-se que são oriundos de grupos sociais com acesso restrito à cultura letrada, que não dominam com facilidade. (RÖSING, 2009, p. 206-207).

Então, como formar uma sociedade letrada, que possa compreender os meandros da sua própria cultura e capaz de interpretar livremente os diversos processos comunicativos da língua, se os professores ainda estão presos a imposições que, apesar de aparentemente derrubadas pelo próprio processo histórico, ainda estão arraigadas nas veias da pedagogia brasileira limitante, engessada que coíbe qualquer forma de progresso na qualificação da leitura e da produção escrita no país?

O conhecimento sobre modos de organização do discurso e gêneros, por exemplo, pode vir a ser um rico instrumento para qualificar não só as aulas de língua materna, como todas as outras, já que todos os saberes são compartilhados pela oralidade e/ou pela escrita.

Segundo Rojo (2001, p. 34), “os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino”. É a partir da escolha do gênero discursivo que os professores escolherão os textos para trabalhar em suas aulas. Isso depende, entre outras coisas, dos referenciais teóricos, ideológicos e pragmáticos que o professor possui para que seja escolhido esse ou aquele gênero discursivo. Embora haja uma enorme e variada gama de gêneros textuais, o texto não deve ser meramente um objeto de verificação da estrutura da

¹² Ano de 1950.

língua, como na década de 50 quando muitos professores valiam-se de textos literários para a observação de aspectos gramaticais, deixando de lado todos os atributos como o subjetivismo, o lirismo e a questão da leitura pelo prazer. Esse ato

era cometido inclusive com a poesia, deixando de lado as rimas, a estrutura em versos para restringir-se à sua análise morfológica ou fonológica.

Note-se, contudo, que não estamos afirmando que a gramática do texto deva ser deixada de lado em detrimento de verificar o que o texto comunica, mas há necessidade de cautela na forma como utilizamos esses textos para verificar somente os aspectos gramaticais, isto porque

a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCNs, 1997, p. 25).

Essa passagem aponta para uma mudança de posicionamento no processo educativo que vem sendo discutida há muitos anos na educação brasileira. Tal transformação perpassa a formação dos professores que foram exaustivamente treinados para trabalhar com aspectos gramaticais da língua em seus cursos de licenciatura e os desafios de abordar tudo o que cerceia o texto, já que o debate proposto em sala de aula requer do professor conhecimentos que vão além da compreensão de como a língua se constitui, e envolve também conhecimentos sobre as coisas que acontecem no mundo. Cagliari (1990, p. 22-23) afirma que

[...] neste país, o aluno passa 8 anos na escola de 1º grau, 3 anos na de 2º grau e pode passar mais 4 na faculdade, sem contar o ano de cursinho preparatório e as reprovações [...] e, se um especialista em problemas relacionados à língua portuguesa fizer uma pesquisa séria para ver o que esse aluno aprendeu em mais de uma década de estudos, sem dúvida ficará decepcionado. Então o que o aluno fez nesses anos todos de escola? Será que o ser humano precisa de tanto tempo para aprender tão pouco?

O comentário de Cagliari (1990) nos remete a um processo avaliativo da educação brasileira. Ainda que, atualmente, os anos de estudo do antigo 1º grau, atual Ensino Fundamental, tenham aumentado de 8 para 9 anos, não nos parece que isso tenha contribuído para o aperfeiçoamento dos estudos dos jovens que estão terminando o Ensino Fundamental, nem dos que já estão no Ensino Médio, antigo 2º

grau. As redações de vestibulares e do ENEM⁹ são uma prova viva de que embora tantos anos de estudo tenham sido vividos pelos alunos que terminam o Ensino Médio, isso não lhes confere maturidade e conhecimento para fazer escolhas adequadas no momento de produzir um texto sobre um determinado assunto, principalmente em se tratando de um assunto que extrapole o senso comum.

Desse modo, embora tantos trabalhos orais tenham sido exigidos pelos professores durante a trajetória escolar, é raro encontrarmos alunos seguros quando precisam fazer adequação da linguagem durante uma exposição ou uma explicação a respeito de um tema de cunho científico. Em geral, nesses momentos, os jovens fazem uso da mesma linguagem que utilizariam se estivessem em meio aos amigos, dispensando por completo a formalidade da língua.

Para exemplificar as mudanças por que passou a Língua Portuguesa enquanto componente curricular, nos reportaremos a excertos que remetem a um apanhado histórico. Segundo Goularte (2012, p. 22),

a década de 50 marca uma fase de profundas modificações no contexto político, social e econômico brasileiro. O país começava um intenso processo de modernização. Entre os acontecimentos desse período, pode-se destacar: a inserção dos meios de comunicação, a busca pela industrialização do país e a migração das pessoas do campo para a cidade. Isso provocou um grande crescimento das cidades e o conseqüente aumento da população. Tais acontecimentos têm sua influência reconhecida na educação.

Nesse período, como a educação era voltada principalmente para a classe burguesa, dava-se prioridade para a língua formal, à tradição gramatical. Foi um tempo em que escrever bem era condição para pertencer às classes mais altas da sociedade brasileira, portanto, o ensino era voltado não só para a compreensão das normas gramaticais, como à prática da leitura em voz alta principalmente de clássicos da literatura. Não se verificava o(s) sentido(s) construídos no texto, mas a sua forma, o léxico selecionado, a construção das frases. As aulas de Língua Portuguesa eram voltadas ao exercício da língua escrita e à escola cabia o desafio de transpor para a fala a estrutura aprendida na escrita. No âmbito da oralidade, a preocupação dos professores era verificar se os alunos sabiam ler considerando a pontuação, observando a correta impostação de voz e mantendo uma postura corporal adequada.

⁹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

O referencial acima apresentado mudou por completo quando a classe trabalhadora reivindicou acesso à educação. Com essa nova classe social adentrando a escola, com ela vinham também novas formas de se comunicar, desse modo, transformando o ensino. No começo, muitos falares diferentes que chegaram às salas de aula foram vistos com avaliações preconceituosas pelos próprios professores. Oriundos de uma formação tradicional, na qual, segundo Fernandes, (2004), a aprendizagem era receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código escrito culto, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula, esses professores foram desafiados a aceitar que a escola precisava se abrir para novos modos de comunicação, através da língua, que não estavam todos elencados nos livros didáticos ou nos manuais prescritos pelas normas que regulamentavam a educação.

Antes atreladas à língua escrita, os professores de língua portuguesa passaram a observar a oralidade em sua forma espontânea de ocorrência e isso afetou naturalmente as práticas de letramento. Muitos falares que ocorriam na sala de aula, antes ignorados e discriminados, passaram a ser vistos como objeto de análise.

A escola pertence ao domínio social. Por conta disso, passou-se a considerar a sociedade escolar com suas multiplicidades oriundas de suas vivências em sociedade. Assim,

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONIRICARDO, 2004, p. 23).

A autora desse excerto aponta para um novo modo de olhar a língua. A perspectiva da pluralidade cultural que, conseqüentemente, dá origem à diversidade linguística. O estudo da língua materna passa a considerar os aspectos sociolinguísticos e com isso nasce o conceito de adequação linguística.

De certa forma, o surgimento de aspectos sociolinguísticos no ensino da língua materna veio a desencadear uma série de questões que se expandem para o debate democrático na educação, já que quando privilegiamos um determinado modo

de falar em detrimento de outros, talvez estejamos infringindo princípios da democracia cada vez mais discutidos na a escola.

Talvez exista uma contradição de bases entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma linguística [...]. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (GNERRE, 2009, p. 25).

Gnerre (2009) chama atenção para um problema que passou a existir justamente após a ocupação da escola pelas diversas classes sociais. Quando a escola era espaço ocupado somente pela burguesia, não havia necessidade de discutir sobre democracia, pois, pertencentes à mesma classe social, os alunos eram adeptos da mesma cultura e, por consequência, de formas de se comunicar semelhantes. Se havia alguém que não dominasse a norma culta da língua, tendo nascido em meio às classes mais bem sucedidas financeiramente, logo a escola incumbia-se de transpor essa realidade. Mas outros tempos nasciam quando pessoas vindas de outras classes passaram a ocupar as mesmas salas de aula junto com os burgueses. Era preciso atentar para a mudança e voltar o olhar a um modo diferente de se comunicar daquele com o qual a escola estava acostumada a conviver.

Dessa forma, a produção de textos escritos transcritos a partir da oralidade deveria considerar as mudanças acima abordadas.

A despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem, para comunicar seus significados. (ONG, 1982, p. 16).

Passou-se a considerar a oralidade não só produzida no dia a dia dos alunos, como também a que dava origem ao texto escrito. Mas, mesmo concebendo que uma dava origem à outra, oralidade e escrita continuavam com suas peculiaridades.

A Língua Portuguesa comporta duas modalidades: o português escrito e o português falado. Num mesmo nível, as duas não têm as mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos “recursos expressivos”. Para a compreensão dos problemas da expressão é fundamental por em evidencia essa distinção. (VANOYE, 2002, p. 35).

Então, como resolver os problemas que surgiam com a relação entre língua escrita e língua falada, considerando a multiplicidade de falas e culturas existentes na sala de aula? Validar as diferentes formas de comunicação oral consiste em considerar que, mesmo através da oralidade, há formas mais cultas e menos cultas de se comunicar. Para fazer uso adequado de uma forma ou outra, é preciso considerar os contextos situacionais de interação verbal.

Vejam o que afirma Kleiman (2012, p. 39) a respeito das relações entre as práticas discursivas entre grupos socioeconômicos distintos:

As diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano têm avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto.

Os apontamentos de Kleiman (2012) complementam as razões pelas quais as aulas de língua portuguesa foram transformadas. Se o contexto de sala de aula passou a ser representado pela diversidade de classes, isso influenciou a organização do currículo e todas as suas implicaturas no processo de letramento.

No entanto, apesar de o currículo da língua portuguesa ter passado por várias transformações, isso não foi suficiente para afastar os mitos que ficaram enraizados desde os anos 50. Ainda hoje, é muito comum ouvirmos alguém dizendo que brasileiro não sabe português, que o jeito de o brasileiro falar português é muito vulgar, ou que todo mundo fala “tudo errado”. A Sociolinguística surge para estudar esses conflitos, trazendo questões que podem ser fundamentais para a evolução da língua, como, por exemplo, os neologismos que surgem ao acaso ou gerados por uma necessidade de atribuir nome a alguma coisa. Com os estudos sociolinguísticos, muitas questões passaram a inquietar professores e estudiosos da língua.

Na próxima seção, abordaremos a respeito das ciências que têm contribuído para compreendermos os processos de interação que fazem uso da língua nas formas oral e escrita.

4.1 ORALIDADE E ESCRITA: POSTULADOS QUE ALICERÇAM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

A fim de que possamos criar possibilidades de aprimoramento das aulas língua portuguesa, constituindo-as em momentos de ensino sobre os mecanismos que estruturam a língua, possibilitando aos alunos a apropriação do conhecimento do uso de estruturas orais e escritas, elencamos, nessa seção, referenciais teóricos que podem auxiliar nesse processo.

De acordo com Koch (1998, p. 61),

fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias. Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje.

Aprender a língua materna pressupõe o conhecimento de como se estruturam a oralidade e a escrita e como, apesar de distintas uma da outra, as duas são formas de comunicação pelo uso da língua e apresentam condições de uso que precisam ser identificadas pelos professores em sala de aula. Desde muito pequenas as crianças devem compreender as diferenças que se estabelecem entre fala e escrita, a fim de que possam ter domínio apropriado da comunicação nessas duas modalidades.

Conforme Charaudeau (2012a), não existe oposição simples entre “língua falada” e “língua escrita”, mas as distinções entre essas duas modalidades resultam de uma combinação particular dos componentes de cada situação de comunicação. É preciso considerar se os parceiros estão presentes um ao outro, se o canal de transmissão é oral ou gráfico e se a troca é permitida ou não, portanto, é mais conveniente falar em *situação dialogal* e *situação monologal*.

No caso das produções orais (situação dialogal), os parceiros, por estarem juntos do ato comunicativo, permitem a troca e o ambiente físico é comum aos dois, o que não ocorre nas produções escritas (situação monologal), fazendo com que o enunciador não esteja à mercê do interlocutor porque não pode perceber imediatamente suas reações, portanto pode produzir ser texto de forma lógica e progressiva.

De acordo com Terzi (2012), devemos considerar que há significativas distinções entre as crianças que chegam à escola, vindas de famílias letradas e as de família não letradas. As primeiras aprendem as modalidades oral e escrita da língua de forma concomitante, podendo se tornar leitoras e produtoras de textos mesmo

sendo não-alfabetizadas, enquanto as de famílias não letradas ou pouco letradas chegam à escola sem ter tido acesso à forma escrita e já com um extenso vocabulário oral. Parece lógico, então, que tal experiência linguística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial.

De acordo com Marcuschi (2000, p. 35),

a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica.

O comentário descrito por Marcuschi (2000) expressa que a supremacia da escrita em relação à fala refere-se a uma postura ideológica. E prossegue:

essa forma globalizante de ver a escrita leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou de grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Entretanto, não existem sociedades letradas, mas sim grupos letrados, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. (MARCUSCHI, 2000, p. 30).

Embora exista um debate que circula tanto nas escolas de educação básica quanto na academia sobre uma provável crise no ensino-aprendizagem de língua materna, considerando os resultados precários dos estudantes de Ensino Médio na realização das redações do Enem, no reconhecimento das regras gramaticais que aparecem nas provas de concursos públicos, além das dificuldades encontradas nas comunicações do dia a dia, tanto na oralidade quanto na escrita, existem algumas pesquisas que vêm sendo realizadas por mestrandos, doutorandos e doutores que permanecem desenvolvendo seu trabalho enquanto pesquisadores.

Nessas pesquisas já podemos encontrar algumas respostas para as inquietações que vieram surgindo ao longo do tempo, no que se refere ao ensino de língua materna. Teorias como Enunciação e Sociolinguística têm contribuído para ampliar o debate acerca da língua materna e da maneira de ensiná-la.

Nas próximas seções, demonstraremos um pouco das contribuições dessas áreas do conhecimento para esse trabalho de pesquisa, com intuito de contextualização do processo de ensino da língua materna.

4.1.1 A Enunciação e o Espaço-tempo Transformador de Significados

Ao tomar o sujeito¹⁰, que nesse estudo é o aluno, como centro de reflexão da linguagem, a Enunciação distingue enunciado (o já dito) e a enunciação propriamente dita (ato de produzir um enunciado). Interessa, para essa ciência, as marcas do sujeito naquilo que ele diz.

De acordo com Kraemer (2006, p. 3),

o objetivo do ensino de LM, diante da concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. Nesse contexto, a unidade de ensino só pode ser o texto, propulsor da reflexão crítica e imaginativa dele como leitor e produtor.

Ao considerarmos que o texto (oral ou escrito), citado por Kraemer (2006), está estruturado em bases gramaticais, qual a participação efetiva da Enunciação como ciência que pode contribuir para o ensino de gramática?

Segundo Flores e Nunes (2012, p. 68),

fazer um estudo gramatical de base enunciativa é descrever os mecanismos linguísticos que, em dada instância de discurso, produzem sentidos particulares. Em outras palavras, uma análise gramatical ancorada nos pressupostos da teoria da enunciação benvenistiana deve levar em conta o arranjo linguístico promovido pelo locutor em uma dada situação espaçotemporal, o que o instaura como sujeito de seu dizer.

A argumentação de Flores e Nunes (2012) traz à tona uma série de pressupostos que devem ser levados em conta no momento do estudo do texto, ou da gramática que compõe o texto. O sujeito está atrelado a uma situação espaçotemporal que o submete a escolher esse ou aquele modo de se comunicar. Esse espaço-tempo é responsável por tornar um discurso verdadeiro ou falso. Bahktin (1988, p. 95) expõe que “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” Toda a enunciação está impregnada de conteúdo ideológico.

¹⁰ Entende-se o sujeito como aquele que constrói enunciados para estabelecer o processo de comunicação e instaura, nessas construções, as marcas de sua subjetividade.

Entretanto, revelar e/ou omitir esse conteúdo pode ser uma opção de quem escreve ou fala e isso vemos nas minúcias das frases que compõem o discurso.

Assim sendo, conforme destaca Benveniste (1989, p. 63), “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura”. E ainda explica que

a frase é uma unidade, na medida em que é um segmento de discurso, e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível, o que ela não é, como vimos. É, porém, uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isto em comum uma certa referência de situação, sem a qual a comunicação como tal não se opera, sendo inteligível o “sentido” mas permanecendo desconhecida a “referência”. (BENVENISTE, 1988, p. 139-140)

Portanto, conforme menciona Benveniste (1988), a língua se realiza na Enunciação, visto que os participantes do processo enunciativo compartilham o conhecimento de referenciais do discurso. Para exemplificarmos, temos a seguinte situação: alguém embarca em um ônibus e encontra duas outras pessoas conversando. Uma diz para a outra: - Ele é mesmo um ordinário! Não podia ter feito isso com ela. Ao que a outra pessoa responde: - Concordo plenamente. Ainda mais porque ela deu para ele tudo o que ele tem.

Se alguém que embarcou no ônibus não conhece a história sobre a qual as duas outras pessoas estão conversando, poderá até supor a que se refere o “ter feito isso com ela”, mas a simples suposição não será suficiente para interpretar os fatos, porque esse alguém não tem o referencial conhecido pelas pessoas que participam da conversa.

Tanto na oralidade quanto na escrita existem referenciais que precisam ser considerados. Ao produzir redações do ENEM¹¹, por exemplo, os estudantes precisam situar suas argumentações no tema proposto. Esse tema serve como referencial de tudo o que vai ser escrito e argumentado. Da mesma forma, estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, base deste estudo, situam suas produções textuais em referenciais que nem sempre são de domínio do professor.

Desse modo, percebemos que o compartilhamento desses referenciais está condicionado não somente à competência do aluno em usar os mecanismos

¹¹ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

linguísticos necessários para situar o professor, que nesse caso é o leitor, mas também à intenção de quem escreve o texto, já que nem sempre ao produzir um texto escrito tem-se a intenção de situar o leitor sobre o referencial. E esses referenciais imbricados nos textos desses alunos talvez sejam um dos motivos de existirem tantas marcas da oralidade na escrita na produção textual deles.

De acordo com Maingueneau (1996, p. 31), “qualquer comunicação escrita é frágil, pois o receptor não partilha a situação de enunciação do locutor. Atinge-se um paroxismo com os textos literários, que alcançam públicos indeterminados no tempo e no espaço”. A argumentação de Maingueneau (1996) situa em patamares diferentes o texto falado e escrito, esclarecendo que há um distanciamento entre aquele que produz o texto escrito e o seu leitor, devido ao fato de não haver a necessidade da presença do escritor no ato da leitura de seu texto pelo leitor, o que não ocorre durante o processo de comunicação oral. Vemos isso confirmado em Maingueneau (1996, p. 31-32):

A ausência do enunciador do texto literário não deve ser concebida como um fenômeno empírico. Nenhuma voz, nenhuma presença real é necessária a um texto que, crucialmente, é um objeto de leitura. O narrador não é o substituto de um sujeito falante, mas uma instância que só sustenta o ato de narrar se o leitor o coloca em movimento.

As argumentações de Maingueneau (1996) não só apontam divergências entre fala e escrita, como, conseqüentemente, entre enunciador do texto escrito e enunciador do texto falado. E, além de considerarmos os aspectos oral e escrito, precisamos atentar para as estratégias criadas pelo enunciador para se comunicar, as quais extrapolam a sequência de palavras que compõem o discurso.

Conforme Pauliukonis e Gavazzi (2007, p. 9),

considerando-se o texto como o resultado de uma operação discursiva estratégica, a construção do sentido não se acha garantida apenas pela sequenciação dos elementos, mas se dá no nível da Enunciação, pela confluência de uma múltipla e complexa conexão entre vários elementos, ativados toda vez que ocorrem elementos interativos.

É a condição interacionista que revela o significado de um discurso e não apenas um conjunto de palavras dispostas em sequência. O processo ensinoaprendizagem de língua materna deve levar em conta a Enunciação com todos

os referenciais imbricados na comunicação, para a compreensão das estruturas linguísticas capazes de revelar e/ou esconder as mais variadas intenções de quem a produz, quer pela via oral ou escrita. Considerando que o texto é um elemento central dessa pesquisa, abordaremos, na próxima seção outra corrente teórica que se ocupa de estudar as construções textuais e suas imbricações.

4.1.2 A Sociolinguística como elemento indissociável ao conhecimento da língua em uso

A introdução da Sociolinguística enquanto ciência no currículo dos cursos de Letras, na década de 70, ajudou a analisar e compreender muitos tipos de preconceitos arraigados no âmbito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Esses preconceitos não são observados somente a partir da presença das classes mais pobres na escola, mas há, nas salas de aula, como fora delas, todo o tipo de preconceito. No caso específico da região de Ijuí/RS - local onde essa pesquisa se constitui, município conhecido como “terra das culturas diversificadas” por reunir pessoas oriundas de várias etnias, como a alemã, a italiana, a polonesa, entre outras, há um preconceito muito comum, o de discriminar pessoas de origem alemã que não pronunciam o “r” inicial de sílaba da mesma maneira que os brasileiros, causando constrangimento nos alunos que têm essa origem e vão para as escolas conviver com os brasileiros.

Muitas situações discriminatórias como essa permanecem nas salas aula e uma das justificativas pode ser o desconhecimento ou o desinteresse dos professores em observar os aspectos sociais da língua, fazendo disso uma forma de combater o preconceito linguístico.

Segundo Labov (2008, p. 215), “a língua é uma forma de comportamento social. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, idéias e emoções uns aos outros”. Se antigamente a escola ignorava a imensa diversidade linguística entre os falantes da língua portuguesa, não era exatamente porque a diversidade não existia, mas porque as pessoas que frequentavam a escola pertenciam aos mesmos padrões sociais e aceitavam que a língua deveria servir a uma espécie de enquadramento social. Quem não falava “correto” deveria ser ignorado e desprezado.

Havia também uma política que historicamente consentia que essa situação perdurasse. O Estado Novo¹² fundamentava a ideologia comumente ilustrada “uma língua, uma nação”, impondo estreita veiculação entre língua e nação no sentido de unanimidade. Note-se que essa ideologia já vem sendo pontuada desde Marquês de Pombal, que no “Diretório dos Índios” em 1757, legitima “o português como língua oficial a ser escrita, ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social”. (MARIANI, 2001, p. 101).

Mas os tempos são outros agora. Ao considerar as multiplicidades culturais e linguísticas presentes nas salas de aula dos dias de hoje, faz-se necessário a busca por novas teorias que respaldem o processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas prerrogativas, vejamos o que comenta Lopes (2002, p. 32):

Deixamos de lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço a investigações que compreendem a linguagem como constitutiva da vida social, em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. As identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição.

De acordo com a abordagem de Lopes (2002), a linguagem passa a ser analisada não apenas como uma representação das práticas sociais, mas como a própria constituição dessas práticas e todo o repertório de multiplicidades que surgem das interações sociais passam, sob essa ótica, a influenciar a linguagem.

A partir da ótica apontada por Lopes (2002), têm-se pressupostos para analisar os diversos preconceitos que circulam internamente e externamente ao processo ensino-aprendizagem de línguas. Conforme Bagno (1999, p. 15-19),

a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; brasileiro não sabe português/ só em Portugal se fala bem Português; português é muito difícil; as pessoas sem instrução falam tudo errado; o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão; certo é falar assim porque se escreve assim; é preciso saber gramática para falar e escrever bem; o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Os mitos apontados por Bagno (1999) se sustentam através de credices que foram instituídas desde que a Língua Portuguesa passou a integralizar o currículo

¹² O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/estado_novo.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

escolar como disciplina a ser ministrada por professores com formação específica para este fim.

Cada um desses mitos circula livremente entre os falantes como normas instituídas e aceitas pela maior parte da população. Entretanto, embora à escola caiba o papel de tornar os falantes eficientes no uso da sua língua materna, mesmo depois de muitos anos escolares, as pessoas ainda se concebem desconhecedoras do Português. Por que isso acontece? Será que mesmo tendo abandonado os modelos antigos das aulas de Língua Portuguesa os professores ainda não sabem dar aula? A questão é cultural? Os brasileiros resistem em aprender? Eles sabem fazer uso da fala, mas o problema está na escrita? O que é errado e certo quando se trata de língua materna? Todas essas perguntas surgem para justificar que tenhamos no Currículo escolar uma língua que já nascemos escutando, aprendemos logo nos primeiros anos de vida, mas, por algum motivo, descobrimos na escola que não dominamos como deveríamos.

As inquietações aqui mencionadas deram origem a essa pesquisa que nasce das práticas efetivas de uma professora que, em contato com a diversidade de modos de sentir, ver, pensar através da língua de seus alunos, tem a intenção de observar e analisar os entrelaçamentos entre oralidade e escrita a fim de demonstrar que essas duas modalidades interagem entre si, mas cada delas contém um conjunto de especificidades que faz com que desempenhem diferentes papéis.

Smith (1973, p. 106, tradução nossa) afirma que “as avaliações que fazemos das pessoas em função de sua linguagem são determinadas pelas nossas crenças culturalmente motivadas, cujo fundamento consiste naquilo que foi acordado entre os falantes de uma sociedade”¹³. O autor encontra justificativa para as nossas posturas preconceituosas em relação à linguagem dos outros. Sempre partimos do pressuposto de que aquilo que nos foi ensinado e com que convivemos bem está correto e é o mais adequado. Tudo o que difere disso tende a nos causar estranhamento e nos faz refletir como o outro pode viver e usar a língua tão diferentemente de mim, tendo ele nascido na mesma pátria? Teria ele menos conhecimento que eu? Seu estilo é duvidoso e menos adequado que o meu? Voltando a Bagno (1999, p. 72),

os mitos sobre a língua são transmitidos e perpetuados em nossa sociedade, cada um deles em grau maior ou menor, por um mecanismo que podemos

¹³ Evaluations we make of people based on their language are determined by our culturally motivated beliefs, whose foundation consists of what was agreed between the speakers of a society.

chamar de círculo vicioso do preconceito linguístico. Esse círculo vicioso se forma pela união de três elementos que, sem desrespeitar meus amigos teólogos, costumam de nominar “Santíssima Trindade” do preconceito linguístico. Esses três elementos são a gramática tradicional, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos.

Bagno (1999) atribui à escola a culpabilidade pela criação dos mitos que ajudam a criar tantos preconceitos linguísticos. Mas se refletirmos sobre isso, perceberemos que a escola está inserida e serve, invariavelmente, a uma determinada cultura das classes dominantes. As concepções que circulam na sociedade não estão e nem devem estar afastadas da escola. Mas embora as questões culturais devam ser tema de interesse da escola, isso não quer dizer que tudo o que está atrelado à cultura deva ser reproduzido nas salas de aula, já que dessa forma a escola seria meramente uma perpetuadora do senso comum.

O compromisso da instituição escolar deve estar voltado, portanto, ao conhecimento científico que serve para explicar o mundo e as coisas que nele acontecem. Além disso, não se pode esquecer que a gramática tradicional tem funções muito importantes para a língua, e uma delas é garantir que ela se mantenha viva como um veículo de comunicação, já que deixada à mercê da vontade de seus falantes ela talvez já não pudesse mais servir ao propósito comunicacional, porquanto cada um criaria seus próprios códigos e signos conforme desejasse, sem se importar com regras e normas.

Língua e cultura são conceitos inseparáveis porque pelo uso da língua a cultura se dissemina e somente através da cultura a língua se mantém viva. Ambas só acontecem em sociedade, portanto, a pedagogia não deve abandonar essa relação. Trazemos o que comenta Bortoni-Ricardo (2008, p.38) a esse respeito:

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. Na prática, contudo, esse comportamento é ainda problemático para os professores, que ficam inseguros, sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros.

Não há como ignorar que a escola está inserida em um determinado contexto social. Se há dúvida sobre isso, basta que se observe que uma escola não é igual a outra, ainda que obedeça aos mesmos regimentos e siga os mesmos manuais, porque toda escola responde aos aspectos culturais e comportamentais da sociedade à qual

se vincula. Para que o trabalho da escola se torne realmente eficiente do ponto de vista do ensino da competência comunicacional, é preciso atentar para os fatos sociais que perpassam a língua.

De acordo com Cagliari (1990, p. 25),

a escola usa e abusa da força da linguagem para ensinar e para deixar bem claro o lugar de cada um na instituição e até na sociedade, fora de seus muros. A maneira como se fala, como se deixa de falar, sobretudo como se pergunta e como são aceitas as respostas muitas vezes é usada não para avaliar o desenvolvimento intelectual de um aluno, mas como subterfúgio para lhe dizer que é burro, incapaz ou excelente. É uma forma de mostrar que o autor do livro, a professora, a escola possuem o saber, sem margem de dúvidas, bem como possuem o poder da autoridade disciplinar e moral a que o aluno deve se submeter.

Por tudo isso, é tão importante um estudo que se dedique a observar a língua na sua forma oral, de onde provém todas as formas primeiras de comunicação humana, inclusive em outras línguas.

Como já tinha sido mencionado anteriormente ao apresentarmos os estudos da Enunciação e da Linguística Textual, consideraremos nesta pesquisa o estudo da língua em contexto sociointeracionista e, para tanto, necessitamos observar que a condição de estar atrelado ao aspecto social faz com que a língua esteja exposta à mescla oriunda da diversidade dos grupos sociais que trazem consigo aspectos relacionados ao estilo, à faixa-etária, idade, profissão, gênero e classe social. A Sociolinguística se ocupa de estudar a heterogeneidade criada por essa mescla de grupos de pessoas que convivem cotidianamente ou estabelecem contato por tempo determinado por conta de situações de trabalho, turismo ou outras situações diversas.

Visto que essa pesquisa, envolvendo alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, se situa no âmbito de uma escola pública de periferia da cidade de Ijuí, atentemos para o que comenta Bortoni-Ricardo (2005, p. 144) sobre as características socioculturais dos alunos:

As escolas da zona rural ou de periferia atendem a uma clientela com características socioculturais específicas, que se distinguem da clientela das escolas urbanas dos bairros de classe média, principalmente no que se refere ao repertório linguístico. Essas especificidades não são devidamente contempladas nos livros didáticos nem tão pouco nas propostas curriculares, cabendo aos professores de crianças provenientes de uma cultura iletrada a pesada tarefa de fazer adequação dos conteúdos programáticos aos

antecedentes culturais de seus alunos. Alguns desses professores são membros da comunidade onde trabalham, outros são “forasteiros”, com background cultural diferente. Tanto uns, quanto outros, porém, precisam aprender a identificar as características sociolinguísticas e culturais de seus alunos, de forma sistemática. Esta identificação é pré-requisito para implementação de estratégias pedagógicas e interacionais que sejam sensíveis aos traços culturais dos alunos e proporcionem melhores resultados de aprendizagem.

Embora Bortoni-Ricardo (2005) destaque a diferença entre a clientela das escolas urbanas e rurais, é importante mencionar que a estigmatização linguística sofrida por algumas comunidades rurais reforça as dificuldades de aprendizagem que muitas crianças apresentam em relação às suas produções languageiras e que, ainda que diferentes, o fato de alunos pertencerem a comunidades rurais e urbanas não pode ser tomado como a única justificativa para que eles reproduzam na escrita marcas de oralidade.

Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que o professor que dá aulas de língua portuguesa na escola de periferia precisa ter a sensibilidade para observar que a bagagem cultural de seus alunos fomenta o seu repertório linguístico e, como já foi citado anteriormente por outros autores, quanto menos cultura letrada os alunos têm, mais distantes da norma padrão da língua eles estarão e isso dificulta a produção do texto escrito, muito mais que do texto falado, o que pode gerar uma série de preconceitos arraigados na sala de aula.

A escola apresentará a esses alunos uma nova forma de comunicação que deverá propiciar a eles aumentar o seu repertório linguístico, a fim de poder se comunicar em situações diferentes daquelas às quais eles estão habituados, como na apresentação de um trabalho escolar, na produção de um texto escrito, na produção de um cartaz ou na conversa formal com alguém que, devido a uma determinada situação, exija o uso da norma culta da língua, desmistificando a hipótese de que alunos advindos de comunidades iletradas não conseguem produzir bons textos escritos, o que se constitui em um grave preconceito linguístico.

Bagno (2003, p. 16) se posiciona sobre o preconceito linguístico:

O preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e estranhado preconceito social. Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado ‘publicamente inaceitável’ (...) e politicamente incorreto (lembrando que o discurso do ‘politicamente correto’ é quase sempre pura

hipocrisia), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita 'naturalidade'.

O preconceito sobre a língua é apenas um dos preconceitos que estão inseridos nas relações humanas. Tudo que é diferente tende a ser objeto de crítica pelo outro e isso não é diferente quanto à língua.

Há estudos que comprovam que quanto mais avançar o aluno nos estudos escolares, maior será seu conhecimento a respeito das adequações linguísticas. Observemos na Tabela 1 a marcação do plural de acordo com a escolaridade do aluno:

Tabela 1 – Marcação de Plural de acordo com a escolaridade do aluno

Fator escolaridade	%
Primário (atual Ensino Fundamental-séries iniciais)	21
Ginásio (atual Ensino Fundamental-séries Finais)	38
Segundo Grau (atual Ensino Médio)	64

Fonte: Vazzata- Dias (2000, p. 209)

De acordo com a Tabela 1, de Vazzata-Dias (2000), à medida que o aluno aumenta sua escolaridade, passa a fazer a marcar o plural nas suas produções orais e escritas. Entretanto, devemos levar em conta que mesmo aprendendo a marcar o plural de forma adequada, isso não implica em o aluno fazê-lo sempre. O que vai determinar a marcação ou não do plural é processo enunciativo determinado pelo contexto.

Segundo Tarallo (1994, p. 19),

a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão dos fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da enunciação. Essas partes do discurso falado, caracterizadas aqui como o vernáculo, constituem o material básico para a análise da Sociolinguística.

Se é imprescindível que o professor de língua materna observe a bagagem cultural trazida por seus alunos para a sala de aula, inclusive no que compreende a língua, a fala serve como aporte para a observação dessa cultura e como ponto de

partida para o trabalho que deve ser desenvolvido para o aprimoramento da habilidade de produção escrita.

Ao estudar a língua, que não é estanque e é produto das relações sociais dos seres humanos, observamos tipos de variação linguística que destacamos neste trabalho. São elas: diatópica; diastrática; diacrônica; sincrônica; diafásica e diamésica. De acordo com Ilari e Basso (2006, p. 152), “essas expressões são à primeira vista estranhas, mas um pouco de etimologia mostrará ao leitor que elas são, no fundo, bastante transparentes”.

A variação diatópica (do grego *diá* = através de; *topos* = lugar) se caracteriza pelas diferenças que se observam na dimensão do espaço geográfico, ou seja, a língua falada em diferentes lugares: numa mesma região, num mesmo estado, num mesmo país, ou em países diferentes. Dentro da variação diatópica temos: a) de ordem lexical; b) de ordem fonético/ fonológica; c) de ordem morfossintática.

A variação diastrática (do grego *dia* = através de; *stratum* = estrato, camada) corresponde às diferentes formas produzidas por falantes de diferentes classes sociais. Ilustraremos aqui variações que se manifestam na fala de indivíduos com diferentes escolaridades, bem como de alguns casos que caracterizam a chamada variedade não-padrão.

A variação diacrônica (do grego *diá* = através de; *khronos* = tempo) é aquela que se verifica ao longo do tempo. Diferentemente da variação diacrônica, a sincrônica (do grego *syn-* = juntamente e *-chrónos* = tempo) se processa num dado momento do tempo.

Também denominada de variação estilística, a variação diafásica (do grego *diá* = através de; *phásis* = expressão, modo de falar) é registrada nos usos diferenciados que o indivíduo faz da língua conforme a situação/contexto em que ele se encontra. Não falamos da mesma forma nos diferentes contextos em que vivemos. “Há um monitoramento estilístico que vai do grau mínimo ao grau máximo”. (BAGNO, 2007, p. 45).

A variação diamésica (do grego *diá* = através de e *mésos* = meio) é aquela que se observa entre a língua falada e a língua escrita. Por exemplo, quando você escreve um texto, pode apagá-lo, corrigi-lo, modificá-lo, reescrevê-lo quantas vezes quiser. Já com o texto falado, o mesmo não acontece. Você não tem como apagar o que disse.

Essas variações podem explicar por que os alunos do sétimo ano do ensino fundamental escrevem de forma tão semelhante à fala. Mas para que posamos chegar a essa compreensão, é preciso desconstruir um modelo de ensino de língua materna baseado apenas nas normas da língua escrita sem considerar as diferentes manifestações orais pelas quais ocorrem os processos interativos.

Conforme Schneider (2007, p. 100),

É crucial que os profissionais de educação, e especialmente os professores, como formadores de cidadãos, desconstruam a dicotomia falante-ouvinte em seu fazer didático-pedagógico e pensem no uso da linguagem a partir da co-construção de contextos interacionais, pois a realização do *self* do educando e a força de ratificar ou silenciar determinadas identidades sociais residem na microestrutura social, isto é, na interação social, onde o aluno deve tornar-se sujeito e não se configurar como o objeto da aprendizagem.

A abordagem de Schneider (2007) remete à reflexão de nossas práticas, como educadores, que muitas vezes criam situações em que alguém fala e um outro alguém escuta. Não há intermediação, interação. Como se tudo o que o locutor falasse devesse ser tomado como verdade absoluta e as identidades de quem escuta devessem ser ignoradas ou substituídas por outras identidades, como os portugueses fizeram com os índios na época do descobrimento do Brasil, proibindo-os de se comunicarem através de suas línguas e os obrigando a usar o português como se fosse sua língua materna.

Se a escola não perceber que o mundo mudou, que os sistemas de avaliação têm mudado e que as práticas pedagógicas precisam acompanhar essa mudança, estaremos vivendo como há 70 anos, o que não cabe mais em um mundo imerso na tecnologia e formado pela geração Y¹⁴, onde tudo acontece muito rápido e estamos sempre correndo o risco de não transformar as informações em conhecimento.

Sob esse viés, o estudo da fala e da escrita devem estar articulados de modo a possibilitar a compreensão das diversas formas de interação linguística no mundo contemporâneo.

Fávero, Andrade e Aquino (2013, p. 14) ressaltam que

interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão de um *continuum* e não de um

¹⁴ Folgados, distraídos, superficiais e insubordinados são outros adjetivos menos simpáticos para classificar os nascidos entre 1978 e 1990. Concebidos na era digital, democrática e da ruptura da família tradicional, essa garotada está acostumada a pedir e ter o que quer. (LOIOLA, 2009, p. 15).

fenômeno com diferenças estantes, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.

A escola não deve se voltar à formação de pessoas que pensam e agem como robôs. Isso contraria todas as ideias de liberdade. Se a escola educa para liberdade e as diversas formas de comunicação que circulam nos meios sociais clamam por isso, deve ocupar-se não de ensinar os modos de vida de uma determinada classe social, mas, através da apresentação desses modos de vida, contrapor outros modos (de vida) e, conseqüentemente, de comunicação. Interpretar livremente as formas de comunicação deve ser uma habilidade desenvolvida na escola. Mas, considerando que interpretamos segundo os conhecimentos que trazemos na bagagem cultural, atrelados aos conhecimentos que a escola nos indica como corretos e adequados, precisamos conceber de forma clara o que significa ser adequado.

O que se destaca desses contextos teóricos para embasar a análise.

No próximo capítulo, procederemos à apresentação da metodologia que embasa este estudo e respectiva análise do *corpus*.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE

Ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explica-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências. (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 31).

Esta pesquisa nasceu das observações durante as aulas de língua portuguesa em uma escola de periferia da cidade de Ijuí, de como os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental escrevem como falam. Escolhemos essa série, por entendermos que ela está situada aproximadamente na metade dos estudos que compreendem os 12 anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, ainda assim, os alunos apresentam muitos registros da oralidade em suas produções escritas. Dois modos de organização do discurso foram escolhidos para análise: o narrativo e o argumentativo, dentro dos quais escolhemos a lenda e o texto opinativo, a fim de compará-los, respaldando-nos na hipótese de que podem existir mais interferências da oralidade na escrita em textos lendários que em textos opinativos.

A hipótese surge a partir da estrutura do texto lendário no qual se constituem histórias que não precisam de provas, e por esse motivo pode estar mais próximo da linguagem cotidiana do locutor, ao contrário do texto opinativo, que por objetivar a persuasão do interlocutor, necessita de recursos que garantam características de veracidade, o que, provavelmente, padroniza a linguagem, requerendo do locutor um maior conhecimento da norma culta da língua.

Essa pesquisa se justifica por acreditarmos que haja razões que justifiquem o fato de os alunos escreverem como falam e, provavelmente, algumas dessas razões estejam amparadas pelas origens culturais desses alunos e só podem ser estudadas, analisadas, se compreendidas dentro do contexto interacionista, onde os textos nascem, têm sua vida própria e se modificam conforme as intenções dos locutores e interlocutores, podendo permanecer vivos ou simplesmente desaparecerem.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Baseada nos teóricos já apontados na introdução deste trabalho, como Marcushi (2001, 2007), Bagno (2007), Charaudeau (1992, 2007, 2009, 2012a, 2012b, 2012c), Labov (2008) que contribuíram fortemente para o apontamento de questões relacionadas à linguagem como expressão do pensamento, instrumento de

comunicação e forma de interação, ocorrendo nos ambientes sociointerativos, esta pesquisa toma como corpus de análise redações de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental produzidas em sala de aula sob nossa orientação a partir da contação de histórias orais, comparando essas produções narrativas a textos opinativos também produzidos em sala de aula pelos mesmos alunos, após esses textos terem sido registrados através da forma escrita.

O roteiro de análise do corpus destaca algumas teorias que foram mais utilizadas, como forma compreender as estruturas dos textos narrativo-lendário e argumentativo e o discurso produzido por essas estruturas. O Quadro 5 fornece orientações a respeito dessas teorias.

Quadro 5 - Referenciais Teóricos

Referencial teórico	Conceitos abordados
Teoria Semiolingüística/ Charaudeau (2012 a); Freitas (2002).	Modos de organização do discurso, contrato de comunicação.
Enunciação/ Maingueneau (1997); Flores e Nunes (2012),	Instâncias do discurso, condições de produção.
Varição Sociolingüística/ Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2008, 2005); Ilari e Basso (2006), Bagno (1999)	Língua no contexto sociointeracionista, variação lingüística.
Letramento /Kleiman (2012); Ong (1982).	Práticas de letramento, oralidade e escrita.

Fonte: elaborado pela acadêmica

Organizamos o passo a passo da pesquisa no Quadro 6, considerando desde o local onde ela ocorreu até as orientações dadas aos alunos para procederem às produções escritas.

Quadro 6 - Procedimentos de Pesquisa

Local da pesquisa	Escola Estadual Emil Glitz- Ijuí/ RS
Público alvo	Alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental
Inquietações que deram origem a essa pesquisa (hipótese)	Os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental escrevem como falam
Detalhamento da pesquisa (detalhamento da hipótese)	Os alunos escrevem mais próximo da oralidade em textos narrativos que em textos argumentativos
Escolha do corpus	Três textos narrativos (lendários) e três textos argumentativos (opinativos)
Condições de produção do corpus	Na sala de aula durante o período normal de aula.
Orientações aos alunos	Escrever conforme entendessem ser a forma adequada

Fonte: elaborado pela acadêmica

Após organizarmos a proposta de pesquisa com seus procedimentos gerais, para melhor compreender os procedimentos de análise do *corpus*, apresentamos o Quadro 7 com o objetivo de explicar como ocorreram os trabalhos com os textos narrativos e argumentativos.

Quadro 7 - Estudo com Textos narrativos e Lendários

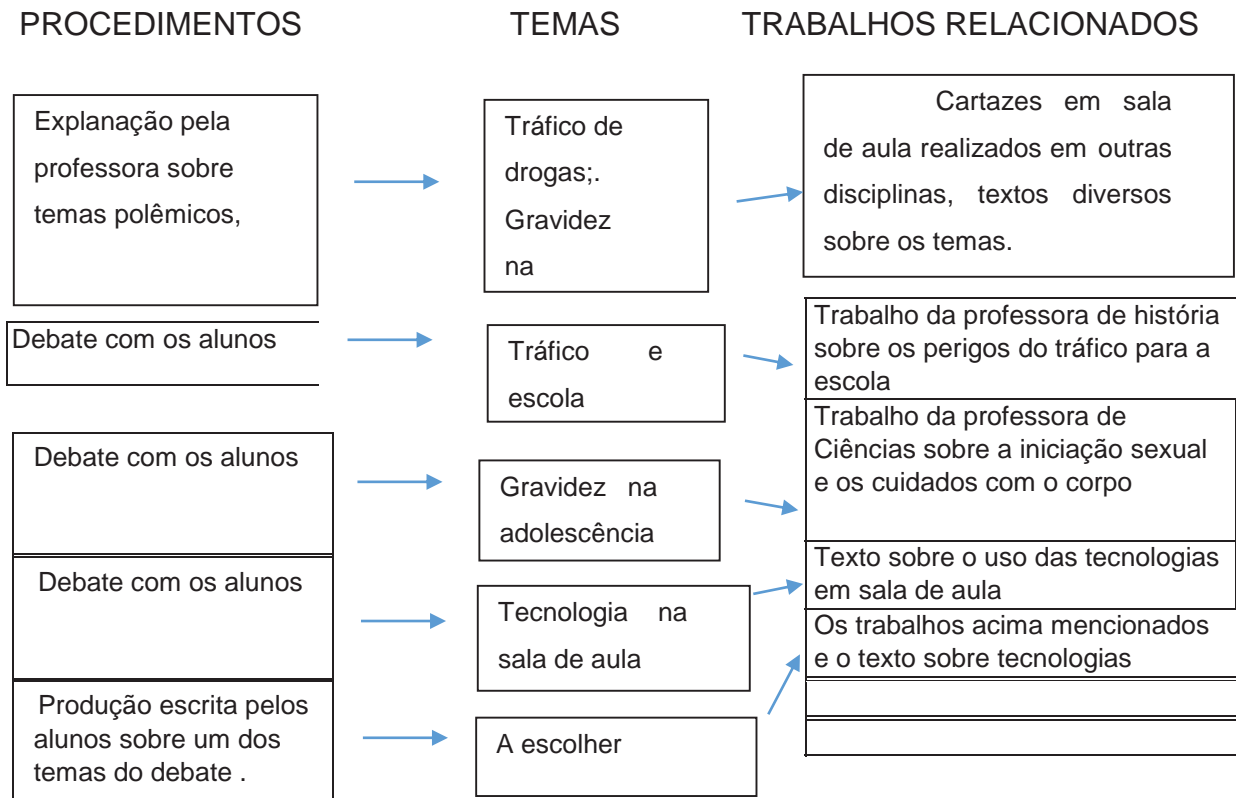
PROCEDIMENTOS	TEMA
Contação de história pela professora	História de fantasma
Contação de histórias pelos alunos	Histórias de fantasmas, bruxas e lobisomens.
Audição de histórias pelos alunos junto aos familiares	Histórias de fantasmas, bruxas e lobisomens e pescarias.
Contação das histórias ouvidas junto às famílias	Histórias de fantasmas, bruxas e lobisomens e pescarias.
Escrita das histórias ouvidas junto às famílias	Histórias de fantasmas, bruxas e lobisomens e pescarias

Fonte: elaborado pela acadêmica

Percebemos, pelo Quadro 7, que os procedimentos que culminaram com a escrita dos textos lendários nasceram de uma contação, pela professora, de um história de fantasmas, o que aguçou a imaginação dos alunos e fez com que eles também quisessem conta suas histórias.

Passemos à Figura 8, que nos propiciará um melhor entendimento de como os textos argumentativos foram trabalhados com os alunos.

Figura 8- Estudo com textos argumentativos



Fonte: elaborada pela acadêmica

Na Figura 8, observamos o passo a passo que levou à produção dos textos argumentativos pelos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, relacionando temas abordados com outros que já haviam sido trabalhados por outros professores da turma.

Por ser de caráter qualitativo, é porque, de acordo com Prodanov e Freitas (2009, p.80), “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”, esta pesquisa está baseada na relevância dos dados coletados (textos) e não na quantidade.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e descritiva; quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica é pesquisa-ação, considerando que envolve coletivamente pesquisadores e pesquisados em busca de um propósito que também é coletivo, que é o de investigar e compreender que fatores influenciam as produções escritas de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, fazendo com que a escrita

seja, muitas vezes, mera transcrição da oralidade, sem atentar para as regras que são peculiares a uma e outra modalidade. De acordo com Engel (2000, p. 182), “a pesquisa-ação se desenvolveu devido às necessidades de implementação da teoria educacional na prática de sala de aula”. Essa pesquisa visa buscar, nas teorias, explicações para as produções textuais dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

As redações selecionadas como objeto de pesquisa desse trabalho foram produzidas durante as aulas de língua portuguesa no ambiente da sala de aula no segundo semestre do ano de 2014. Alguns alunos cujas redações foram selecionadas encontram-se fora da faixa etária considerada adequada ao sétimo ano do Ensino Fundamental, que seria doze a treze anos de idade, quer por que são repetentes dessa série ou de outras, ou porque evadiram-se da escola tendo sido resgatados pelo Conselho Tutelar do município para retomarem os estudos. Somente uma das alunas pesquisadas encontra-se na faixa etária adequada à sua série. Ela tem doze anos. Os demais alunos possuem dezesseis e dezessete anos. As famílias desses alunos apresentavam baixa escolaridade e atuavam no mercado de trabalho nas profissões de ajudante de pedreiro, faxineira, diarista e servente, o que pode ser um fator significativo no âmbito linguístico, já que quanto mais escolarizadas, mais conhecimento da norma culta as pessoas têm, sendo que os ambientes de trabalho são legitimadores do processo comunicativo dessas pessoas que convivem com seus filhos, alunos envolvidos nessa pesquisa, e se comunicam com eles, transferindo suas influências na área da linguagem.

5.1 Os textos selecionados

Após quatro aulas de contação de histórias lendárias pelos alunos e duas aulas debatendo assuntos da atualidade, quando os alunos foram convidados a expressarem livremente as suas opiniões, solicitamos que eles escrevessem as histórias contadas. Muitos deles resistiram a essa etapa afirmando que se sentiam melhor falando e que não seria necessário escrever. Abordamos sobre a importância da escrita fazendo referência a textos que eles conheciam, através da biblioteca da escola, porque alguém teve a iniciativa de fazer o registro escrito e, com isso, muitas pessoas poderiam ler esses textos fazendo com que eles ficassem ainda mais importantes, o que serviu de motivação para que os alunos procedessem ao registro

escrito das histórias. Alguns deles chegaram a perguntar se dava para escrever do mesmo jeito que falavam, ao que respondemos que deveriam escrever conforme entendessem ser a forma mais adequada.

Foram escolhidos três textos argumentativos opinativos e três textos narrativos lendários e o critério de escolha foi o de selecionar um aluno com baixo desempenho de aprendizagem, um com médio desempenho de aprendizagem e outro aluno com melhor desempenho de aprendizagem, baseado em resultados obtidos até a metade do ano letivo de 2014 tanto no componente língua portuguesa, quanto em outros componentes.

Os temas dos textos narrativos lendários foram coletados das audições, pelos alunos, de histórias contadas por seus familiares. Percebemos que uma das histórias é bastante conhecida pela comunidade local, sendo relatada com muita frequência pelos corredores da escola e em outras séries. Observamos que cada aluno queria trazer a história mais interessante e tentava achar um jeito de contá-la de forma que ela ficasse mais interessante. Entendemos que esse trabalho passou a ser uma forma de valorizar a cultura dos alunos e uma forma produtiva de fazer com que eles escrevessem sobre algo que interessava a eles.

No que se refere aos textos opinativos, nasceram dos debates propostos em sala de aula sobre temas polêmicos como: gravidez na adolescência e o uso da tecnologia no mundo moderno. Para esse trabalho, fizemos uso de uma pesquisa desenvolvida pela professora de Ciências da turma sobre o corpo humano. Na sala havia alguns cartazes expostos que foram produzidos pelos alunos. A partir dos cartazes, propusemos um debate sobre os cuidados com o corpo e a gravidez na adolescência. O segundo tema sobre as tecnologias surgiu também de um cartaz exposto na sala de aula produzido pela equipe diretiva apontando para a proibição do uso de celulares durante as aulas. Os dois temas foram debatidos durante duas aulas e os alunos foram desafiados a expressarem suas opiniões a respeito dos temas.

Após, procedemos à escrita dos textos opinativos e os alunos puderam escolher sobre qual tema gostariam de escrever. Observamos que eles tiveram mais facilidade durante a produção dos textos lendários necessitando de menos tempo para seu desenvolvimento. Durante a produção dos textos opinativos, os alunos perguntaram muitas vezes sobre a estrutura, sobre a ortografia das palavras, e sobre alguns significados. Percebemos que para produzir esse gênero, os alunos precisaram de mais tempo que no primeiro.

Nas próximas seções, apresentaremos os dois gêneros explorados com os alunos que deram origem a essa pesquisa. Ressaltamos que tanto para a produção dos textos lendários, quanto para a produção dos textos opinativos, os alunos assinaram com nomes e sobrenomes fictícios para que suas identidades se mantivessem preservadas.

5.1.1 Textos lendários

Oportunizar a contação e a escrita de textos lendários se mostrou um desafio muito útil para estimular a imaginação dos alunos envolvidos nessa pesquisa. Primeiramente, porque trouxemos para a sala de aula um assunto que faz parte do dia a dia desses alunos que moram em uma região muito pobre da cidade de Ijuí e estudam em uma escola que reúne alunos do mesmo bairro e que por conta disso, partilham de culturas muito semelhantes.

Essa proposta, por valorizar os contextos culturais dos alunos, foi abraçada por eles de forma prazerosa. Em segundo plano, porque a lenda é um gênero literário que permite que o aluno crie mais livremente que outros gêneros, já que por ser lenda ninguém precisa provar o que foi dito.

Entretanto, o fato de viverem em um bairro muito pobre também contribuiu para que os alunos, sendo oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolarização, apresentassem, de forma frequente, em seus textos escritos as interferências da oralidade, na maioria das vezes desprezando as normas da escrita.

Além disso, percebemos também a mesma despreocupação com formalidades tanto na contação das histórias, quanto em sua escrita. Não percebemos interesse dos alunos em solicitar uma folha de papel bonita ou diferente e se eles erravam alguma palavra, não se constrangiam em riscá-la sem se importar com o aspecto visual.

O primeiro texto lendário (Figura 2) foi produzido por um menino de 16 anos de idade que reprovou 4 vezes durante sua vida escolar. Registramos que esse aluno foi o que mais resistiu a escrever seus textos, apesar de ser um dos mais falantes durante a contação de histórias. Seu texto lendário conta sobre um passeio na casa de seu pai, que não mora na mesma cidade que ele, e a descoberta de um homem que se transformava em lobisomem.

O texto escrito de Angel apresenta-se como uma transcrição da oralidade. Primeiramente, observamos que o aluno praticamente não faz uso de pontuação. Da primeira oração para a segunda, o que separa uma da outra é apenas um espaçamento, como na oralidade, assim ocorrendo sucessivamente.

Destacamos, na sequência, alguns trechos do texto para proceder à análise:

Em *eu e meu primo fomos passar na chakra do meu pai* (linha 1). Esse primeiro enunciado enquadra o texto em um dos modos de organização do discurso descritos por Charaudeau (2012a, p.75). A narração tem a função primária de construir uma sucessão de ações. Logo em seguida (linha 3), temos *chegando lá fomos andar de cavalo pelo campo*, apresentando duas ações que perfazem um relato. Ao compararmos esse excerto escrito com o que foi contado no relato oral, observamos aqui a mesma espontaneidade do primeiro momento. Analisamos que por conta das inadequações gramaticais, *eu e meu primo fomos passar na chakra* (linha 1), o aluno apresenta dificuldades em transcrever para a escrita aquilo que fala, ainda que se encontre matriculado e frequentando as aulas do sétimo ano do Ensino Fundamental; ele não compreende que a escrita requer mecanismos que se diferem da língua falada.

O contexto no qual o texto nasceu e foi escrito deve ser considerado um elemento atribuído de significados que são transcritos no texto pelo uso da linguagem não elaborada, não culta, distanciada dos parâmetros que normalizam a língua. Isso por que, conforme Kleiman (2012, p. 39), “as práticas de letramento mudam conforme o contexto”, por isso “há a necessidade de uma pedagogia sensível ao contexto”, segundo comenta Bortoni-Ricardo (2008, p. 38). As condições de produção desse texto, tais como pouco conhecimento da estrutura da língua escrita, dificuldade de concentração para produzir o texto escrito, agitação durante a produção do texto oral podem influenciar o processo de produção escrita, fazendo com que essas atitudes sejam refletidas nessa etapa de produção.

Ao produzir os textos primeiramente oral e depois escrito sobre essa lenda, o aluno Angel realiza uma atividade social. O texto deixa o ambiente da casa do aluno e passa a integrar o rol de assuntos de interesse da escola, visto que a metalinguagem criada pela possibilidade de usar a produção linguística do aluno para explicar a própria língua passa a ser um elemento pedagógico significativo no processo ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2010, p. 23) considera a língua entendida como “atividade social que serve para dizer do mundo e de alguma forma constituí-lo”. Se essa língua

constitui o mundo em que os alunos envolvidos nessa pesquisa estão inseridos, algumas variações linguísticas ocorridas no texto de Angel podem justificar esse fato, como é o caso de [...] e nós fomos dormi (linha 6), em que se observa um cancelamento da vibrante /r/ em posição final, o que pode ser um exemplo de variação diatópica, que se observa como característica de pessoas de uma determinada região, fazendo com que a posição geográfica possa influenciar essa situação de ordem fonético/fonológica de acordo com os estudos de Ilari e Basso (2006). Ao atentar para a fala dos outros alunos durante o processo de contação de histórias, percebemos que esse cancelamento ocorre em praticamente todas as outras produções dos alunos da mesma sala de aula. Essa variação foi transposta para a forma escrita.

No trecho *e andemos bastante até cansar* (linhas 4 e 5), temos a substituição da vogal “a” por “e” em “andemos” marcando a proximidade da oralidade. Observamos que para alunos de classes sociais menos privilegiadas o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo na segunda pessoa do plural quase sempre ocorre dessa forma como, seria o caso de *caminhemo* ou *busquemo* ou *fizemo*. Lopes (2002, p. 32) comenta sobre “a linguagem que constitui a vida social, marcando uma forma de se comunicar que pertence a um determinado grupo de pessoas”. Todos esses verbos pertencem à 1ª conjugação, mas apesar de haver a transposição vocálica de “a” por “e”, o aluno não deixou de escrever o “s” no final do verbo *andemos*, o que já demonstra uma caminhada no processo de desenvolvimento da língua escrita.

Os estudos de Labov (2008, p. 140) apontam para a transformação do comportamento linguístico que acontece à medida que muda a posição social do falante. Ascender à uma série posterior significa uma caminhada que deve representar aprendizagem. No caso desse trecho, podemos considerar esse tipo de variação como diastrática, conforme Ilari e Basso (2006), já que marca um desvio da norma culta que caracteriza a linguagem não-padrão, marcada por questões de escolaridade, apesar do aluno já estar no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Outro trecho a ser destacado é *de manhã nós escutamos um barrulhos*. Aqui encontramos uma ocorrência bastante comum na linguagem oral que é a não concordância de número entre artigo e substantivo. Charaudeau (2012a, p. 76), tal como foi apontado na seção teórica desse trabalho, argumenta que “a situação de comunicação determina a identidade social e psicológica das pessoas que comunicam”, portanto, a opção desse modo de comunicação que também foi

observado nos textos dos demais alunos pode caracterizar uma forma comum a todo o grupo, como uma identidade social.

Em outras palavras, quando um grupo de pessoas da comunidade a que pertencem esses alunos faz uso de uma forma de se comunicar, não observando a concordância nominal, como é o caso desse exemplo cria-se uma convenção: todos os membros da comunidade passam a fazer uso dessa forma de comunicação. Esse pode ser considerado um exemplo de contrato de comunicação, conforme Charaudeau (2012 a). Destacamos que Bakhtin (2003) comenta: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.” Na produção de narrativas lendárias, observamos essa estabilidade comentada por Bakhtin (2003) no que se refere a não concordância em relação ao número, como ocorreu nesse exemplo.

Se tomarmos a abordagem de Tarallo (1996, p.19), a respeito da fala (vernáculo) como algo que é realizado sem preocupação de como enunciar os fatos, vemos isso acontecendo com o texto em análise. Embora esteja na forma escrita, confirmamos a naturalidade que revela as inter-relações entre o aluno e a sociedade, onde ele está inserido, questão apontada por Labov (1975, p.203). É improvável que ocorra, no universo do aluno, uma escrita distanciada do meio em que ele vive, porque isso seria uma escrita não identitária de suas raízes. Muitos alunos chegam a zombar daqueles que tentam, com sacrifício, escrever conforme as regras gramaticais. É como se, ao tentar escrever adequadamente, eles se afastassem daquilo que realmente são, perdendo assim sua identidade. BortoniRicardo (2008) comenta a respeito da necessidade de uma pedagogia sensível aos saberes dos educandos que está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. Não convém que a escola ignore a cultura trazida pelo aluno, representada pela sua linguagem e crer que somente isso representaria promover aprendizagem da norma culta da língua e, conseqüentemente, da escrita.

No trecho *no outro dia nos procuremos os cuidador dos **liche** mas achemos ele lá no galinhero* (linhas 13 e 14). A palavra destacada em negrito “liche” escrita com ch é um exemplo de inadequação ortográfica. Que elementos poderiam ter sido usados durante as aulas que pudessem explicar a esse aluno que apesar de possuírem o mesmo som “ch” e “x” são usados em contextos diferentes? Repete-se ainda a falta de concordância de número entre preposição e artigo (de +os= dos) e

substantivo *dos licho*, além da supressão o fonema /i/ na palavra *galinhero*, tal como foi realizado na oralidade.

No que se refere à encenação narrativa proposta por Charaudeau (2012 a), temos um narrador que conta uma história como ficção, para um leitor real, narrando o que aconteceu em uma sexta-feira, na chácara de seu pai, junto com seu primo, o cuidador de lixo e um lobisomem, que se constituem nos personagens da história, imbuídos de papéis (actantes), o primo de acompanhar o personagem principal, autor da história a uma passeio, o pai de receber os visitantes, o cuidador de lixo como suspeito de ser o lobisomem e o lobisomem como o barulhento dos fundos da casa. Esses actantes que realizam processos dentro de uma sequência de fatos que têm a finalidade de contar uma história de lobisomem.

Destacamos, ainda, conforme a teoria Semiolinguística de Charadeau (2012 a), que o texto de Angel apresenta alguns aspectos do modo descritivo. Alguns qualificadores como *primo* (linha 1), *pai* (linha 3), *lobisomem* (linha11) e *cuidador dos licho* (linha 13) e as localizações, espaços onde a história se passou, como *na chacra do meu pai* (linhas 2 e 3), *pelo campo* (linha 4) e *nos fundos da casa la no galinhero* (linha 9).

O segundo texto é de uma menina de 13 anos de idade que nunca repetiu nenhuma das séries e sempre obtém boas notas em todas as disciplinas. Sua história versa sobre uma pescaria em que estavam seu pai e seus tios, quando avistaram um velho com uma capa preta se lavando na beira do rio e ficaram amedrontados, então resolveram retornar para casa

Figura 10- Texto narrativo 2

1 Meu Nome é Letícia a história que eu
 2 vou contar é que, eu ouvi meu
 3 pai contar o que aconteceu em julho de
 4 Bastião no dia 13 de dezembro de 2010
 5 o Meu Pai e Meus tios foram pescar e
 6 o Meu pai estava com uma lona nas
 7 costa e o Meu tio tava com a lanterna
 8 e os meus outros dois tios estavam
 9 pescando e o meu pai estava uando
 10 HUHUVU eles ouviram os cachorros latindo
 11 e daí eles não se preocuparam porque
 12 acharam que era os cachorros tinham
 13 justo um outro tatu mas eles conti
 14 nuaram a caminhar eles caminharam
 15 mais 2 metros e os cachorros latiram
 16 novamente e eles tavam se preocuparam
 17 e o meu tio ficou com medo
 18 porque eles já tavam chegando perto
 19 de rio daí eles ouviram um estralo
 20 na rio mas eles olharam proce
 21 lado tinha um velho se dezan
 22 tando com uma capa preta
 23 na meio dos jacuaras eles ficaram
 24 m com medo e correram
 25 para casa está e minha história

Nome é Letícia prates

turma 7º-A

kajoma

Fonte: texto de pesquisa

O segundo texto, apresentado com o nome fictício de Letícia, também se enquadra na estrutura do texto narrativo entre os modos de organização do discurso apontados por Charaudeau (2012a) e, tal como o texto de Angel, apresenta uma sequência de fatos num determinado tempo e espaço que constituem a autora como

sujeito de seu dizer, conforme a teoria benvenistiana abordada, nesta pesquisa, por Flores e Nunes (2012). Desse modo, logo ao iniciar seu texto, a aluna situa a sua história apontando a fonte – seu pai (linhas 2 e 3), o local onde a história se passou – Julho de Castilhos (linhas 3 e 4) e o tempo – 13 de dezembro de 2014 (linha 4).

Provavelmente, esse discernimento quanto à organização do texto tenha sido adquirido pelas leituras da aluna que afirma gostar muito de ler histórias e apresenta, em sua fala, aspectos da norma culta, como é o caso do entendimento de uma necessária organização textual, que não foram observados no primeiro texto pesquisado. Percebemos que o princípio da localização mencionado por Charaudeau (2012 a), observado nesse caso, intervém para estabelecer pontos de referência à organização da trama narrativa.

Entretanto, o texto de Letícia apresenta uma sequência muito semelhante à oralidade, já que a aluna não o pontua e escreve como se estivesse falando sem parar. A paragrafação, elemento característico da forma escrita, não aparece nesse texto.

O fato de Letícia atribuir ao pai a autoria dessa história se justifica pela abordagem teórica da Semiolinguística de Charaudeau (2012a) que menciona que quem conta uma história não é quem escreve nem quem é.

A situação monologal aqui expressa, conforme define Charaudeau (2012a), apesar de escrita, despreza regras do texto apresentado graficamente, embora exponha uma estrutura que reúne aspectos importantes para a identificação do texto narrativo lendário. A aluna inicia seu texto usando o trecho *a história que eu vou conta é que eu ouvi* e descreve quando e onde a história se passou. Observamos que o texto em questão transcorre relatando elementos que estimulam a continuidade da leitura trazendo, nos entremeios, aspectos do maravilhoso, característica da lenda apontada por (Ferreira, 2010) como em *meu pai estava com uma lona nas costa e o meu tio tava com uma lanterna* (linhas 6 e 7) . Ou esse outro trecho *tinha um velho se levantando com uma capa preta no meio das tacuaras*. (linhas 21- 23). Há vários indícios de variação linguística diastrática, nesse texto, conforme classificação de Ilari e Basso (2006). Vejamos:

Em *a historia que eu vou conta* (linha 3), *meus tio* (linha 5) *uma lona nas costa* (linhas 6 e 7), *eles tavam se preocuparam* (linha16), *meu tio fico* (linha 17), *eles já tavam chegando perto* (linha 18), *Ums estralo* (linha 19). Esses enunciados retirados do texto de Letícia representam variações linguísticas características de classes sociais menos privilegiadas. No primeiro caso (linha3), não houve concordância

entre o pronome possessivo *meus* e o substantivo *tios*, o que se repete no exemplo seguinte entre a preposição *nas* e o substantivo *costa*. Nesse caso, devemos lembrar que existe diferença semântica entre a palavra “*costa*” e “*costas*”, o que provavelmente não deve ser de conhecimento e domínio da aluna.

Percebemos que apesar de a aluna suprimir a primeira sílaba do verbo *estar* nos dois exemplos posteriores *eles tavam* (linha 16) e *eles já tavam* (linha 18), verifica-se a concordância entre pessoa (*eles* = plural) e verbo (*tavam* = verbo no plural), o que pode ser um aspecto relevante conferido ao processo de escolarização da aluna. Vazzata-Dias (2000) comenta que o grau de escolaridade de um aluno pode contribuir para que ele assimile as questões de marcação de plural. Embora esse não seja um exemplo de plural em substantivos, o estudo de Vazzata-Dias (2000) pode contribuir para a compreensão do fenômeno apresentado nesses exemplos. De acordo com Marcuschi (2008), a concepção de texto está diretamente atrelada ao conceito de língua adotada, esta vista como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. A noção de pertencimento a uma determinada comunidade linguística ocasiona produções linguísticas identitárias dessa comunidade. No enunciado “*uns estralo*” (linha 19) observamos que a aluna volta a perder a noção de marcação de plural e reproduz na escrita os hábitos da oralidade.

Charaudeau (2012a, p. 77) comenta que “o texto não é apenas um conjunto de palavras, mas pode ser expresso também através das imagens e gestos”. É muito comum, nas produções narrativas a criação de imagens pelas palavras. Vejamos, *meu pai estava com uma lona nas costa e o meu tava com a lanterna e os meus dois outros tios estava pescando*. Esse trecho constrói a imagem para o leitor daquilo que se quer relatar, fazendo uso de descritores que foram mencionados na abordagem teórica deste trabalho de pesquisa tais como o pescador, representado pela figura *do pai e dos tios* (linha 5) *os cachorros* (linha 13), *um velho* (linha 21), figuras que além de representarem os personagens dessa história, conferem a ela o tom de aspecto maravilhoso, característico do texto lendário.

Observamos que ora aluna usa *tava*, ora usa *estavam* em *meu tio tava com a lanterna* (linha 7) e *os meus outros dois tios estavam pescando*. Isso pode representar um avanço na compreensão da necessidade de escrever o verbo sem suprimir nenhuma sílaba, embora na fala possa ser aceito o termo *tava*, entretanto, a aluna ainda não demonstra possuir um conhecimento consistente a respeito do assunto, posto que oscila, ora fazendo as adequações necessárias ao texto escrito, ora as

abandonando. Bortoni- Ricardo (2008) menciona a respeito da necessidade de a escola ser sensível na diferenciação entre a cultura que os alunos de periferia trazem para a escola e a que a esta deve oferecer aos alunos. Os alunos trazem a fala constituída e a escola vai lhes ensinar a escrita.

O terceiro texto (Figura 11) é de um menino de 15 anos de idade que já repetiu por 2 anos em séries anteriores. Não gosta de falar muito, diz que prefere escrever, apesar de não se considerar um bom escritor. Sua história não foi contada por nenhum familiar, mas faz parte do arquivo de suas lembranças. Quando ele tinha 7 anos de idade, um homem com os pés enrolados invadiu a casa de seu avô enquanto ele dormia lá dentro sozinho porque seus avós tinham ido trabalhar na roça.

Figura 11- Texto narrativo 3

/ /

Cleiton do Silveiro 7 anos 15 anos

1 Eu tinha 7 anos quando eu vi um barulho
 2 dentro do caso do minha avó e o meu avó tinha
 3 Angela, a minha avó e o meu avó tinham
 4 ido para casa e eu estava dormindo quando
 5 acordei no chão do meu quarto com um barulho estranho
 6 com os pés enfiados e todo sujo entrou no
 7 caso que era do meu avó e ele começou a
 8 correr.

9 Eu acordei com aquele barulho, abri
 10 o porta do quarto e vi aquele caso em um tranquele
 11 no quarto e abri a janela e pulei e fui em
 12 direção e o meu avó e disse para ele que tinha
 13 gente lá dentro do caso e parecia um ~~ladrão~~
 14 ladrão e meu avó pegou um facão
 15 e foi até lá e ver qual era e não tinha ninguém
 16 Depois daquele dia eu dormi com o meu
 17 avó e ele me contou que debaixo do quarto
 18 onde eu dormia tinham ~~montado~~ montado o
 19 antigo caso de lá tinham matado ele e
 20 enterrado no porão debaixo do meu quarto
 21 e eu acurrali minhas coisas e fiz o meu
 22 avó me levar embora e nunca mais eu
 23 e meus avós nem ninguém foi no qual caso
 24 e com o tempo ele se desmarchou e saiu.

PanAmericana

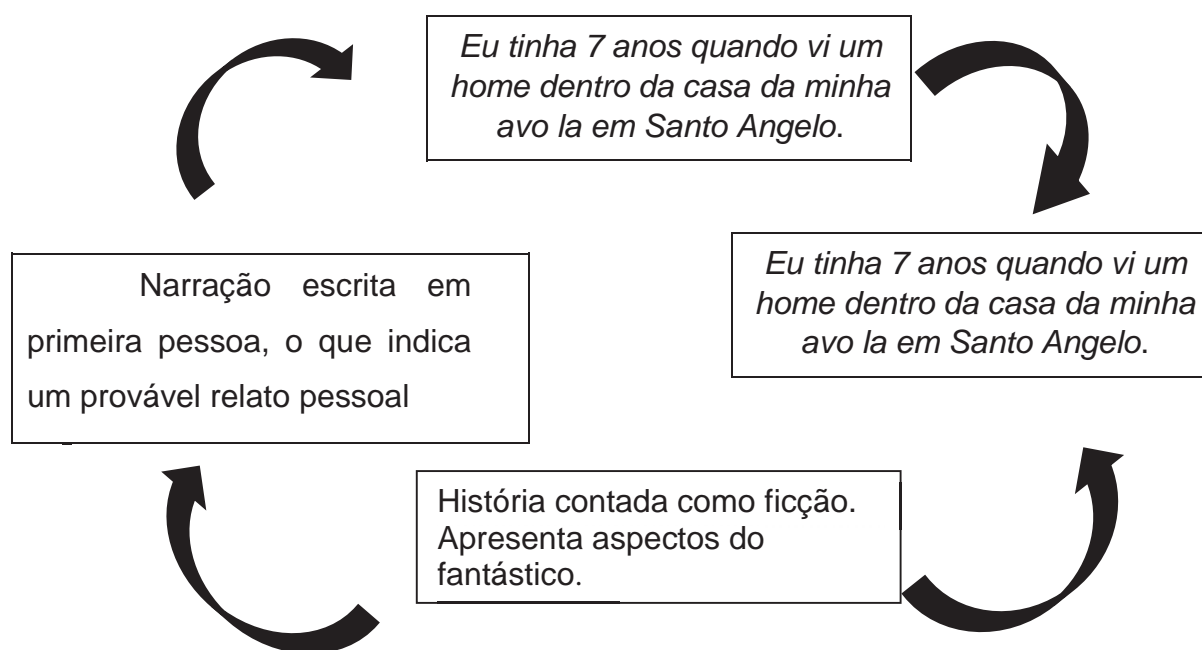
Fonte: texto de aluno

O texto de Cleiton (nome fictício), enquadrado no modo narrativo, conforme os estudos de Charaudeau (2012a), relata uma história que remete o aluno à sua infância, tendo supostamente ocorrido quando ele tinha sete anos de idade. Mas embora a

história pareça ter ocorrido na vida real, devemos lembrar que Charaudeau (2012a) comenta a respeito de não identificarmos o sujeito que conta a história com o que escreve como sendo as mesmas pessoas. Além disso, essa narrativa apresenta fatos que remetem ao imaginário do aluno, o que a caracteriza como uma história lendária. No enunciado *com um homem estranho com os pés enlrorolados* (linhas 5 e 6), a descrição dos pés do homem, apesar de estar em desacordo com a forma escrita adequada, nos remete a uma imagem de homem que possui os pés diferentes do normal, o que atribui ao texto um aspecto do fantástico.

A Figura 12 pode nos ajudar a entender a encenação narrativa que se estabelece logo no início da história de Cleiton.

Figura 12 - Encenação narrativa da historia de Cleiton



Fonte: elaborada pela acadêmica baseada em de Charaudeau (2012a)

De acordo com a Figura 12, a encenação narrativa se cria a partir da contextualização ou cenário no qual a história se desenvolverá. Embora escrita para um leitor real, essa narrativa apresenta características do texto fantástico ou ficcional.

O narrador realiza o que Charaudeau (2012a) afirma ser inventar, criar uma história segundo a sua própria fantasia e seu saber artístico. Não há como delimitar o ponto exato em que ficção e realidade se cruzam. O leitor é convocado a receber e compartilhar a história contada que não necessariamente é verificável.

Destacamos que a compressão do contrato de comunicação estabelecido nesse texto passa, como nos outros, pelo viés do modo enunciativo que, conforme Charaudeau (2012 a), o locutor coloca em cena seu dizer. No caso particular desse texto, a cena do dizer do locutor se constrói *na casa da minha avo em Santo Angelo* (linhas 2 e 3). Ao descrever o local onde a historia se passa, o aluno convida o interlocutor (leitor real) a sair de seu lugar comum e transitar por um espaço diferente do seu, onde acontecem os fatos.

Muitos exemplos do modo de organização descritivo são apresentados nessa história e alguns deles conferem a característica de fantástica à história, como *homem estranho com pes enlrorolados e todo sujo* (linha 6), *na casa que era de madeira* (linha 7). O trecho sublinhado foi uma tentativa de escrever a palavra *enrolados*. Maingueneau (1998) ao referir-se a discurso, conceitua-o como um certo modo de apreensão da linguagem.

A transposição fala/escrita ocorrida nesse exemplo demonstra que há aspectos da norma escrita da língua que precisam ser compreendidos pelo aluno, a fim de propiciar a ele um melhor entendimento de como se organiza a relação fonema/grafema para transcrever oralidade em escrita. Essa dificuldade foi observada em outros exemplos, como *dentro do casa* (linha 2), *la em Santo Angelo* (linha 3), e *o meu avo* (linhas 3 e 4), *da manha* (linha 6), *a quele barulho* (linha 10), e *foi ate la* (linha 16), e *não tinha ninguem* (linhas 16 e 17), *eu dormi com a minha avo* (linhas w18 e 19), *tinha um brorão* (linha 20), *eu fim embora e nunca mais volte na queela casa* (linhas 22 e 23). Trocas de letras, falta de acentuação, espaçamento inadequado de palavras podem revelar o que Bahktin(2007) denomina de comunicação espontânea no momento de produzir gêneros primários, embora o texto já esteja escrito, não abandonou as espontaneidade da fala.

Há enunciados que representam variações segundo a análise de Ilari e Basso (2006). Vejamos: *Eu tinha 7 anos quando vi um home* (linha 1). A palavra homem aparece como uma transcrição da oralidade, e tal como na comunicação dialogal, foi esquecido o fonema nasal final em *home*. Podemos considerar esse enunciado como um exemplo de variação diatópica, pois não são todas as comunidades de baixa renda

que apagam a nasal final em seu dialeto, mas as pessoas da região onde a escola pesquisada está situada apresentam esse registro.

Observamos que não há palavras acentuadas no texto, o que pode representar pouco contato com textos escritos e as normas de acentuação, a não ser no caso de *avó* e *avo* em que aluno acentua apenas uma das palavras, provavelmente com a intenção de distinguir uma da outra. A noção de pontuação e paragrafação também é limitada e apesar de o texto apresentar parágrafos, não há pontos entre os enunciados marcando o fim e o começo de uma nova ideia.

No trecho *com um homem estranho com os pes embarrados e todo sujo entrou na casa que era de madeira e começou a correr* (linhas 5 a 8) o entrelaçamento entre descrição e narração nos é apresentado conforme Charaudeau (2012a) um mundo que se presume existir *pes enlrorolados e todo sujo* (linha 6), *na casa que era de madeira* (linha 7) atrelado a um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações *um home estranho* (linha 6), *entrou na casa* (linhas 6 e 7), *começou a correr* (linhas 7 e 8).

O aluno autor desse texto identifica os seres que constituem a narrativa. Não menciona nomes, mas cita o *home de pes enlrorolados todo sujo*, o *avo*, a *avó*. No caso do *home de pes enlrorolados*, a sua não identificação confere à história o suspense e a característica do fantástico. Esse aspecto foi realçado pelo aluno quando contou essa mesma história oralmente, fazendo gestos com as mãos e uma expressão de assustado.

5.1.2 Textos opinativos

Os textos apresentados nesta seção foram produzidos pelos mesmos alunos relatados na seção anterior, como forma de verificar se, ao escreverem textos opinativos, eles fazem mais adequações às normas gramaticais que nos textos lendários, conforme a hipótese desse trabalho de pesquisa.

O primeiro texto argumentativo opinativo (Figura 13) escolhido como objeto de análise dessa pesquisa foi escrito por um dos alunos que já esteve representado na seção anterior e relata sobre “A Liberação da Maconha”. Esse foi um dos temas trabalhados durante as aulas de língua portuguesa que mais chamou a atenção dos alunos, por conta do suposto envolvimento que muitas famílias do bairro onde a escola está situada possuem com o tráfico de drogas, fato que verificamos em muitos relatos

que são reproduções do que foi vivenciado pelos próprios alunos ou por algum familiar. Mas embora quase todos os alunos dessa turma tenham apresentado alguma narrativa sobre droga ou mais especificamente sobre a maconha, a grande maioria ainda tem dificuldade de expressar suas opiniões a respeito desse tema.

Conversamos com os alunos sobre o projeto de lei criado pelo deputado federal Jean Wyllys que foi protocolado no Congresso ¹⁵ em março de 2014. Explicamos que o projeto de lei prevê a autorização da produção e venda da maconha em nosso país e questionamos a turma sobre o que eles pensavam sobre isso.

¹⁵ Reunião de especialistas para que se apresente questões de interesse comum, estudos, novas descobertas. In: Dicionário Houaiss Conciso. São Paulo: Moderna. 2011. p. 222.

Figura 13- Texto argumentativo 1

/ /

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Amgel INAPL 15 onas 7: B

TÍTULO: LIBERAÇÃO NA MUCAMBA

1 Hoje em dias a (~~ma~~) mucamba é
 2 uma arma na mão de quem quiser
 3 e que a mucamba é algo muito
 4 perigoso que pode dar mais a
 5 morte. Mas os seus pontos negati
 6 vos é que a mucamba nesse
 7 momento é algo que muito usada
 8 por mais mucambos e entre outros
 9 mas que por a mucamba tem gente
 10 que se mata entre policiais e mu-
 11 chins acusaria de drogas mas que
 12 a mucamba causa desconfiança por não
 13 dos usuários por que eles recebem
 14 as coisas de trinta de casa e
 15 são capazes de matar até os próprios
 16 por dinheiro se praticarem a mucamba.
 17 Mas seu ponto positivo que
 18 se libera a mucamba não ouve
 19 mais ~~os~~ as guerras entre mucambos
 20 e policiais e que não ouve tanta
 21 morte por causa de mucamba.

FORONI

Fonte: texto de aluno

O primeiro texto opinativo aqui apresentado se enquadra no que Charaudeau (2012a) chama de modo argumentativo. O aluno já começa o texto fazendo uma

afirmação acerca do tema *a maconha é uma arma na mão de quem fuma* (linhas 1 e 2). Podemos afirmar que essa asserção de partida se constitui na proposta sobre o mundo que compõe o dado ou premissa da teoria charaudeauana, que, conforme Freitas (2002, p. 122), “deve ser legítima para alguém”, que nesse caso específico, é representado pelo leitor do texto. Percebemos que, embora o trecho apresente inadequações gramaticais, a afirmação exposta se constitui como o primeiro argumento do texto, o que o enquadra no modo de organização do discurso argumentativo.

Na sequência, temos *é que a maconha é algo muito perigoso que pode levar a morte* (linhas 3, 4 e 5). Esse enunciado sustenta o primeiro argumento apresentado, justificando-o. Durante a produção de todos os enunciados que vão surgindo no texto, o aluno tenta persuadir o leitor a concordar com ele, apresentando argumentos que justifiquem seu ponto de vista e convidando o leitor a participar da sua forma de pensar. Charaudeau (2012a) comenta a respeito da convicção daquele que argumenta e que tenta explicar e transmitir ao interlocutor uma ideia capaz de persuadi-lo.

Embora o texto apresentado refira-se a uma argumentação monolocutiva, segundo a teoria Semiolinguística de Charaudeau, o autor do texto expressa alguns recursos linguísticos que demonstram parecer haver uma conversa entre ele e os prováveis interlocutores de seu texto, como no trecho *é que a maconha é algo muito perigoso* (linhas 3 e 4). A asserção de chegada aqui exposta apresenta o termo *é que* como se introduzisse uma resposta a uma provável pergunta. O termo remete à constituição da oralidade.

No trecho *mas os seus pontos negativos é que a maconha nesse momento é algo que muito usado por mais maconheiro e entre outros* (linhas 5 e 6), observamos que o aluno introduz o enunciado com “uma conjunção” *mas*, comentada por Charaudeau (2012a, p. 211), representando uma marca argumentativa, embora não esteja adequadamente empregada conforme os critérios de coesão e coerência, ao considerarmos que o enunciado que segue complementa a ideia que vinha sendo abordada e não a contrapõe. Tarallo (1994) comenta a enunciação como sendo a expressão dos fatos sem a preocupação de como enunciá-los. O aluno estava preocupado em expor suas opiniões, não atentando para forma mais adequada, da mesma forma que o fez no texto oral.

Observemos o trecho *por a maconha tem gente que se matão entre policia e marchinais usuário de drogas*. A construção verbal *matão* deveria seguir a regra do presente do indicativo, conforme o primeiro verbo da oração *tem*, entretanto, foi apresentada com estrutura verbal de futuro do presente do indicativo, o que indica um desconhecimento da norma escrita por parte do aluno que se limita a transcrever sons. O termo *marchinais* também apresenta-se reproduzindo a fala do aluno que troca o fonema /g/ por /ch/. Durante a exposição oral das histórias pelos outros alunos, percebemos que alguns deles realizam a mesma troca de fonema, o que pode exemplificar a teoria laboviana que afirma que a língua é uma forma de comportamento social usada por seres humanos em contexto sociais (LABOV, 2008).

Para melhor entendermos os processos pelos quais esse texto se constitui no modo de organização argumentativo, proposto por Charaudeau (2012a), organizamos o Quadro 8.

Quadro 8 - Encadeamentos Argumentativos do texto analisado

ASSERÇÕES DE PARTIDA	ASSERÇÕES DE PASSAGEM	ASSERÇÕES DE CHEGADA
<i>Hoje em dias a maconha é uma arma na mão de que fuma (linhas 1 e 2)</i>	<i>A maconha é algo muito perigoso (linhas 3 e 4)</i>	<i>[...] que pode levar a morte. (linhas 4 e 5)</i>
<i>A maconha é algo que muito usado por mais maconheiro e entre outros. (linhas 7 e 8)</i>	<i>Por a maconha tem gente que se matão entre policiais e usuário de droga (linhas 9 e 10)</i>	<i>A maconha causa desgosto pros pais dos usuários. (linhas 12 e 13)</i>
<i>Por que eles vendem as coisas de dentro de casa. (linhas 13 e 14)</i>	<i>[...] são capazes de matar até os familiares por dinheiro. (linhas 14 e 15)</i>	<i>A maconha causa desgosto pros pais dos usuários. (linhas 12 e 13)</i>
<i>Se liberar a maconha (linha 18)</i>	<i>Não haverá mais as guerras entre maconheiros e policia. (Linhas 18 a 20)</i>	<i>Não haverá tanta morte por causa de maconha. (linhas 20 e 21)</i>

Fonte: elaborado pela acadêmica

Os encadeamentos apresentados no Quadro 8 demonstram que o aluno possui conhecimentos sobre a estrutura do texto argumentativo, constrói asserções de partida (A1) e de chegada (A2), fundamentadas em asserções de passagem que estabelecem uma relação de causalidade entre A1 e A2, embora presente, nessas asserções, muitos desvios ortográficos, alguns deles muito semelhantes à forma oral. Ainda assim, os enunciados construídos pelo aluno convidam o sujeito alvo a

concordar com ele, se inscrevem, conforme Charaudeau(2012a), “num quadro de questionamentos que podem gerar um ato de persuasão”, sustentando, assim, sua proposta sobre o uso da maconha.

Entretanto, no último parágrafo do texto, o aluno perde o foco de suas proposições e aponta que, embora ele tenha demonstrado até a linha 16 um conjunto de enunciados que revelam seu ponto de vista contrário à liberação da maconha, há duas proposições ressaltadas por ele – *se liberar a maconha não avera mais as guerras entre maconheiros e pocias* (proposição 1) e *que não avera tanta morte por causa da maconha* (proposição 2) - que revela que ele poderia ser a favor da liberação da maconha.

Esse parece ser um ponto de intervenção da escola no papel da professora de língua portuguesa, em explicar o perigo de um texto se tornar contraditório por defender ora uma posição, ora outra no mesmo texto. Mas, como foi apontado na metodologia desta pesquisa, trata-se de um jovem aluno do sétimo ano do Ensino Fundamental que, por conta da faixa-etária e das lacunas no conhecimento das estruturas formais da língua, ainda divaga entre opiniões e tem limitações na sua expressão escrita.

Quanto às incorreções ortográficas, como *larvar* (linha 4) , em vez de levar, *marchinais* em vez de marginais(linhas 10 e 11), *matão* (linha 10), em vez de matam, *ousuario* (linhas 11 e 13), em vez de usuários, *calsa* (linha 12) em vez de causa, *trento* (linha 14), em vez de dentro, *capais* (linha 15), em vez de capazes, *familhares* (linha 15), em vez de familiares, *dinhero* (linha 16), em vez de dinheiro, *pracomprar* (linha 16), em vez de para comprar, *avera* (linhas 18 e 20), em vez de haverá, *maconheros* (linha 19), em vez de maconheiro, *pocias* (linha 20) em vez de policiais podem ser justificadas por algumas das teorias apresentadas na seção teórica desta pesquisa. Uma delas, retomamos aqui.

Uma explicação possível foi comentada por Kleiman (2012), sobre as práticas discursivas de grupos sociais distintos adotarem a escrita em seu cotidiano, adequando-as aos contextos, ou seja, se o aluno em questão pertence a uma classe socioeconômica menos privilegiada, é repetente (reprovou mais de uma vez na escola) e está inserido em uma comunidade linguística que adota formas de comunicação semelhantes às suas, é compreensível que suas práticas de letramento estejam muito próximas às produções orais.

Entretanto, não se pode abandonar a ideia apontada por Flores em Nunes (2012, p. 68) de “levar em conta o arranjo linguístico promovido pelo locutor em uma dada situação espaço-temporal para instaurá-lo como sujeito de seu dizer”, considerando que o aluno se constitui como protagonista das asserções sobre a liberação da maconha e apresenta suportes capazes de sustentar essas asserções.

O segundo texto opinativo (Figura 14) foi escrito pela autora do segundo texto narrativo, com o nome fictício de Leticia Prates e trata sobre um tema que ainda assola muitas meninas de classe baixa, que é a Gravidez na Adolescência. O grupo de alunos no qual essa pesquisa foi realizada relatou conhecer muitos casos reais de gravidez na adolescência, apesar de a escola desenvolver muitos debates sobre o assunto. Muitos desses alunos comentaram que as meninas acabam seguindo uma postura que se perpetua de geração em geração, fazendo com que meninas jovens deem à luz crianças que não sabem quem são seus pais e que depois essas crianças quando estiverem na puberdade, darão continuidade a esse ciclo de gravidezes quase nunca desejadas ou planejadas.

Figura 14- Texto argumentativo 2

Gravidez Na adolescência

1 Meu nome é Isoticia eu sou contra
 2 a gravidez na adolescência por que as
 3 adolescentes não consegue emprego
 4 não consegue ser feliz Minha prima
 5 tem 14 anos e tinha engravidado
 6 mas ela fez de tudo para perde
 7 o bebê por causa do pai dela
 8 e a minha tia de 15 anos
 9 engravidou e perdeu e depois quando
 10 tinha 16 engravidou de novo e nasceu
 11 Meu primo chamado Gabriel e hoje
 12 ela e cozinheira por que não conseguiu
 13 emprego melhor e dependente das
 14 coisas eu aprova a gravidez na
 15 adolescências por que os pais prende
 16 os Meninos adolescentes e depois
 17 as adolescentes sai ninguém
 18 consegue prender novamente eu sou
 19 Isoticia quero ter um futuro maravilhoso
 20 honesto e eu terrei por que sou
 21 evangélica com orgulho.

Nome: Isoticia Prates

Turma: 7º-A

Fonte: texto de aluno

Antes de iniciar a escrita desse texto, a aluna insistiu em pedir que pudesse escrever seu verdadeiro nome no texto. Demonstrou aborrecimento quando afirmamos que a escolha de um nome fictício serviria para sua proteção. Justificou ser evangélica e por isso não poderia mentir, mas acabou concordando em inventar um falso nome, ainda que contrariada.

No título do texto, “Gravidez na adolescência”, já observamos a primeira interferência da oralidade na escrita quando ocorre a supressão do fonema /s/. Na oralidade, esse fonema não é pronunciado nem mesmo nas culturas mais letradas; e essa supressão será observada no decorrer de todo o texto da aluna em questão. De acordo com Ong (1982, p. 16), “de algum modo, todos os textos escritos devem estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, habitat natural da linguagem para comunicar seus significados”.

Outro aspecto a ser observado é a falta de parágrafos, o que constitui mais uma marca da oralidade. Todo o texto foi escrito em um único parágrafo, como se a autora entendesse que, por não haver alguém que a interpelasse, como nos textos dialogais²⁰, que ela pudesse escrever tudo no mesmo parágrafo.

No excerto *eu só contra a gravidez na adolescência por que as adolescentes não consegue emprego não consegue ser feliz*. (linhas 1 a 4) observamos muitas semelhanças à produção oral da aluna. Em “só”, “adolescência”, “não consegue”, temos supressão do fonema /u/, /s/ e /m/ respectivamente. No último exemplo, a aluna não aplica a concordância de número entre o sujeito “adolescente” e “consegue”. Podemos observar a asserção de partida *eu só contra a gravidez na adolescência* (premissa) e a asserção de chegada *por que as adolescentes não consegue emprego não consegue ser feliz*, conforme a abordagem do teórico Charaudeau (2012a). A primeira asserção serve ao propósito de estabelecimento de uma verdade e a segunda tem a intenção de persuadir o leitor a concordar com a aluna (sujeito argumentante). A prova se constitui pelo trecho *não consegue emprego, logo não consegue ser feliz*, o que caracteriza a asserção de passagem. Se a adolescente ficar grávida, não conseguirá emprego, logo não conseguirá ser feliz.

Na sequência, a aluna introduz um trecho narrativo *minha prima tem 14 anos é tinha engravidado mas ela fez de tudo para perder o bebê por causa do pai dela e a minha tia de 15 anos engravidou e perdeu e depois quando tinha 16 engravidou de novo e nasceu meu primo chamado Gabriel é hoje ela é cozinheira porque não consegue emprego* (linhas 4 a 13). O trecho aqui apresentado continua a servir ao propósito da prova do que havia sido exposto na asserção de partida. Há no trecho supressão de fonemas, troca de letra, erro de acentuação configurando a proximidade entre oralidade e escrita e déficit de aprendizagem no que se refere às regras da norma escrita da língua. Vejamos: *minha prima* (linha 4), troca do grafema

“m” por “n”, *é tinha engravidado* (linha 5) , acentuação da palavra “e” tornando-a um verbo, quando deveria ser uma conjunção, *perde o bebê* (linhas 6 e 7), supressão do grafema final “r” e troca do acento circunflexo pelo acento agudo, *minha tia de 15 anos engravidado* (linhas 8 e 9), supressão do grafema final “u”, *é hoje ela é cozinheira* (linhas 11 e 12), uso do verbo ser quando deveria ser conjunção e supressão do grafema “i”.

Marcushi (2005) comenta sobre o surgimento dos gêneros em relação a outros gêneros, fazendo com que a intertextualidade, como é o caso do excerto narrativo, dentro de um argumentativo, pressuponha uma interdiscursividade, que, neste caso, foi apresentada pela história que Leticia usou para ilustrar e provar a sua proposição.

A aluna autora desse texto apresenta um conjunto de asserções para comprovar que sua premissa inicial estava certa, mas, depois de tantos argumentos apresentados, contraria a asserção de partida afirmando *eu aprovo a gravidez na adolescência porque os pais prende as meninas adolescente e depois as adolescente sai ninguem consegue prender novamente*. Poderíamos construir, a partir dessa ideia, um novo texto. Ao mesmo tempo que a aluna sugere que, ficando grávida, a adolescente não consiga emprego e logo não seja feliz, ela julga que essa mesma adolescente não quer se sentir presa, entretanto, a sua asserção de passagem não reúne argumentos para sustentar essa nova asserção de partida. Vejamos: asserção de partida: aprovar a gravidez na adolescência, asserção de chegada: os pais prendem as meninas adolescentes, asserção de passagem: depois que elas saem ninguém consegue prendê-las novamente. As provas, conforme a teoria semiolinguística de Charaudeau (2012a), não sustentam a asserção de partida, porque a gravidez na adolescência não está diretamente ancorada ao fato de a adolescente estar presa ou solta, mas envolve comportamentos muito mais complexos.

Segundo esse teórico, para argumentar “não é suficiente que sejam emitidas propostas sobre o mundo, é necessário também que estas se inscrevam num quadro de questionamento que possa gerar um quadro de persuasão” (CHARAUDEAU, 2012a, p. 221), o que não aconteceu com as asserções apresentadas no parágrafo anterior.

A última asserção do texto da aluna com pseudônimo de Letícia se apresenta

²⁰ terminologia adotada por Charaudeau (2012 a), ao referir-se a textos falados como conversas em que locutor e interlocutor interagem.

da seguinte forma: *eu so Leticia quero ter um futuro maravilhoso é eu terei por que sou evangelica com orgulho*. Novamente, nesse exceto, a aluna apresenta uma asserção de partida: *quero ter um futuro maravilhoso*, que não apresenta relação de causalidade com a asserção de chegada “*porque sou evangélica*”, conforme exposto na teoria charaudeauana. A prova se constitui frágil diante da asserção de partida, porquanto poderíamos substituí-la por “quero ter um futuro maravilhoso e terei porque sou católico, ou porque sou budista, ou porque sou umbandista”. Ao consideramos que o durante o processo de argumentação, há a participação ativa do interlocutor, conforme Bakhtin (1997), a atitude responsiva gerada ao interlocutor nesse excerto seria de uma provável discordância, por não haver provas suficientes para confirmar a premissa inicial.

A legitimidade, no caso da última asserção do texto de Letícia, poderia estar comprometida ao passo que, conforme Freitas (2002), para que se constitua o objetivo de persuasão de uma determinada verdade, é necessário a existência de uma tese sobre o mundo que faça sentido e seja legítima para alguém, mas, nesse caso, não basta que alguém, no caso Letícia esteja convencido de que sendo evangélica ela terá um futuro maravilhoso.

É preciso considerar que o texto monologal não partilha da presença efetiva de seu interlocutor no processo de constituição, portanto, deve considerar uma asserção de partida que se constitua em conjunto com a asserção de chegada, sustentada por esta.

Ao retomarmos Ilari a Basso (2006), podemos elencar que a variação diamésica foi representada em palavras como *prina* (linha 4) e *primo* (linha 11), nas quais percebemos que a aluna variou o grafema “n” por “m”, mesmo apresentando o mesmo sentido das palavras, conforme o contexto. Durante a produção do texto oral, percebemos o fonema /m/ na palavra *prina*.

Há trechos, no texto de Leticia, que não obedecem às regras de concordância verbal como as adolescente não consegue emprego não consegue ser feliz (linha 3), os pais prende as meninas (linhas 15 e 16), as adolescentes sai (linha 17). Em geral, esse desconhecimento da norma é avaliado negativamente em avaliações puramente gramaticais. Cagliari (1990) aborda sobre o fato de que a forma como o aluno fala, e nesse caso como ele escreve, não é usada para avaliar seu desenvolvimento intelectual, mas como subterfúgio para dizer que é burro, incapaz ou excelente, mas Bortoni-Ricardo (2005) alerta para a necessidade das escolas

entenderem que a clientela da zona rural ou periférica, como no caso desse estudo, se distingue da clientela das zonas urbanas, principalmente no que se refere ao repertório linguístico, portanto é preciso identificar as características sociolinguísticas e culturais dos alunos, só assim poderíamos criar estratégias pedagógicas eficazes na melhoria dos resultados de aprendizagem

O terceiro texto foi produzido pelo mesmo aluno do terceiro texto narrativo e trata sobre o uso das tecnologias, que apesar de se tratar de um tema comum para a maior parte da população brasileira, ainda é novo para as crianças e jovens que moram na periferia, porque eles conhecem os meios tecnológicos, mas ainda não lhes acessam, a não ser através dos computadores da escola, que, na maioria das vezes, são compartilhados por dois ou três alunos ao mesmo tempo. Acesso ao mundo tecnológico é um privilégio de quem tem renda para comprar celulares de última geração, *i-phones*, *notebooks* e outras tantas tecnologias que estão acima do poder de compra dessa comunidade.

Vale lembrarmos, como já foi mencionado na seção metodológica, que foram trabalhados com os alunos temas diferentes em três encontros/aulas e que, por esse motivo, decidimos escolher um texto de cada tema, a fim de contemplar assuntos diversos.

Passemos à análise do terceiro texto argumentativo (Figura 15):

Figura 15- Texto argumentativo 3

1 / 1

Blaitan 7^oB

Uso das tecnologias

1 Eu acho que hoje em dia os adolescentes
 2 e adultos estão muito viciados na internet
 3 ~~isso~~ não tira atenção das crianças
 4 e adolescentes nos aulas até separam de ano
 5 por perder a aula.

6 Assim os meninas adolescentes são
 7 sequestradas porque falam com estranhos
 8 e também são obrigadas a postar fotos
 9 suas.

10 É por isso que eu não gosto desse
 11 meio de comunicação os adolescentes acabam
 12 ficando dependentes daquilo e acabam
 13 sem futuro e quem não fica usando
 14 isso podem ter um futuro garantido
 15 com emprego e bom estudo.

16 Com isso as que são dependentes
 17 de meios de comunicação ficam sem
 18 podem ser desempregados porque não
 19 tiveram estudos ou não presteram
 20 atenção na aula.

Ao iniciar o texto, o aluno, com pseudônimo Cleiton, apresenta o enunciado *eu acho que hoje em dia os adolescentes e adultos estão muito viciados na internet* (linhas 1 e 2), caracterizando a asserção de partida, *iso tira atenção das crianças e adolescentes nas aulas* (linhas 3 e 4), como asserção de passagem, *até reprovam de ano por perder a aula* (linhas 4 e 5), como asserção de chegada. Embora já comece o texto com um enunciado inadequado *eu acho* (linha 1), o aluno apresenta um exemplo do que Charaudeau (2012a) classifica como dispositivo argumentativo, ilustrando as três asserções necessárias à constituição da proposta argumentativa.

Os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, foco desse estudo, ainda não tinham tido experiências em produzir textos dissertativos escritos. Nós não fornecemos a eles orientações a respeito do que devemos ou não usar no processo de construção do texto argumentativo, porque queríamos observar como eles produziam, na escrita, aquilo que tinham comunicado através da fala. Expressões como *eu acho* ilustram a naturalidade com que os textos foram reproduzidos, reforçando o entrelaçamento entre oralidade e escrita.

O Quadro 9 pode nos auxiliar a compreensão do primeiro parágrafo do texto em questão.

Quadro 9 - Primeiras Asserções

A PROPOSTA	<i>Eu acho que hoje em dia os adolescentes estão muito viciados na internet.</i>
A PROPOSIÇÃO	<i>Iso tira a atenção das crianças e adolescentes nas aulas</i>
A PERSUASÃO	<i>Até reprovam de ano por perder aula.</i>

Fonte: elaborado pela acadêmica a partir do texto do aluno

Ao analisarmos o Quadro 9, percebemos que há um enunciado que serve de prova (a proposição) à proposta estabelecida inicialmente, o que leva a concluir que a justificativa apresentada (a persuasão) pode fazer com que o interlocutor concorde, contraponha ou questione a proposta inicial. Ressalte-se que há outras asserções no decorrer do texto em estudo. O Quadro 9 serviu apenas para ilustrar de forma diferenciada o estudo.

Conforme Charaudeau (2012a), o locutor estabelece um contrato de comunicação com aquele com quem se comunica. No caso do texto argumentativo, o interlocutor não é apenas um mero interpretante do enunciado gerado pelo locutor, mas participa ativamente desse enunciado, estabelecendo uma tomada de posição

diante da proposta, concordando, contrapondo ou discordando dela. O leitor do texto do aluno em questão pode sentir-se engajado na proposta de acreditar sobre o fato de que os adolescentes e adultos estejam de fato viciados na internet, ou contrapor argumentos que contrariem essa ideia, o que geraria outro dispositivo argumentativo semelhante a esse proposto pelo aluno, mas como novas ideias.

Muitas inadequações ortográficas são apresentadas nesse texto: ora escreve *adolesentes* (linha 1), ora escreve *adolecentes* (linha 4), demonstrando insegurança quanto à forma correta de escrever a palavra, *iso* (linha 3) faltando um “s”, o que representa desconhecimento das norma padrão da forma escrita da língua, a expressão *até reprovam* (linha 4), como se conversasse com o interlocutor na intenção de convencê-lo da verdade dos males causados pelo uso da internet, o que constatamos ser muito comum na oralidade. De acordo com os PCNs (2008, p. 21), “a produção dos discursos não acontece no vazio. Todo discurso se relaciona com os que já foram produzidos”, o que pode justificar o excerto *até reprovam*, em que o advérbio *até* modifica ou reforça o sentido do verbo *reprovar* em função do fato de estar viciado na internet.

O enunciado *asim as meninas adolecentes são sequestradas porque falam com estranhos e também são obrigadas a postar fotos nuas* (linhas 6 a 9) apresenta um conector com valor de conjunção *asim* que, embora escrito faltando um “s”, constitui mais um argumento que tem a função de convencer o leitor sobre a proposta inicial. Apesar de não estar claro que as meninas são sequestradas através do uso da internet, o enunciado serve como um argumento, conforme a teoria charaudeana, entretanto, a veracidade de *são obrigadas a postar fotos nuas* (linhas 8 e 9) fica comprometida, por não existir uma asserção que represente a prova. Dessa forma, de acordo com essa teoria, o trecho em questão não apresenta a relação triangular entre o sujeito argumentante, a persuasão, que nesse caso foi ineficaz, e o sujeito alvo. O arranjo linguístico desse excerto não cumpriu a demanda inicial de persuadir o leitor, apontando déficits em relação ao conhecimento da constituição da língua escrita.

No excerto *E por isso que eu não gosto desse meio de comunicação os adolecentes acabam ficando depen dentes daquilo e acabam sem futuro* (linhas 10 a 12), observamos, além das dificuldades ortográficas em *adolescentes*, *depen dentes*, *futurros*, problemas no que se refere às provas. Estudos apontam que o fato de os adolescentes se tornarem dependentes no mundo tecnológico não impede de eles terem sucesso na vida profissional. Portanto, para que isso se tornasse uma

prova, o aluno deveria ter apontado mais elementos que justificassem tal ideia. O excerto não cumpre regras do contrato de comunicação que, de acordo com Freitas (2002), são constituídas no modo enunciativo, presente nesse texto, ou seja, o locutor (aluno), não age sobre o interlocutor convidando-o a responder, porque seu argumento é frágil e o anúncio da sua posição diante do dito apenas expõe, relata sua opinião sobre um fato do mundo, sem fundamentá-la, argumenta-la, prová-la.

O contexto da sala de aula onde os textos foram elaborados apresenta-se com alunos que não têm celulares de última geração, porque suas condições financeiras não permitem essa situação, portanto, negar a eficiência do uso de tecnologias é uma maneira de afirmar que os alunos vivem bem sem ela, por isso a justificativa de que os que tem essas ferramenta podem se perder nos estudos e fracassar em suas vidas profissionais só pode ser compreendida dentro do contexto enunciativo no qual o texto em questão ocorre.

No último parágrafo do texto, o aluno comenta *com iso as que = são dependente de meios de comunicação podem ser desimpregados porque não tiveram estudos ou não prestaram atenção na aula* (linhas 16 a 20). Muito professores que lecionam na turma, foco dessa pesquisa, combatem o uso de celulares na sala de aula porque esse aparelho, muitas vezes, é uma ameaça às aulas. Esse discurso é perpetuado, sem levar em conta os benefícios do uso adequado não só do celular, como também do computador e de outras tantas ferramentas tecnológicas.

Os desvios ortográficos apresentados durante todo o texto podem ser justificados por diversos fatores, entre eles, o que Labov (2008) comenta a respeito da língua se constituir dentro do comportamento social. Observamos que escrever em desacordo com a norma padrão da língua uma característica de todos os alunos da turma em questão. Cada um possui, dentro das suas condições de aprendizagem, mais ou menos dificuldade de reconhecer certas regras da forma escrita da língua, mas todos tem produzido textos em contexto que são ricos objetos de análise para professores pesquisadores.

Passemos à discussão da análise.

5.2 DISCUSSÃO DA ANÁLISE

Essa pesquisa possuía alguns objetivos que foram elencados na introdução deste trabalho. Para verificar se esses objetivos foram alcançados, é necessário recorrer aos comentários sobre os textos que serviram como corpus dessa pesquisa.

Elaboramos o Quadro 10 para verificar as ocorrências de proximidade entre oralidade e escrita nos textos pesquisados.

Quadro 10 - Oralidade e escrita nos textos selecionados

Textos Narrativos	Textos Argumentativos
Texto narrativo 1: <i>passar</i> (linha 1), <i>chacra</i> (linha1), <i>andemos</i> (linha 4), <i>tomemos</i> (linha 6), <i>dormi</i> (linha 6), <i>barrulhos</i> (linha 8), <i>galinheiro</i> (linha 9), <i>procuremos</i> (linha12), <i>lichos</i> (linha13), <i>achemos</i> (linha 13).	Texto argumentativo 1: <i>larvar</i> (linha 4), <i>os seu</i> (linha 5), <i>matão</i> (linha 10), <i>marchinais</i> (linhas (10 e 11), <i>ousurario</i> (linhas 11 e 13), <i>calsa</i> (linha 12), <i>trento</i> (linha 14), <i>capais</i> (linha 15), <i>familhares</i> (linha 15), <i>dinhero</i> (linha 16), <i>pracomprar</i> (linha 16), <i>avera</i> (linhas 18 e 20), <i>pocias</i> (linha 20).
Texto narrativo 2: <i>conta</i> (linha 2), <i>preocuparam</i> (linha 11), <i>é</i> (linha 16), <i>tavam</i> (linha 16), <i>fico</i> (linha 17), <i>tavam</i> (linha 18), <i>ums estralo</i> (linha 19), <i>pro</i> (linha 20), <i>tacuaras</i> (linha23).	Texto argumentativo 2: <i>adolescência</i> (título do texto, linhas 2 e 15), <i>so</i> (linha 1 e 18), <i>adolescente</i> (linha 3), <i>consegue</i> (linha 5), <i>prina</i> (linha 5), <i>perde</i> (linha 6), <i>bebé</i> (linha 7), <i>engravido</i> (linhas 9 e 10), <i>é</i> (linha 11), <i>e</i> (linha 12), <i>prende</i> (linha 15), <i>sai</i> (linha 17).
Texto narrativo 3: <i>home</i> (linhas 1 e 5), <i>avo</i> (linha 2 e 12), <i>manha</i> (linha 5), <i>enlrorrodos</i> (linha 6), <i>barrulho</i> (linha 9), <i>la</i> (linhas 15 e 19), <i>erra</i> (linha 15), <i>durmi</i> (linha 16), <i>tinhão</i> (linha 18), <i>emborra</i> (linha 22), <i>na queela</i> (linha 23)	Texto argumentativo 3: <i>adolescentes</i> (linha 1), <i>iso</i> (linhas 3 e 16), <i>crinasas</i> (linha 3), <i>asim</i> (linha 6), <i>tambam</i> (linha 8), <i>adolescentes</i> (linha 11), <i>depen dentes</i> (linha 12), <i>dependente</i> (linha 16), <i>desimpegados</i> (linha 18).

Fonte: elaborado pela acadêmica

Observamos, com base no Quadro 10, que nos seis textos pesquisados há muitas ocorrências de proximidade entre oralidade e escrita, o que pode representar que os alunos ainda não compreendem que, de acordo com Vanoye (2002, p. 35), “a língua portuguesa comporta duas modalidades: o português escrito e o português falado, mas as duas não têm as mesmas formas, nem a mesma gramática, nem os mesmos recursos expressivos”.

É necessário que a escola perceba quais mecanismos de ensino podem ser usados para resolver essa questão de forma a valorizar a escrita, sem, no entanto, deixar de considerar a fala como um mecanismo de comunicação que carrega consigo traços culturais, saberes adquiridos, e que é um mito afirmar, conforme Bagno (1999), que “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, já

que há muitos fatores que devem ser levados em conta ao analisarmos a fala de cada comunidade linguística.

Além disso, há outros recursos linguísticos que precisam ser abordados pela escola, no que se refere às produções escritas, como diferenciar textos narrativos de textos argumentativos, desenvolvendo nos alunos a habilidade de identificar dispositivos que são requisitos mínimos para que um texto se constitua como narrativo ou argumentativo.

Os fatores que motivam a proximidade entre oralidade e escrita devem ser compreendidos pelos professores de língua portuguesa, considerando que os modos de organização do discurso abordados na teoria de Charaudeau (2012a) não são universais, posto que, segundo Freitas (2002), cada comunidade cria os seus próprios modos, considerando suas necessidades comunicacionais, e isso pode interferir no entrelaçamento entre oralidade e escrita.

Percebemos, pelas análises, que não há mais interferência da oralidade na escrita de textos narrativos que em textos argumentativos, como levantamos na hipótese inicial desse trabalho de pesquisa, mas que, em ambos os textos, há marcas da oralidade que precisam ser elucidados como instrumentos eficazes na compreensão da diferença que existe entre essas duas modalidades, não como forma de criar uma dicotomia entre elas, mas como forma de compreender como os contextos de produção de uma e de outra podem influenciar suas estruturas. E esses contextos envolvem a situação em que se encontram os interlocutores, os objetivos que cada um tem ao comunicar, o conhecimento não só sobre o assunto a ser compartilhado, mas também sobre a linguagem adequada àquele contexto, os canais de comunicação, além de tantos outros fatores que só podem ser identificados ao analisarmos isoladamente cada situação de comunicação. Mesmo em preleções orais, é preciso fazer uso de certos registros linguísticos adequados às diversas situações, ou seja, não é porque um discurso é proferido oralmente que pode abandonar por completo as regras da norma culta padrão da língua.

Diante do exposto, apresentamos as considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, inserido na linha de pesquisa “Leitura e Formação do Leitor” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), teve como tema de pesquisa o entrelaçamento entre a oralidade e a escrita que se verificam nas produções textuais de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia da cidade de Ijuí- Rio Grande do Sul.

A justificativa deste trabalho de pesquisa recai sobre a minha atuação como professora de Língua Portuguesa por mais de 23 anos em diversos níveis de ensino e a constante observação de que muitos alunos escrevem como falam e essa situação pode encontrar respaldo nos contextos nos quais essas produções textuais estão inseridas. A escolha do sétimo ano do Ensino Fundamental se deu ao me deparar com a turma envolvida nessa pesquisa quando percebi que ela possuía características diferentes de todas as outras turmas de sétimo ano nas quais eu já havia atuado. Isto porque essa turma possuía mais dificuldades em escrever de acordo com norma padrão e de compreender que fala e escrita são mecanismos de produção da língua distintos que não competem entre si, mas que servem a propósitos comunicacionais específicos.

Parti de um trabalho com histórias lendárias, primeiramente com a contação oral e depois com a escrita. O objetivo inicial era verificar interferências da oralidade na escrita desse textos.

A questão norteadora para esse trabalho de pesquisa foi assim estabelecida: os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental escrevem de forma muito semelhante à fala, o que poderia ocorrer mais durante a produção de textos narrativos lendários que em textos argumentativos opinativos. A partir disso, surgiram outros conceitos-chave que entendemos pertinentes a esse estudo com a finalidade de compreender os meandros da língua que se articulam para estabelecer a comunicação e compreender como alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental percebem suas produções languageiras com o propósito de interagir socialmente. Por esse motivo, estabeleci o seguinte objetivo geral: analisar quais são as marcas de oralidade presentes no texto escrito de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia da cidade de Ijuí/RS e verificar as influências dessas marcas no processo de produção textual.

Diante disso, os seguintes objetivos específicos foram previstos no sentido de direcionar o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa:

- d) observar ocorrências de proximidade entre oralidade e escrita nos textos analisados. A cada texto, verificamos os registros semelhantes à oralidade e consideramos os referenciais de produção, como forma de explicar essas ocorrências.
- e) investigar o que motiva a proximidade entre oralidade e escrita. Entendemos que a motivação para registrar na forma escrita o que é falado pode se justificar por muitos fatores, tais como: contato com familiares menos escolarizados que interferem nas produções languageiras dos alunos, estudantes fora da faixa-etária adequada à sua série, falta de compreensão das diferenças entre oralidade e escrita.
- f) averiguar se há mais interferências da oralidade na escrita de textos narrativos lendários que de textos argumentativos opinativos. Consideramos nesse objetivo específico a inserção de uma hipótese inicial justificada pela estrutura do texto lendário, que se apresenta sem a necessidade de comprovar o que se escreve, como no texto argumentativo. Entretanto, tal premissa não se comprovou, posto que em ambos os textos, lendários e argumentativos, foram observadas interferências da oralidade na escrita.
- g) destacar a importância da pesquisa em nível acadêmico em elucidar situações que ocorrem cotidianamente nas salas de aula do Ensino Fundamental. Entendemos que as universidades brasileiras deveriam desenvolver mais pesquisas voltadas às produções languageiras de alunos da educação básica.
- h) contribuir para que os estudantes, a partir do Ensino Fundamental, possam compreender as diferenças entre texto oral e escrito, reforçando que eles não necessitam modificar a forma como se comunicam oralmente quando o fazem informalmente, mas precisam adquirir conhecimentos que se articulem às regras de produção oral e escrita da língua.

Destaco que essa pesquisa teve como aporte teórico as seguintes Teorias: Semiologia de Charaudeau, Enunciação e Sociolinguística, além de algumas abordagens no que se refere a Letramento. Os modos de organização do discurso, descritos por Charaudeau, são a base teórica que sustenta a análise de como os textos dos alunos, que constituem o corpus desse estudo, estão organizados e se apresentam dentro de parâmetros classificatórios e constitutivos

Os alunos envolvidos nesse trabalho de pesquisa estudam no sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola de periferia da cidade de Ijuí-Rio Grande do Sul. Alguns deles se encontram fora da faixa etária adequada à essa série: uns são repetentes e outros evadiram-se da escola tendo retornado algum tempo depois. São oriundos de famílias não escolarizadas ou com baixa escolaridade, o que foi considerado um fator preponderante para que sua produção linguageira não siga os padrões da norma culta da língua nem na oralidade nem na escrita.

Mediante o estudo ora desenvolvido, pretendo contribuir para a compreensão de quais entrelaçamentos existem entre oralidade e escrita e esclarecer se há mais marcas da oralidade na escrita de textos lúdicos que em textos argumentativos, bem como auxiliar no trabalho de professores de Língua Portuguesa no que se refere às produções textuais dos alunos, por acreditar que as teorias linguísticas que respaldaram essa pesquisa podem auxiliar significativamente no trabalho docente, em todos os níveis de ensino de língua materna, porquanto o domínio da língua, oral e escrita, é condição *sine qua non* para a participação social efetiva, pois é por meio da língua que os seres humanos se comunicam, recebem e compartilham informações, sentimentos, valores, crenças e produzem conhecimento.

Algumas limitações apresentadas no decorrer do trabalho deram-se devido ao fato de a autora deste estudo ter que cumprir um plano de aula com conteúdos mínimos exigidos pela escola, restringindo o tempo para trabalhar com produções textuais de forma menos vigiada pela supervisão da escola e pelos colegas da mesma área. Além disso, a escola onde a pesquisa aconteceu promoveu muitas atividades que retiravam os alunos de sala de aula, tomando tempo do trabalho necessário a essa pesquisa.

Por conta disso, sugiro que outros trabalhos possam ser realizados nessa linha de pesquisa para que se possa compreender as minuciosas teias que constituem a oralidade e a escrita e contribuir para que a Linguística continue fornecendo subsídios para o trabalho do professor da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.
- ADAM, J.M . Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques Metz*, n. 56, p. 54-99, dec. 1987.
- _____. Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre general pour une approche de l'apresse écrité. *Pratiques*, n. 94, p. 16, 1997.
- _____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANGELIN, R. C. C.; SILVA, E. V. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIOKONIS, M. A. L. (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico o que é como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola. 1999.
- _____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTINE, M. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1978.
- BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 5ª a 8ª séries*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 2008.

BRITTO, L. P. L. O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, ano II, v. 1, n. 3, p. 138, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CASTILHO, Ataliba. T. de. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? *Impulso*, vol. 12, n 27, 2000, p. p 59-72. Disponível em www.unimep.br. Acesso em 2 de março de 2016.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.). *Gênero: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 2004. p. 25-43.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *La argumentacion persuasiva: el ejemplo del discurso politico*. 2009.

Disponível em: <www.patrick-charaudeau.com>. Acesso em: 06 jun. 2014.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2012b.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEUAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita. 1997, 435 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 31-49

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13 e p. 28-37.
- FERNANDES, Nohad Mouhanna. *Concepções de Linguagem e Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa*. Revista Transdisciplinar de Letras, educação e cultura da UNIGRAN- MG. Dourados. MS , v.1, n.1, p.42-58, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Ilustrado*. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003. p. 30-36.
- _____. *Interdiscursividade e Intertextualidade*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.
- FLORES, V. N.; NUNES, P. A. Pode a enunciação contribuir para o ensino da gramática? *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 61-73, jan./jun. 2012.
- FREITAS, E. C. *Análise das estratégias discursivas em textos do informativo diário de uma organização bancária: uma abordagem semiolinguística*. 2002. 301f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2002.
- _____. A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 4, n. 2, p. 262-283, jul./dez. 2008.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GOULARTE, R. S. *Os gêneros textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge*. 2012. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado em Letras da UFSM, Santa Maria, 2012.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. S., FRANCO, M. M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia, 2011.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- INSTITUTO ANTONIO HOUAISS (org.). *Dicionário Houaiss Conciso*. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAEMER, M. A. D. Ensino gramatical de língua materna: uma arena de conflitos. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 03, n. 04, p. 1-11, 1º sem. 2006.

LABOV, W. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 5, n. 9, ago. 2007. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOIOLA, R. Geração Y. *Revista Galileu*, ed. 219, 2009.

LOPES, L. P. M. *Identidades fragmentadas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Termos chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais e ensino. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 17-32.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

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

_____. Gêneros Textuais: o que são e como se escrevem. Recife: Mimeo. 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36.

MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias e da política de Marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Cáceres/MT: Ed. UNEMAT, 2001. p. 99-124.

- MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOÇO, A. Gêneros, como usar. In: *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 224, Ano XXIV, p. 48-56, ago. 2009.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- MOURA, E. R. P. *Leitura de textos DC: o reconhecimento de estratégias do discurso da divulgação científica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- ONG, V. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. São Paulo: Papirus, 1982.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Pontes Editores, 2007.
- PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. Por que refletir sobre o ensino? In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 173-184.
- PAULIUKONIS, M. A. Processos de discursivização: da língua ao discurso caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, 2000, v.4, n 2, p. 89-96.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*. Rio Grande do Sul: Feevale, 2009.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 27-45.
- RODRIGUES, R. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 207-220.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 51-74.
- RÖSING, T. M. K. Promoção da leitura e movimentos culturais: as jornadas literárias de Passo Fundo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-60.
- SANT'ANNA, S. *Polifonia e metáfora no discurso de Dilma Rousseff: a construção do ethos*. 2014. 131f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), Programa de Pósgraduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, L. W. O Ensino de Língua Portuguesa e os PCN. IN: PAULIOKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 23-45.

SCHNEIDER, M. N. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 26-42.

SMITH, D. M. Language, speech and ideology: a conceptual framework. In: SHUY, R. W.; FASOLD, R. W. (ed.). *Language attitudes: current trends and prospects*. Washigton: Georgetown University Press, 1973.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <cedes.preface.com.br> Acesso em 03 de março de 2016.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1994.

TERZI, S. B. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 91-117.

VANOYE, F. *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VAZZATA-DIAS, J. F. *A concordância de número nos predicativos/particípios passivos na fala do Sul do Brasil: motivações extralinguísticas*. *Letras de Hoje: a variação no sistema*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. V. 4, n.2. p. 209-228.

ZILBERMAN, R. Leitura na escola – parte II: a missão. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.