

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**UNIDADES MICROLINGÜÍSTICAS, RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE
E ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS: POSSIBILIDADES DE
ABORDAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**VITÓRIA
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**UNIDADES MICROLINGÜÍSTICAS, RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE
E ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS: POSSIBILIDADES DE
ABORDAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

**VITÓRIA
2006**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A347u Alcântara, Regina Godinho de, 1969-
Unidades microlingüísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino da língua portuguesa / Regina Godinho de Alcântara. – 2006.
270 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Comunicação oral. 2. Escrita. 3. Palavras (lingüística). 4. Língua portuguesa – Gênero. 4. Língua portuguesa – Dialectos. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**UNIDADES MICROLINGÜÍSTICAS, RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA
E GÊNEROS TEXTUAIS: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS NO ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de dezembro de 2006.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Universidade de São Paulo

**A Fernanda e Pedro,
tesouros de minha vida,
amores de ontem, hoje e sempre.**

**A mãe Tinéia e Alexandre (Xande),
aves que voaram mais cedo,
lembranças, saudades e
certeza de reencontro.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de realização deste estudo.

A Fernando, pela atenção, carinho e amor dedicado a nossos filhos, principalmente, nesses momentos de minha “ausência”.

À Adriana, irmã do coração, pela constante ajuda neste trabalho, pelo desprendimento nos momentos em que mais precisei, pelo amor verdadeiro a meus filhos e por essa alegria e visão otimista pela vida que contagiam a todos.

À Josi, pela ajuda neste trabalho e, especialmente, pela amizade sincera por meu irmão Xande, um amor de mãe, com certeza.

Aos educadores, aos alunos indígenas e a toda a comunidade Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, pela oportunidade de conhecimento desse “outro contexto” e, principalmente, por poder presenciar uma coragem e garra pela vida incomparáveis, que aliam o desejo do conhecimento ao desejo do próprio reconhecimento.

Aos professores do PPGE/UFES, cujos ensinamentos marcarão para sempre minha trajetória tanto profissional quanto pessoal.

Aos colegas da turma XVIII, pelo conhecimento compartilhado e pela amizade saudável.

À Alina, pela ajuda essencial neste trabalho e, também, pelo exemplo de professora, pesquisadora da língua portuguesa e companheira de trabalho.

À professora Cláudia Gontijo, pela disposição da ajuda sem cobranças, pelo desprendimento de tempo e trabalho, pela orientação precisa, clara, responsável e consciente e, finalmente, pelas palavras sempre confortantes e amigas.

A Alexandre, pelo exemplo de coragem ao assumir sua tarefa nesta existência.

“Não há dúvidas que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A esse respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade”.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria.

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar se o estudo das relações entre oralidade e escrita, associado ao estudo dos gêneros textuais, exerce algum efeito sobre o processo de “tomada de consciência” dos modos de funcionamento da língua, em seus aspectos microlingüísticos. Parte do pressuposto de que as modalidades oral e escrita da língua não se constituem como instâncias estanques e dicotômicas, uma vez que ambas pertencem ao mesmo sistema lingüístico. No enfoque das relações entre oralidade e escrita, tais modalidades foram tratadas no sentido de um *continuum*, em que as suas especificidades são dependentes do gênero textual a ser trabalhado, tendo em vista a situação de comunicação. Para a efetivação da pesquisa, foram realizadas, com alunos de 5ª série, em contexto escolar indígena, atividades de transcrição, transformação e reescrita de textos que enfocaram a linguagem oral e a escrita nos gêneros textuais Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, considerando as categorias de segmentação de palavras e ortografia. Essas atividades tiveram como base a metodologia da pesquisa-ação, bem como os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva bakhtiniana de linguagem e os referenciais de Fávero et al. (1999) e de Marcuschi (2000), no que tange ao enfoque das relações entre oralidade e escrita. Mediante as atividades desenvolvidas e a análise dos textos dos alunos, conclui que atividades que trabalhem com as relações entre oralidade e escrita, bem como com os gêneros textuais, em situações comunicativas claramente delineadas pelo professor, são primordiais para que os alunos percebam a necessidade da consideração das unidades microlingüísticas, no sentido das convenções que regem nosso sistema de escrita. A abordagem isolada das unidades menores da língua, sem um trabalho sistemático quanto aos gêneros textuais e às variedades lingüísticas, muito pouco concorre para a apropriação e compreensão dessas unidades. Assim, o texto, muitas vezes, passa a ser pretexto para o estudo de unidades gramaticais e os seus sentidos deixam de ser objeto de estudo em sala de aula. Verifica, também, que uma formação dos professores que concorra para o desenvolvimento de tais atividades é imprescindível.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Unidades microlingüísticas. Gêneros textuais. Variedades lingüísticas.

ABSTRACT

This work aims at investigating if the study of the relations between orality and writing, associated to the study of the literal sorts, has some effect on the process of "taking of conscience" in the ways of language functioning, in its micro linguistic aspects. It assumes that the verbal and writing modalities of the language do not consist as instances you stanch and dichotomists, since both belong to the same linguistic system. In the approach of the relations between orality and writing, such modalities had been treated in the one continuum direction, in which its specificities depend on the textual gender to be worked, considering the communication situation. To do the research, fifth grade students of an Indian school context performed activities of transcription, transformation and rewriting of texts that focused on the modalities verbal and writing modalities in textual genders, such as, Story, Historical Story and Letter of Opinion, considering the categories of segmentation of words and orthography. These activities were based on the methodology of the research-action, as well as estimated the theoretician-methodological of the bakhitinian perspective of language and the referential of Fávero et al. (1999) and of Marcuschi (2000), in what refers to the approach of the relations between orality and writing. Facing the developed activities and the text analysis of the pupils, it concludes that the activities that deals with the relations between orality and writing, as well as with the textual genders in communicative situations clearly delineated by the professor is primordial so that the pupils realize the necessity to considerate the lesser units of the language, in the direction of the conventions that conduct our linguistic system. The isolated approach the minimum units of the language without a systematic work, about the textual genders, with the linguistic focus relatively on the variety, much less concurs for the appropriation and understanding of these units. Thus, the text, many times, starts to be excuse for the study of grammatical units and its directions leave of being object of study in classroom. It also verifies that the formation of teachers who run for the development of such activities is essential.

Key words: Orality. Writing. Micro linguistic units. Textual genders. Linguistic varieties.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	19
1. O OBJETO DE PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	19
CAPÍTULO II	28
2. O CONTEXTO DA PESQUISA	28
2.1 O PROCESSO EDUCACIONAL INDÍGENA NO DECORRER DA HISTÓRIA DO BRASIL	28
2.2 AS ALDEIAS TUPINIKIM E GUARANI DA REGIÃO DE ARACRUZ/ESPÍRITO SANTO: UM BREVE RELATO	33
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS ALDEIAS TUPINIKIM E GUARANI DO ESPÍRITO SANTO	35
CAPÍTULO III	39
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	39
3.1 O PENSAMENTO BAKHTINIANO	39
3.1.1 A interação verbal como cerne das concepções de língua e linguagem ..	40
3.1.2 A interação verbal como cerne das concepções de sujeito e de texto	41
3.1.3 Os gêneros do discurso e/ou textuais: considerações teóricas e metodológicas	43
3.2 VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL ...	46
3.4 AS MICROUNIDADES LINGÜÍSTICAS	51
3.5 O TRABALHO COM A ORALIDADE E A ESCRITA E SUAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA	56
CAPÍTULO IV	65
4. A METODOLOGIA DE PESQUISA	65
4.1 A ESCOLA, AS SALAS DE AULA E SEU FUNCIONAMENTO	71
4.2 OS SUJEITOS DE NOSSA PESQUISA: PROFESSORA E ALUNOS DA 5ª SÉRIE	76
4.2.1 A professora	76
4.2.2 Os alunos	78
4.3 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	85
4.4 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS	88

4.5 O DESENVOLVIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM SALA DE AULA	102
CAPÍTULO V.....	111
5. OS TEXTOS E SUAS ANÁLISES	111
5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	113
5.1.1 A segmentação das palavras	114
5.2 A ANÁLISE QUALITATIVA: OS TEXTOS DOS ALUNOS, AS PROGRESSÕES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	130
5.2.1 O gênero Conto	132
5.2.1.1 O gênero Conto A	133
5.2.1.2 O gênero Conto B	157
5.2.2 O gênero Relato Histórico	178
5.2.3 O gênero Carta de Opinião	192
5.3. A ANÁLISE QUANTITATIVA.....	202
5.3.1 A análise quantitativa na segmentação de palavras.....	203
5.3.1.1 Os casos de hiposegmentação nos textos escritos dos alunos nos Gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião	215
5.3.1.2 Os casos de hipersegmentação nos textos escritos dos alunos nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião	223
5.3.2 A análise quantitativa na ortografia.....	231
CAPÍTULO VI.....	239
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS.....	247
APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I	254
ANEXO A – ACORDO ENTRE PESQUISADOR E SUJEITOS PESQUISADOS ..	255
ANEXO B – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO	256
ANEXO C–TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CONTO A.....	257
ANEXO D–TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CONTO B.....	261
ANEXO E–TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO RELATO HISTÓRICO	264
ANEXO F–TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CARTA DE OPINIÃO	268
ANEXO G–MODELO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM.....	270

INTRODUÇÃO

Com efeito, sabemos ser a apropriação da língua materna um complexo assunto a ser tratado. Nesse sentido, percebemos, principalmente a partir dos anos de 1980, a divulgação no Brasil de novos referenciais teóricos relativos ao ensino da língua e, também, uma significativa produção nacional acerca do assunto. Tais referenciais, que tiveram como pressuposto básico os estudos do teórico russo Mikhail Bakhtin (1999, 2003), privilegiam o texto como unidade básica para o ensino aprendizagem da língua e referenciam à linguagem, tanto oral quanto escrita, um *status* de relevância, principalmente, no sentido de seu contexto de produção, tendo em vista o(s) interlocutor(es) a que se destinam. Nessa perspectiva, o foco é voltado para o uso contextualizado da língua e não para estruturas abstratas e descontextualizadas. Portanto, Bakhtin, partindo do princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação, atribuiu um lugar privilegiado à enunciação como realidade da linguagem.

Desse modo, na perspectiva da linguagem como interação verbal, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, considera-se, pois, que a língua, como uma atividade cognitiva e social, é heterogênea e está sempre situada em contextos de uso.

Nesse sentido, as modalidades oral e escrita da língua encontram-se imbricadas nesses contextos de produção, portanto o uso dessas duas modalidades, consideradas como práticas de comunicação social, invalida a apreensão tradicional entre oralidade e escrita como instâncias dicotômicas e, por conseguinte, a concepção de uma linearidade polar entre elas, havendo, pois, um contínuo gradual entre fala e escrita que são, também, dependentes dos gêneros textuais a serem usados no momento da comunicação.

Assim, ao entendermos que a linguagem escrita e a linguagem oral não constituem modalidades estanques, apesar de apresentarem diferenças devido à condição de produção, uma vez que há particularidades de outras ordens, como a gesticulação na linguagem oral e a reedição na linguagem escrita, que as tornam modalidades específicas da língua, partimos do princípio de que

[...] são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2000, p. 9, grifo do autor).

Portanto, é com essa perspectiva que consideramos pertinente tomar como objeto de investigação o estudo das unidades menores da língua, aquelas ao nível da palavra e da frase, como a segmentação de palavras e a ortografia, tendo por base a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, bem como o estudo dos gêneros textuais com as quais elas estão relacionadas.

Diante de todo o exposto, verifica-se que o uso de uma linguagem mais ou menos formal somente se tornará objeto de sentido para o aluno tendo em vista o contexto, a intenção do usuário e a temática, sendo, também, esses elementos os responsáveis pelas especificidades próprias da linguagem oral e a linguagem escrita, que, nem por isso, são estanques. Daí a necessidade e a importância de se refletir e problematizar, em sala de aula, sobre a natureza desses fenômenos lingüísticos, sem enfatizar as características comuns ou suas particularidades, mas com o propósito de tê-las como modalidades específicas de uma dada língua, considerando, principalmente, a variedade lingüística a ser usada em determinada comunicação oral ou escrita.

Esta pesquisa justifica-se, pois, pela importância dos estudos sobre a apropriação da linguagem, tendo em vista as modalidades oral e escrita da língua, bem como os gêneros discursivos e textuais como instrumentos semiótico-psicológicos do processo.

Considerar, portanto, o tratamento da oralidade em sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento torna-se, especialmente, pertinente e interessante, uma vez que, como professora de Língua Portuguesa, ao longo de dezessete anos de trabalho, temos constatado que os reclames com relação às dificuldades de apropriação da linguagem (escrita e oral) são altamente recorrentes:

O desenvolvimento dos estudos sociolingüísticos têm tido seus reflexos na prática pedagógica de 1º e 2º graus, que incorpora de diversas maneiras, às vezes paradoxais, as constatações desses estudos. Esses reflexos se observam na inclusão, em livros didáticos, de falares regionais, textos com falas do dialeto não-padrão, exercícios de transformação de um registro para outro. Paralelamente, professores questionam-se sobre problemas não-resolvidos tais como o espaço a ser ocupado pelos diversos dialetos na sala de aula e do tipo de erro que deve ser corrigido. Subjacente a esse movimento, permanece a convicção de que à escola cabe promover a aquisição do dialeto-padrão pelo aluno (MADUREIRA, apud DELL'ISOLA; MENDES, 1997, p. 37).

Percebemos, portanto, que, mesmo diante dos “novos” aportes teóricos, principalmente aqueles de cunho sociocultural, que incorporaram uma visão discursiva e/ou enunciativa do texto, não vemos uma mudança significativa no que se refere ao ensino aprendizagem da língua portuguesa. A nosso ver, falta uma visão didática, para que esses aportes e concepções venham a ser efetivados na *práxis*, já que os documentos oficiais trouxeram a teoria, muitas vezes, de forma “costurada” e, de certa maneira, a prática pedagógica ficou relegada ao professor de língua materna.

Nessa perspectiva, observamos, com freqüência, que, ao chegar ao 3º ciclo do ensino fundamental e no decorrer dele, o aluno não consegue operar com o sistema de escrita, o que dificulta a “utilização consciente” das variedades lingüísticas, dentre elas, uma variedade mais formal, em momentos em que a situação comunicativa suscitar-lhe. Entretanto, se buscarmos na prática, as atividades relacionadas com o microuniverso lingüístico, ou seja, com as unidades mínimas da linguagem¹, principalmente, evidenciando-se os “erros de ortografia”, são aquelas que “[...] ocupam uma grande parte do tempo e das energias dos professores” (POSSENTI, 1996, p. 81). Onde estaria, então, a lacuna a ser preenchida ou a modificação a ser feita?

Pensamos que, ao falarmos de microunidades lingüísticas no âmbito do ensino sistemático da linguagem, estamos, de certa forma, remetendo-nos às convenções que regem a escrita e, também, à variedade *culta padrão* e, nesse sentido, ao papel da linguagem no processo de continuidade da hegemonia de uma classe e uma

¹Ao nos remetermos às unidades microlingüísticas, estaremos usando, também, as expressões: unidades menores da língua, unidades mínimas da língua e microunidades lingüísticas, entendendo-as como expressões correlatas e de mesma significação.

cultura dominante, bem como na veiculação de suas ideologias, pois “[...] a linguagem é, ao mesmo tempo produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão [...]”. (SOARES, 1991, p. 16).

Segundo Gnerre (1991, p. 6-7), uma “[...] variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais [...]”. Assim, subjacentes ao ensino da *norma* ao usuário da língua materna, estão os aspectos ideológicos que controlam os mecanismos sociais de dominação.

Paralelamente à noção da existência de várias normas, deve permanecer a consciência de que a *norma-culta*, tal como vem sendo historicamente prescrita pelo ambiente escolar e pelos meios de comunicação, torna-se instrumento de dominação de uma elite que a domina.

Dessa forma, a chamada democratização da escola, que, ainda não de maneira “totalizante”, só veio a acontecer a partir do ano de 1988, com a obrigatoriedade, pela Constituição Federal, do ensino fundamental para a população de sete a quatorze anos,

[...] trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos sociais estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente (GERALDI, 1984, p. 43).

Como tratar, então, as variedades lingüísticas que chegam à escola? É simplesmente impor a *norma culta padrão* e as suas convenções, desconsiderando a variedade trazida pelo aluno? Assim, pesquisas no campo da Sociologia, da Antropologia, da Sociolingüística e outras, no intuito de ir ao encontro dessa perspectiva, já demonstraram que é totalmente sem fundamento científico a consideração de uma cultura ser superior a uma outra, bem como uma língua ser superior e mais complexa que outra (POSSENTI, 1996).

Apesar dos diversos estudos existentes sobre variedades lingüísticas, essa questão ainda é muito complexa e gera dúvidas e controvérsias, pois, para o tratamento desse assunto, seria necessária uma reflexão acerca da importância da variação lingüística, especialmente em seus aspectos semânticos e sintáticos e em suas

implicações no ensino de língua portuguesa. Entretanto, essa reflexão parece que não vem acontecendo da maneira como deveria, pois basta ver como o assunto é tratado nos manuais escolares dos ensinos fundamental e médio. Tal reflexão implicaria um detido estudo sobre as modalidades falada e escrita nos diversos gêneros textuais que transitam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as dificuldades com relação à apropriação da linguagem pelo aluno, até então consideradas pela escola como deficiências lingüísticas, são, sim, diferenças lingüísticas, pois seus “usuários” pertencem a uma cultura diferente ou a uma classe social também diferente. Assim, cabe à escola trabalhar com essas variedades, sem preconceito e, ainda, levar o aluno ao conhecimento das convenções que regem o funcionamento da escrita da língua portuguesa, para que sejam usadas em situações em que são requeridas.

Em um país em que, historicamente, as desigualdades sociais se perpetuam, dominar o *padrão culto* da língua portuguesa é ser detentor de um poderoso instrumento, se não de ascensão, pelo menos de imposição de respeito em frente a uma interlocução dominadora. Nessa direção, a apropriação da linguagem escrita pelos alunos, no contexto de educação escolar indígena em que realizamos a nossa pesquisa, torna-se não somente pertinente, como também profundamente importante, como instrumento de luta que têm que enfrentar pela preservação de suas terras, moradia, história etc.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em seu quarto item, apresenta a seguinte justificativa para que sejam ministradas aulas da disciplina Língua Portuguesa nas escolas indígenas:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas [...]. O conhecimento da língua portuguesa permite que as populações indígenas conheçam o funcionamento da sociedade envolvente e, ainda, que elas tenham acesso a informações e tecnologias variadas (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, p. 121).

Entendemos, todavia que o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa², no que tange à utilização de uma linguagem mais formal, não pode, definitivamente, colocar em segundo plano o estudo das demais variedades lingüísticas e, também, o estudo da língua de origem dos grupos indígenas. Logo, ao tomarmos o contexto de educação escolar indígena como nosso contexto de investigação, entendemos ter, na reflexão entre as modalidades oral e escrita da língua, os elementos primordiais para que o ensino da língua portuguesa, principalmente em seus aspectos microlingüísticos, venha a se efetivar no sentido até aqui exposto, uma vez que encontramos, nesse contexto, prioridades peculiares no que tange à efetivação de tal ensino.

Com base nos referenciais de Fávero et al. (1999) e Marcuschi (2000), no que se tange à abordagem das modalidades oral e escrita da língua, e, especialmente, nos postulados de Vigotski (2001), no que diz respeito à noção de mediação, encontramos, na metodologia da pesquisa-ação/intervenção, a melhor forma de objetivação de um trabalho com a língua portuguesa no sentido proposto. A intervenção evidenciou-se pertinente tendo em vista não somente possibilitar um trabalho direto com o aluno, mas, também, porque permitiu a realização de uma atividade de formação do professor com relação ao embasamento teórico para que o estudo acontecesse.

Portanto, concordamos com Castilho (1998), quando afirma que não é possível que, num país tão grande como o Brasil, apenas uma *norma* seja válida, pois, por força do desenvolvimento de vários centros culturais de prestígio, principalmente na língua falada, há também mais de uma *norma* de prestígio. Assim, não temos apenas a *norma*, mas *as normas*. Entretanto, a escola acaba mantendo a tendência de “camuflar” a relação existente entre língua e grupos sociais e, sobretudo, entre classe social dominante e *norma culta-padrão*. Nesse sentido, como nos explicita Travaglia (2002, p. 66, grifo do autor), “[...] isso precisa acabar de vez. E é preciso definitivamente substituir a idéia de uso *certo* ou *errado* pela de uso *adequado* ou *não adequado*”. O autor propõe, ainda, atividades em sala de aula que trabalhem diretamente com a questão da variação lingüística sem teorizar, mas levando o

² Esclarecemos que, ao nos referenciar a língua, escreveremos com letra minúscula: língua portuguesa; já quando fizermos referência à disciplina escolar, grafaremos com letra maiúscula: Língua Portuguesa.

aluno a sentir a necessidade e a propriedade de determinados usos em determinadas situações, como foi nossa intenção efetivar no decorrer do nosso trabalho em campo.

É nessa perspectiva que caminha nosso estudo, buscando “formas” de abordagens da língua que possam, ao mesmo tempo, focar o estudo das unidades microlinguísticas, ou seja, fazer com que os alunos se apropriem das convenções que regem a língua escrita, ou, pelo menos, que “tomem consciência”³ delas, sem desconsiderar as suas variedades lingüísticas e dialetais. Nesse sentido, acreditamos que o aluno possa ser capaz de adequar-se às circunstâncias de uso da língua, dado o contexto e o(s) interlocutor(es) a quem seu texto se dirige.

Na perspectiva de maiores esclarecimentos relativos ao nosso objeto de pesquisa, bem como na busca de meios de desenvolver uma melhor atividade em sala de aula, no que tange ao ensino aprendizagem da língua materna, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentaremos nosso objeto de estudo e o tratamento que lhe é dado em frente a referenciais teóricos relevantes que se referem a ele. No segundo, situaremos o contexto de nossa pesquisa, para que nosso trabalho possa estar devidamente situado sócio-histórico e culturalmente. No terceiro capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos básicos que guiaram nossa investigação, principalmente, com relação aos postulados dos teóricos Bakhtin (1999, 2003) e Vigotski (2001), bem como àqueles que concernem às relações entre oralidade e escrita e às microunidades lingüísticas, sem termos, contudo, a pretensão de esgotá-los. O quarto capítulo referir-se-á à nossa metodologia de pesquisa e, assim, explicitará como aconteceu nossa coleta de dados e caracterizará cada atividade didática de acordo com o gênero textual trabalhado, desde a sua elaboração até a sua execução. Para tal, caracterizaremos, de maneira mais detida, a escola na qual aconteceu nossa coleta de dados, bem como os sujeitos envolvidos e, também, a formação das professoras que se deu concomitantemente aos procedimentos de

³ Utilizamos a expressão “tomem consciência”, ou ainda, “tomada de consciência”, no mesmo sentido a que nos remete Vigotski (2003, p. 275), quando explicita que “[...] tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras [...]”. Nessa perspectiva, “tomar consciência”, seria a possibilidade do uso não automático das unidades microlinguísticas, uma vez que, de acordo com o mesmo autor, “[...] quanto mais usamos automaticamente alguma relação, tanto mais difícil é tomar consciência dela” (VIGOTSKI, 2003, p. 275).

pesquisa. No quinto capítulo, faremos referência às categorias que privilegiamos para fins de análise e apresentaremos a análise dos dados, considerando os textos orais colhidos e os textos escritos pelos alunos nos três gêneros textuais estudados, Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, tendo em vista as etapas pelas quais passaram, a transcrição, a transformação e a reescrita. Lembramos que o primeiro momento dessa análise será destinado às produções de texto dos alunos, buscando captar os sentidos produzidos, bem como as marcas de enunciação e autoria neles presentes, que podemos denominar de análise qualitativa. O segundo momento terá um caráter explicativo e, também, quantitativo, por meio do qual procuraremos dar enfoque às progressões contidas nos textos de uma versão para outra e também de um gênero textual para outro, bem como às hipóteses acerca das categorias escolhidas. O capítulo final será destinado à tessitura das considerações finais, por meio das quais sintetizaremos nossas impressões e principais apontamentos acerca do objeto estudado.

Esperamos que a nossa pesquisa possa fornecer aos professores de Língua Portuguesa e a todos os demais que trabalhem com a língua materna ferramentas didáticas que contribuam para o aprimoramento da prática e, sobretudo, para as reflexões que devem sempre estar presentes no cotidiano das escolas.

CAPÍTULO I

1. O OBJETO DE PESQUISA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

O ensino da língua portuguesa tem provocado, ao longo da trajetória da história da educação brasileira, controvérsias, principalmente no que se refere às questões didático-metodológicas que a envolve. Apesar das novas orientações, divulgadas, a partir da década de 1980, por meio de produções teóricas que, de certa forma, foram incorporadas às diretrizes curriculares em nível nacional, estadual e municipal, não foram observadas, na prática, mudanças significativas quanto ao seu ensino.

João Wanderley Geraldi, a partir do ano de 1980, com os livros *O texto na sala de aula* (1984), *Portos de Passagem* (1991) e *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação* (1996), é um dos mais importantes autores a produzir e divulgar reflexões e propostas sobre o ensino da língua, nas quais o autor aborda o trabalho lingüístico sob uma perspectiva bakhtiniana, *elegendo* “[...] o processo interacional como o espaço de construção de sujeitos da própria linguagem”.⁴ Nesse sentido, ele aborda a natureza histórico-social da língua, dos sujeitos e das interações verbais e escolhe o texto como unidade de ensino.

As reflexões e a proposta desse autor provocaram mudanças que levariam o ensino da gramática, principalmente, para o campo da Sociolingüística, no qual a língua apareceria não apenas como a transmissão de um conjunto de regras prescritivas ou normativas, mas, sobretudo, como a explicitação das regras de uso da língua em situações comunicativas significativas. Dessa forma, a questão da “correção do registro” passaria para o campo da sua “adequação”, considerando-se, portanto, as condições de produção da linguagem. A abordagem das microunidades lingüísticas faria, então, parte de um contexto maior, ou seja, o texto, visando à adequação às suas condições de produção.

Pesquisas realizadas a fim de apreender de que forma essas novas produções teóricas vêm sendo “recebidas e trabalhadas” por professores de Língua Portuguesa mostram, em sua maioria, que questões de cunho metodológico “emperram”, de certa forma, a prática escolar dessas teorias. Tais pesquisas (NEVES, 1990;

⁴ Nota de capa do livro *Portos de Passagem* (1991).

ALBUQUERQUE, 2001; MORAIS, 2002; MILLER, 2003) entendem que “[...] a aprendizagem da escrita de textos tem sido feita de forma desarticulada da aprendizagem da gramática da língua materna [...]”. Assim, devido à ênfase nas séries iniciais em “[...] exercícios que dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos lingüísticos [...]” a produção textual acaba por não ser afetada pelos estudos gramaticais realizados pelo aluno “[...] que não incorpora os conhecimentos metalingüísticos adquiridos pelos estudos de gramática” (MILLER, 2003, p. 1).

De acordo com esses autores, a maioria dos professores trata a alfabetização como a apropriação de um código, cujo ensino se garantiria por meio de “métodos”. Uma vez superada essa etapa, investiriam “[...] sobretudo no ensino da gramática normativa tradicional, privilegiando o ensino de classes de palavras como uma necessidade inquestionável” (NEVES, 1990, apud MORAIS, 2002, p. 2), apesar de serem priorizados, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os eixos: leitura, produção, análise lingüística e reescrita de textos. Segundo Morais (2002), essa *aparente resistência* a essas novas orientações se encontra, sobretudo, no eixo análise lingüística, pois é na sua implementação que reside a grande dificuldade do professor.

Outra pesquisa que teve como foco as questões relacionadas com a linguagem e, dessa forma, a análise lingüística constatou que o texto estava sendo usado na escola como “pretexto” para o ensino da gramática. Essa pesquisa resultou na coleção *Aprender e ensinar com textos* (CHIAPPINI, 1997).⁵ Ao apresentar dados relativos a cinco trabalhos com reescrita de textos em quatro escolas municipais de São Paulo, a pesquisa realizada não demonstrou o que era esperado, pois foi verificada uma “atitude normativa” perante os textos dos alunos sem a devida preocupação com o “potencial semântico” e com os objetivos do escrever.

Desse modo, foi observada, por meio da pesquisa, uma priorização das unidades mínimas da língua, nos momentos de análise lingüística, revisão e reescrita textual.

⁵ No volume 1 da citada coleção, em seu Capítulo IV: **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita de Conceição Aparecida de Jesus**, ao sair a campo para pesquisa, procurando verificar como estaria acontecendo o processo de reescrita de textos em escolas municipais de São Paulo, os pesquisadores tinham como pressuposto que o texto do aluno seria tomado para a abordagem dos problemas lingüísticos em consonância com os objetivos que ele queria atingir com a interação verbal.

Falar, portanto, de unidades microlingüísticas no contexto atual do ensino da Língua Portuguesa não é tarefa fácil, pois existem polêmicas quanto ao seu tratamento e ensino na sala de aula. O paradoxo é que, como apontam as pesquisas citadas, são nessas unidades que se concentram grande parte dos esforços de professores ao ensinar e, conseqüentemente, das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. Assim, muitas vezes, as microunidades lingüísticas constituem-se como único objeto de estudo da língua e, entretanto, grande parte dos alunos ainda apresenta problemas quanto à sua aprendizagem e, principalmente, quanto à utilização dessas unidades na produção de textos.

Dessa forma, os problemas que envolvem o ensino das unidades microlingüísticas nos fazem pensar sobre algumas questões: a) Os problemas de ensino aprendizagem da língua estariam na enfática priorização dessas unidades ou na abordagem dada a elas? b) Quais as dificuldades encontradas pelo professor na abordagem e no ensino sistemático dessas unidades? c) Ao se desvincular essas unidades do texto e de seu sentido geral, para fins de estudos “específicos”, o aluno perderia também a motivação e o objetivo para estudá-las e aprendê-las? d) Qual o lugar conferido pelo professor à produção de sentidos e à variedade lingüística ao trabalhar as unidades microlingüísticas?

Assim, buscar formas de abordagem da língua portuguesa, que venham ao encontro, não somente, das novas orientações teóricas, como também, de metodologias que realmente façam com que o aluno se aproprie de diferentes dimensões da língua e possa “operá-la” em contextos significativos variáveis de comunicação, é de primordial importância tanto para os docentes como para os alunos.

Acreditamos que o enfoque das relações entre oralidade e escrita é essencial para a abordagem das unidades mínimas da língua, uma vez que, por meio dessas relações, pode haver a sensibilização do aluno para as especificidades da fala e da escrita, pois, no momento em que são abordadas essas relações, possibilitam-se condições para que se discutam questões relativas às variedades lingüísticas, ao uso de linguagem informal ou formal e, conseqüentemente, ao uso da *norma-padrão*. Entendemos, portanto, que é possível traçar uma “linha estreita” entre a abordagem das unidades microlingüísticas e as relações entre oralidade e escrita,

bem como com a abordagem de gêneros textuais, nos quais as influências entre essas duas modalidades são mútuas e não polarizadas, sendo, assim, dependentes da situação de produção e, portanto, do objetivo a ser alcançado com o texto produzido, seja ele oral, seja escrito.

Pesquisar o ensino aprendizagem das unidades mínimas da língua correlacionado com o estudo das relações entre oralidade e escrita e, também, dos gêneros textuais, num contexto escolar no qual, principalmente, escrever convencionalmente a língua portuguesa significa adquirir instrumentos fundamentais na luta política e, sobretudo, para a sobrevivência social e étnica, torna-se, para nós, essencialmente novo e instigante, uma vez que o trabalho com comunidades indígenas pode indicar até que ponto o estudo dessas unidades e, conseqüentemente, a escrita, de acordo com as convenções ortográficas, atende às necessidades dos alunos e da sua comunidade, tendo em vista a variação lingüística da qual fazem uso.

A pesquisa com alunos de 5ª série leva-nos a problematizar a questão da alfabetização ou, melhor dizendo, a forma como a não apropriação de habilidades essenciais em leitura e escrita “ainda” perdura nessa fase da escolaridade. Além de podermos, também, por meio do levantamento das hipóteses feitas pelos aprendizes acerca da escrita das palavras, de acordo com as convenções ortográficas, intentar para os sentidos produzidos por eles no momento da “escolha” de certa hipótese em detrimento de outra.

Acrescentamos, ainda, que não encontramos, em grande número, pesquisas que enfocassem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no 3º ciclo do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries. Em estudo realizado com uma 5ª série, retomando a questão da alfabetização, Lopes (2001, p. 41-42) explicita:

A maior parte dos trabalhos (quer relativos à prática pedagógica na sala de aula, quer as investigações de âmbito mais teórico) tem incidido sobre as séries iniciais (veja-se Telma Weisz, Esther Grossi, Eglê Franchi, Ana Teberosky, por exemplo, entre tantos outros). Os aspectos teóricos dizem respeito à psicologia cognitiva e lingüística, isto é, referem-se tanto ao caráter psicológico quanto ao lingüístico presentes no processo ensino-aprendizagem. As experiências alternativas, nas séries intermediárias e finais, são mais escassas, e delas temos poucas notícias. Com bastante probabilidade, estão confinadas à solidão das salas de aula.

Neste trabalho, concebemos as modalidades escrita e oral da língua não como duas instâncias dicotômicas, mas como duas modalidades que possuem tanto diferenças quanto semelhanças, dependentes das condições de produção, dos gêneros textuais utilizados e do contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos. Para tal, temos, como embasamento teórico, Marcuschi (2000), Fávero et al. (1999) e aqueles que embasam o Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta (NURC) e o Projeto da Gramática do Português Falado (PGPF).⁶

Algumas pesquisas, focalizando a relação oralidade e escrita, salientam aspectos interessantes quanto ao nosso objeto de pesquisa. Rocha (1997) busca maior conhecimento sobre a formação e a constituição da palavra, sua função sociocomunicativa e, nesse sentido, a oralidade e a língua escrita como prática social, as quais envolvem habilidades e usos. No estudo, a autora procurou analisar a produção escrita dos índios Tapirapé, grupo indígena remanescente do Brasil Central, que tem, em sua aldeia, uma escola fundamental que alfabetiza em língua tapirapé e portuguesa. Segundo a autora, refletir sobre a linguagem escrita e falada, do ponto de vista genético e sócio-histórico, provoca o surgimento de aspectos relevantes para a compreensão do indivíduo como ser social. Rocha (1997) constata, ainda, que a escrita da língua portuguesa representa elemento imprescindível à sobrevivência da comunidade Tapirapé.

A partir de sua análise, Rocha (1997) verificou que as produções escritas dos índios Tapirapé refletem a importância dada à língua portuguesa por essa comunidade indígena. Assim, o trabalho dessa autora é, para nós, muito importante, pois aponta, como destacado, a relevância atribuída à língua escrita, o que está de acordo com a importância conferida pelos povos Tupinikim e Guarani, no Espírito Santo, ao estudo da língua portuguesa.

Esse trabalho, também, mostra os sentidos produzidos pelos sujeitos pesquisados nos textos escritos e orais.

⁶ Esclarecemos que, ao longo de nossos estudos no curso de mestrado, pudemos aprofundar nosso conhecimento acerca desses dois projetos, por meio de leituras diversas, dentre os volumes editados. Assim, nas referências, citaremos aqueles volumes que foram, por nós, lidos completamente, apesar de termos também feito leituras de alguns artigos em outros volumes. Nesse sentido, ainda que não aparecendo diretamente na dissertação, entendemos pertinente a citação dessas referências, uma vez que tiveram importância primordial no que se refere, principalmente, à questão da oralidade em nosso trabalho.

Já Heine (2000), com base na perspectiva da Lingüística de Texto, e apoiada no *corpus* do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta, dedicou-se à investigação dos elementos anafóricos na língua falada, em particular às anáforas indiretas, ou seja, aquelas que não recuperam referentes pontualizados no texto. O estudo possibilitou a observação da ocorrência desse importante elo de coesão textual, a anáfora, em seu uso efetivo de comunicação, permitindo esclarecer e redefinir certos aspectos relacionados com esse recurso lingüístico.

Nesse sentido, o objetivo da autora foi investigar a anáfora em seu aspecto funcional. Os resultados apontam uma sensível diferença no uso das anáforas indiretas (não correferenciais) em se tratando de gêneros textuais mais interativos (diálogos) ou mais monológicos (conferências e aulas expositivas). Estes últimos (de caráter mais formal) evidenciam menor presença daqueles elementos coesivos, e os primeiros (mais informais) apresentam mais casos de pronomes sem correferentes textuais. Inverte-se, no entanto, a situação quando se trata de anáforas indiretas (associativas) realizadas por itens lexicais. O estudo, segundo a autora, permitiu, ainda, inferir propriedades textuais interessantes para uma comparação das modalidades escrita e oral na produção textual, relativamente aos procedimentos da progressão referencial.

Por sua vez, Heine (2000) sugere, em seu trabalho, uma nova classificação para o fenômeno da anáfora, no que tange à sua posição teórica. Ela pretendeu, dessa forma, contribuir para o ensino da língua portuguesa, no sentido de levar os alunos a uma maior reflexão sobre as relações fala e escrita e às variedades lingüísticas. Essa nova classificação para os elementos anafóricos estava relacionada com

[...] dois eixos: o eixo correferencial e o eixo não correferencial, visto que a análise de dados revelou que, de fato, a progressão textual, na modalidade falada, efetiva-se através de costuras textuais que ora retomam antecedentes pontualizados, ora não pontualizados [...] (HEINE, 200, p. 231).

Botelho (2002), ao procurar comprovar a influência que a oralidade e a escrita exercem uma sobre a outra, sob a perspectiva do letramento, mostrou que as produções oral e escrita são parcialmente isomórficas, assim, não há mais como sustentar a tese de que a linguagem oral e a linguagem escrita constituem fenômenos distintos, “[...] pois são modalidades discursivas de um mesmo sistema

lingüístico e, por isso mesmo, apesar de suas particularidades, há mais semelhanças do que diferenças” (BOTELHO, 2002, p. 6).

Nessa perspectiva, o autor comprovou o que já fora colocado por Kato (1987) e Brown (1981), quanto à não dicotomização das modalidades oral e escrita da língua. Entretanto, nesse trabalho, Botelho não se vale das noções de pós-letramento e pré-letramento colocadas por esses dois autores.

O autor comparou vinte textos escritos com seus respectivos (referentes) orais, ambos produzidos pelos mesmos alunos de 5ª a 8ª séries e do 2º grau, e verificou que os textos dos alunos da 5ª série mostravam-se mais próximos da linguagem oral e os dos estudantes do 2º grau apresentavam mais características da linguagem escrita. Nesse sentido, o autor procurou comprovar a hipótese de que “[...] o grau de letramento, fruto do constante contato com a leitura e a escritura como práticas sociais, determina a direção do movimento de influências mútuas de uma modalidade sobre a outra” (BOTELHO, 2002, p. 14-15).

Em seu trabalho, o autor fez uma análise comparativa dos textos orais e escritos a partir de alguns aspectos lingüísticos, tomando, principalmente, os *conectivos*, as *anáforas* e as *elipses*, aspectos esses que também foram analisados em outros trabalhos.

Freitas (2002), apoiada nos referenciais de Marcuschi (1991, 1992a, 1996), Koch (1992a, 1998), Fávero (1998, 1999) e Abaurre (1991, 1992), demonstrou que as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos jovens e adultos em fase de alfabetização contribuem para dar coerência e coesão aos textos desses sujeitos, permitindo, assim, maior efeito de sentido e a construção da textualidade.

A autora ressaltou a necessidade de o alfabetizador conhecer alguns dos elementos lingüísticos geradores da coerência e coesão textuais para uma prática pedagógica eficiente e qualitativamente mais produtiva, tanto no ensino da leitura quanto da escrita. Para isso, priorizou o estudo da *elipse*, da *reiteração por item lexical* e da *reiteração das estruturas sintáticas* nas elaborações escritas dos alunos jovens e adultos em fase de letramento.

Objetivou, assim, “[...] avançar da visão estritamente cognitivista de linguagem, ainda predominante na EJA⁷ para uma concepção de caráter sócio-histórica” (FREITAS, 2002, p. 16), tendo como fundamento a teoria lingüística que defende a existência de um *continuum* entre as modalidades oral e escrita e a assertiva de que o modelo de texto dos alunos, no processo inicial da escolarização, é o do texto oral. Freitas (2002, p. 17) enfatizou que “[...] faz parte do papel da escola o tratamento da língua escrita e, por isso, é preciso restaurar o equilíbrio em relação à modalidade falada, fato que a escola vem desconhecendo [...]”.

Nesse sentido, o que acontece “[...] é a concepção das duas modalidades como estanques, e o seu ensino é baseado na modalidade padrão, o que não reflete o real uso [...]” (FREITAS, 2002, p. 17), ou seja, o uso da língua de acordo com as funções sociais desempenhadas pelos indivíduos em cada sociedade, pois, como nos lembra Marcuschi (2001a, p. 8, apud FREITAS, 2002, p. 17), na “[...] sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e não discriminar os seus usuários”.

Freitas (2002, p. 192) coloca como ponto primordial de seu trabalho a necessidade de que o professor-alfabetizador em Educação de Jovens e Adultos, para avaliar a produção escrita dos alunos, compreenda que a coesão interna ao texto é estritamente lingüística, sendo considerados que os fatores gramaticais ou normativos e a coerência se constroem a partir do texto. Assim,

[...] o alfabetizador deve levar em conta ainda os fatores extratextuais, pois são eles que fornecem as condições de coerência, que foram recuperadas nas produções analisadas, por meio do conhecimento de mundo, do conhecimento partilhado e das inferências, para poder avaliar melhor o aluno no processo de letramento.

Portanto, percebemos que as pesquisas diretamente associadas às relações oralidade e escrita e as influências da primeira modalidade sobre a segunda recaem, de certa forma, naqueles elementos em que a oralidade e a escrita se entrecruzam, tais como as elipses, as anáforas, os elementos de coesão e coerência e outros. Assim, pesquisar o universo microlingüístico, sob a perspectiva das relações entre as modalidades oral e escrita, torna-se um trabalho relativamente novo.

⁷ Educação de Jovens e Adultos.

Devido ao todo exposto, este trabalho partiu do seguinte questionamento: a abordagem didática do microuniverso lingüístico, pela via simultânea do estudo dos gêneros textuais e das relações entre oralidade e escrita, facilitaria uma melhor apropriação das regras de funcionamento dessas unidades micro da linguagem? Em outras palavras, queremos investigar se o estudo das relações entre oralidade e escrita, associado ao estudo dos gêneros textuais, exerce algum efeito sobre o processo de “tomada de consciência” dos modos de funcionamento da língua escrita, em seus aspectos microlingüísticos.

Apesar de nossa pesquisa tratar de unidades mínimas da língua, pretendemos situá-las não apenas com relação aos aspectos morfossintáticos e lexicais da lingüística e da gramática normativa, ou seja, na forma e nos aspectos puramente lingüísticos. Nossa tese é de que, pela não valorização do contexto e das práticas comunicativas aí inseridas, é que essas unidades acabam não sendo apropriadas e sequer vistas como objeto de estudo efetivo pelo aluno.

CAPÍTULO II

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em escolas indígenas do município de Aracruz, no Espírito Santo. Antes, porém, de falarmos desse contexto, especificamente, entendemos ser importante retomar, de maneira breve, o processo de educação que teve a maioria dos povos indígenas no decorrer da História do Brasil. Após, situaremos nosso contexto de pesquisa, focalizaremos a educação escolar nele acontecida e, assim, o currículo próprio que permeia tal educação. Finalmente, evocaremos a criação das 5^{as} séries nas aldeias onde realizamos nossa coleta de dados, buscando, principalmente, os porquês dessa criação e as principais mudanças ocorridas a partir dela.

2.1 O PROCESSO EDUCACIONAL INDÍGENA NO DECORRER DA HISTÓRIA DO BRASIL

Como dissemos, seremos breve ao falar sobre o processo educacional indígena no decorrer da História do Brasil, apesar de sabermos tratar-se de um assunto com vasta produção teórica que nos exigiria um longo tempo para leitura e análise. No entanto, as notas que seguem nos ajudam a explicitar o contexto da nossa pesquisa.

Sabemos que, ao longo da história da educação no Brasil, o processo de educação escolar indígena foi construído, desde a colonização, por meio de diferentes políticas e tendências. Tivemos, inicialmente, a interferência da Igreja, com os padres jesuítas que, ao chegarem, “[...] estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar [...]” (PAIVA et al., 2000, p. 42). Tais escolas haviam, inicialmente, sido implementadas e pensadas para os povos indígenas, porém os filhos de pessoas mais humildes, “os gentios”,⁸ após algum tempo, passaram, também, a freqüentá-las.

⁸ Nome dado aos filhos dos trabalhadores “comuns”, que não pertenciam a famílias nobres.

Pensamos que a promoção de escolarização e alfabetização para um povo a ser colonizado tem um sentido muito específico para o colonizador. Paiva (2000) é muito perspicaz ao colocar o seguinte problema: *o que representava para os jesuítas alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado?* “[...] Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. A aprendizagem das letras devia significar adesão plena à cultura portuguesa” (PAIVA, et al., 2000, p. 43), uma vez que, sobre o século XVI, logo no início da colonização, podemos dizer que “[...] ainda não havia um povo no Brasil, mas sim povos, cada qual com sua língua, costumes, tradições, história e interesses próprios” (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 189).

Segundo Pontes (1978, p. 86), “[...] na pressa de transformar povos em povo, a Companhia de Jesus tornou-se cabeça de um movimento ideológico [...]”. Assim, a predominância da pluralidade lingüística no Brasil “indianizado” do século XVI é um fato, no qual o tupi e o português conviviam juntamente. “O primeiro era a língua ‘geral’ (nheengatu), falada por todos e de aprendizado obrigatório para os jesuítas; o segundo estava restrito às casas de bê-á-bá mantidas pela Companhia de Jesus [...]” (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 171).

Entretanto, com a necessidade da chamada “nacionalidade”, veio, também, a imposição de uma língua única, com a pretensão de se tornar hegemônica, o que começou a acontecer somente no século XVIII. Tal língua só poderia ser a língua do colonizador, o português, e não a do colonizado, o tupi. Nesse contexto, o teatro de Anchieta foi, também,

[...] um dos instrumentos culturais utilizados pela Companhia de Jesus para viabilizar o seu ideário civilizador nas terras dos ‘gentios’ pré-colombianos, cujo corolário mais evidente foi a gestação de uma nacionalidade plasmada pelo português em detrimento de outras expressões lingüísticas [...] (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 189).

Nesse sentido, o teatro serviu, concomitantemente, à aculturação, uma vez que cristianizava pela ridicularização dos mitos indígenas, que eram protagonizados pelos próprios índios, além de expandir o uso do português, principal idioma das peças.

Todavia, a intenção maior dos jesuítas consistia em serem compreendidos pelos índios para o êxito da catequese, daí a razão pela qual o uso, também, nas encenações, do idioma tupi e ainda outros, como o castelhano.

Outros estudos antropológicos, porém, assinalam que, apesar da aculturação, a diversidade lingüística só existiu no Brasil enquanto permaneceram os padres jesuítas, pois “[...] a fim de garantir a hegemonia do idioma lusitano, o governo português, após a expulsão dos jesuítas, proibira o uso da língua geral e impunha o da portuguesa” (SCHADEN, 1954, p. 394).

Porém, como resultado do processo de cruzamento de culturas, também a língua portuguesa vai se distinguir de sua matriz lusitana, conforme nos explicita Gilberto Freyre (1995, p. 149, grifo do autor):

*Foi a língua, essa que se formou da colaboração do culumim [criança índia] com o padre, das primeiras relações sociais e de comércio entre as duas raças, podendo-se afirmar do povo invasor que adotou para o gasto ou uso corrente a fala do povo conquistado, reservando a sua para uso restrito e oficial. Quando mais tarde o idioma português – **sempre o oficial** – predominou sobre o tupi, tornando-se, ao lado deste, língua popular, já o colonizador estava impregnado de agreste influência indígena; já o seu português perdera o ranço ou a dureza do reinol; amolecera-se num português sem rr nem ss; infantilizara-se quase, em fala de menino, sob a influência do ensino jesuítico de colaboração com os culumins.*

Portanto, o português falado e, também, escrito pela sociedade brasileira contemporânea “[...] é resultado, em parte, do tronco comum fundado na língua tupi praticada em todo o litoral do Brasil do século XVI [...]” (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 190). Como conseqüência, encontramos um “português” formado da junção do tupi com o português, que, na verdade, nem era o tupi puro nem o português original.

Por meio do *Ratio Studiorum*, os jesuítas além de ensinar as letras, ensinavam também a religião cristã. Nesse sentido, esse começo do processo de educação escolar indígena fez com que muitas tribos indígenas tivessem ali o início da perda de sua língua, bem como de parte de sua cultura. Em contrapartida, documentos deixados pelos próprios jesuítas escritos na língua tupi mostram, como vimos, que

esses missionários tiveram que aprender essa língua nativa para poder comunicar-se com os índios e, a partir daí, catequizá-los e impor a língua portuguesa.

Tomando como base esse fato, dois outros se evidenciam como consequência: a língua mais falada nos séculos XVI e XVII no Brasil não foi a língua portuguesa, mas o tupi; daí o grande número de itens lexicais advindos da língua tupi incorporados à língua portuguesa.

Entretanto, é muito importante ressaltar que o *Ratio Studiorum*, documento que definiu currículos e regras para todas as escolas jesuíticas da época, só foi aprovado pela Companhia em 1599, portanto, no final do século. “[...] Assim, toda a ação educacional do período que analisamos é anterior ao *Ratio*, o que nos leva a afirmar que ela foi uma espécie de ‘invenção’ de Anchieta e seus companheiros, uma vez que transcorreu sem qualquer normalização *a priori* [...]” (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 173, grifo dos autores).

Todavia, como vimos, a perda lingüística e cultural de muitos povos indígenas no Brasil tem sua maior expressão com o Marquês de Pombal, em 1759, pois, com a expulsão dos jesuítas, o Marquês decreta que os indígenas deveriam deixar de ter nomes “bárbaros”, passando a ter nomes portugueses; as línguas nativas foram proibidas e a língua portuguesa tornou-se obrigatória.

Portanto, foram sendo extintos tanto a pluralidade falada por outros povos indígenas não tupis como também o bilingüismo forjado pelo cruzamento do português com o tupi. A partir daí, “[...] a administração de Pombal deu continuidade ao processo de ‘desindianização’ que tinha se iniciado no período jesuítico, mudando apenas os métodos, ou seja: o processo que antes era religioso passou a ser laico” (COTA, 2000, p. 54, grifo da autora).

O interessante é que a “[...] velha língua brasílica, falada por índios de diferentes tribos em quase toda a costa brasileira, pelos portugueses, religiosos, escravos e bandeirantes na época do Descobrimento, foi declarada como uma das oficiais em São Gabriel da Cachoeira (AM) [...]” (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 190), o primeiro município brasileiro a ter quatro idiomas oficiais: o português, o nheengatu, o tucano e o baniua. Como explicar isso?

Segundo Eduardo de Almeida Navarro, mesmo após a sua proibição por Pombal, longe dos ouvidos do Estado, a língua geral sobreviveu bem na floresta até 1877, quando uma grande seca no Nordeste levou 500 mil pessoas para a Amazônia, mudando o perfil lingüístico da Região. Ele classifica essa elevação a idioma oficial como terceira fase do tupi, dizendo ser essa uma forma simbólica de reagir a uma proibição do Estado de 250 anos atrás (BITTAR; FERREIRA, 2004, p. 190).

Em razão de nossa formação histórica, no que tange à configuração lingüística, no Brasil, aconteceu o inverso do sucedido com nosso país vizinho, o Paraguai, que conseguiu manter o seu bilingüismo, praticando o guarani como uma espécie de língua afetiva. Tal fato explica, em parte, a manutenção da língua guarani pelos Guarani M'byá que migraram para a costa do Espírito Santo e passaram a viver com os Tupinikim nas aldeias da região de Aracruz.

Desse período “*pombalino*”, até o período republicano, pouco foi feito em termos de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, tampouco quanto ao seu processo educacional. Em contrapartida, vários foram os massacres a esses povos com o objetivo de tomar-lhes as terras.

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, que foi, posteriormente, substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, os povos indígenas passaram a ter órgãos que se “responsabilizariam” por eles a fim de integrá-los à sociedade brasileira.

Nesse sentido, o que se pretendia não era o respeito e a preservação das culturas indígenas, mas sim a integração desses povos à sociedade brasileira.

Foi em 1988, com a nova Constituição Brasileira, que os povos indígenas tiveram um amparo legal favorecendo o respeito a seus direitos, no *caput* de seu art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

O direito à utilização das suas línguas e a processos próprios de aprendizagem no ensino básico (art. 210, § 2º) inaugura, assim, um novo tempo para as ações relativas à educação escolar indígena.

Seguidamente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enfatiza uma educação que garanta o direito à alteridade cultural do indígena, com a implementação de programas e pesquisas por meio dos quais seja possível uma educação intercultural e bilingüe para esses povos. Temos, todavia, leis, na maioria das vezes, não condizentes com a prática, principalmente no que se refere à questão da educação escolar indígena, como sugere Cota (2000, p. 69): “[...] as resoluções da Constituição Federal e da LDB não conseguiram surtir efeito ainda junto a todos os estados e municípios onde existem povos indígenas”.

Assim, a partir de 1998, o Governo Federal propõe um documento específico para o tratamento da educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (RCNEI).

Diante do que foi narrado, constatamos, de acordo com o que assinalam Bittar e Ferreira (2004, p. 191), que

[...] a imposição da língua portuguesa, com exclusão da pluralidade cultural e lingüística do século XVI, atesta um dos aspectos da constituição do Estado-Nação brasileiro, nascido da violência, da exploração econômica e da intolerância religiosa e cultural, marcas de um passado que, como escreveu Caio Prado Jr., a todo instante está diante dos nossos olhos.

2.2 AS ALDEIAS TUPINIKIM E GUARANI DA REGIÃO DE ARACRUZ/ESPÍRITO SANTO: UM BREVE RELATO

Atualmente, vivem no Espírito Santo, no município de Aracruz, aproximadamente a 70km de Vitória, no litoral norte do Estado, cerca de 1.800 indígenas em comunidades formadas pelos povos Tupinikim e Guarani. De acordo com a Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG), são, aproximadamente, 1.600 Tupinikim habitando as aldeias Caeiras Velhas, Comboios, Irajá e Pau Brasil; e 190 Guarani nas aldeias de Boa Esperança e Três Palmeiras. No ano de 2005, foi criada a aldeia Olho d'água para onde se mudaram algumas famílias

De acordo com Cota (2000, p. 23), os povos indígenas Tupinikim “[...] são descendentes do povo Tupinikim que habitava o litoral brasileiro, quando da

chegada dos portugueses [...]”. Conforme relatos diversos,⁹ os povos de origem Tupi ocupavam uma vasta faixa de terra do litoral que ia do Estado Ceará ao Estado de São Paulo.

Mais especificamente, no que se refere ao povo Tupinikim, tomamos, novamente, Cota (2000, p. 25-29):

De acordo com o relato de alguns viajantes como Saint-Hilaire (1818) e Pedro II (1860), o tupi ou língua geral era a língua falada pelos índios de Nova Almeida e Santa Cruz [...]. Pelos relatos dos Jesuítas e dos viajantes pode-se dizer que os Tupinikim eram nômades ou semi-nômades, pois viviam da caça, pesca e agricultura [...]. Em 1760, ano da expulsão dos jesuítas do Espírito Santo por Marquês de Pombal, havia em Nova Almeida 2.030 índios cristianizados. Após a expulsão dos jesuítas no Espírito Santo, o cerceamento à liberdade, o processo de aculturação e a exploração da força de trabalho dos Tupinikim continuou a acontecer [...]. No ano de 1860, Dom Pedro II, em viagem ao Espírito Santo, visitou a região de Santa Cruz onde vivem os Tupinikim e confirmou a doação da sesmária demarcada em 1760 [...]. No séc. XIX, os Tupinikim vivem em pequenos aldeamentos esparsos pela área onde hoje é o município de Aracruz [...]. Na década de 40 deste século, o Governo Estadual abriu concessão de 10 mil hectares de terras para a Companhia Ferro e Aço, para a produção de carvão vegetal nas terras indígenas dos Tupinikim. Até os anos 60, os Tupinikim possuíam ainda cerca de 40 mil hectares de terras, porém com a chegada da Aracruz Celulose para a região, eles perderam quase todo o território que possuíam, o que lhes tem provocado profundas alterações culturais, uma vez que a terra representa a base de sustentação da cultura dos povos indígenas [...].

Segundo, ainda, Cota (2004, p. 36), foi a topografia e o clima que conseguiu manter os povos Tupinikim nessa região até hoje, pois, como questiona a própria autora,

Após a criação da Vila de Almeida (1755) até mais ou menos a década de 60 do século XX, pode-se considerar que não houve nenhuma ação ou política significativa do governo português, e depois brasileiro, para com o povo Tupinikim. Por que isso aconteceu? Como e por que esse povo conseguiu manter-se enquanto povo, mesmo estando localizado em um estado que estava passando, nesse período histórico, por grandes transformações econômicas e sociais?

A autora responde à sua própria indagação, explicitando:

⁹ Hans Standen, Gabriel Soares, Claude d’Abbeville, André de Thevet, Pero de Magalhães Gandavo, Jean de Lery e dos próprios jesuítas, entre eles, José de Anchieta.

Durante o século XIX, a região ocupada pelos Tupinikim não foi alvo dos interesses econômicos e sociais, devido a sua topografia e clima. A preservação do território e de muitos elementos da cultura Tupinikim, então, explica-se pelas condições físicas da região, que não atraiu o imigrante europeu. Os índios Puri-Coroado e os Botocudos não tiveram a mesma sorte dos Tupinikim, pois esses dois povos indígenas foram totalmente dizimados.

Pretendemos, com esse breve relato, posicionar os povos indígenas Tupinikim da região de Aracruz/ES no tempo e no espaço e fazer perceber o quanto a educação escolar indígena Tupinikim e Guarani¹⁰ encontra-se imbricada com a problemática da luta pela terra vivida por esses povos.

2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DAS ALDEIAS TUPINIKIM E GUARANI DO ESPÍRITO SANTO

Apesar de pertencer à Secretaria de Educação do Município de Aracruz/ES, as escolas das aldeias Tupinikim e Guarani possuem um currículo próprio denominado Um Currículo para as Escolas das Aldeias Tupinikim.¹¹ Temos, assim, explicitado no primeiro parágrafo do documento (1999, p. 1):

Este documento se destina a orientar o trabalho escolar nas aldeias dos povos Tupinikim (Caeiras Velhas, Pau Brasil, Irajá e Comboios) e Guarani (Boa Esperança e Três Palmeiras), no município de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Ele retrata a nossa trajetória de cinco anos de estudo, contribuindo para que ocorra um ensino intercultural e de qualidade nas escolas das aldeias.

Além de preconizar uma educação diferenciada, intercultural e bilingüe, esse currículo define os seguintes objetivos:

–Recriar os conhecimentos culturais e empíricos necessários na comunidade.

–Fortalecer a organização e a cultura dos povos Tupinikim e Guarani, no contexto de um mundo globalizado.

–Criar as condições para que os alunos se apropriem de conhecimentos diversos que contribuam para a constituição de sujeitos conscientes e capazes de intervir na construção de uma sociedade mais humana (UM CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DAS ALDEIAS TUPINIKIM, 1999, p. 3).

¹⁰ Em 1967, um grupo de índios Guarani Mbyá, após viagem do litoral sul do País, chegou à área ocupada pelos Tupinikim, foi acolhido e passou a viver em uma parte da aldeia de Caeiras Velhas. Atualmente, os Guarani ocupam aldeias indígenas no município de Aracruz no Espírito Santo.

¹¹ Esse currículo foi assim nomeado, mas também se refere às escolas das aldeias Guarani.

Assim, de acordo com o currículo, a educação escolar indígena deve contemplar as seguintes características: *formação continuada, interculturalidade, bilingüismo / multilingüismo, democracia e autonomia*. A abordagem pedagógica definida no currículo é a Pedagogia do Texto,¹² cuja adoção foi justificada da seguinte maneira:

[...] essa abordagem nos permite valorizar os conhecimentos empíricos naturais que as comunidades Tupinikim e Guarani têm sobre o ambiente, e confrontá-los com o conhecimento científico, que leva necessariamente à confirmação ou infirmação de dois tipos de conhecimento (UM CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS DAS ALDEIAS TUPINIKIM, 1999, p. 5).

Como forma de focar e agrupar as diversas disciplinas escolares, a abordagem dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos deve ser feita por meio de problemáticas. Segundo o documento, Um Currículo para as Escolas das Aldeias Tupinikim (1999, p. 4), uma problemática vai além de um tema, pois “[...] pode ser compreendida como uma totalidade de problemas relativos a um assunto ou ciência [...]”. Os educadores argumentam que “[...] Estruturando o currículo das escolas indígenas em torno de problemáticas, estaremos propondo perguntas cujas respostas incidem na compreensão das sociedades”.

A partir da definição de uma problemática, todas as disciplinas, em suas especificidades, devem trabalhar para a explicitação e melhor conhecimento dos conteúdos e saberes a ela vinculados.

Portanto, a definição das problemáticas, que é feita no início de cada ano letivo, reflete a necessidade de aprofundar conhecimentos não somente por parte dos alunos, como também pelo conjunto das comunidades indígenas.

¹² A Pedagogia do Texto é enfocada no currículo, principalmente, por ter sido a abordagem que permeou um projeto de Educação de Adultos na aldeia (1994) e, posteriormente, o Curso de Formação de Educadores Indígenas (1996 a 1999), proporcionado pelo Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), atual Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), em parceria com o Núcleo Interinstitucional da Saúde Indígena do Espírito Santo (NISI), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e as lideranças indígenas Tupinikim e Guarani. O NISI é constituído pela Secretaria Municipal de Educação de Aracruz e pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

Nessa perspectiva, de acordo com o currículo, é desejável que a abordagem dos conteúdos seja feita de forma interdisciplinar, apoiada no trabalho com a língua por meio dos gêneros textuais, pois, ao ser definida/elaborada uma problemática, também são apontados os gêneros textuais mais “propícios/específicos” a serem trabalhados.

Dessa forma, qualquer abordagem lingüística, no sentido micro ou macro, deve estar articulada a um texto/contexto (gênero textual), bem como à possibilidade de um estudo sistemático relacionado com essas unidades. Segundo o Currículo de Línguas (1999, p. 3), que faz parte do currículo para as escolas das aldeias,

Os gêneros textuais deverão ser trabalhados de maneira interdisciplinar, pois assim os alunos terão condições de apropriar-se de conhecimentos específicos das diferentes áreas (Ciências Naturais e Ciências Sociais) ao mesmo tempo em que se apropriam das formas lingüísticas típicas de cada gênero textual.

Tanto os PCNs quanto os RCNEIs serviram de análise para o momento da elaboração desse currículo diferenciado, porém verificamos que esses mesmos documentos não formaram a base desse currículo.

Até o ano de 2004, as escolas das aldeias indígenas possuíam turmas da educação infantil à 4.^a série, nas quais o trabalho descrito vinha sendo desenvolvido. Ao finalizar esse ciclo, o aluno deveria procurar uma escola regular do município de Aracruz para cursar a 5.^a série. Geralmente, poucos eram os alunos que iam para a escola municipal do bairro de Coqueiral ou a do distrito de Santa Cruz.¹³ A adaptação desses alunos nessa(s) escola(s) regular(es) nem sempre ocorria de maneira fácil, levando, conseqüentemente, a um alto índice de reprovação e evasão escolar. Mais da metade dos alunos indígenas matriculados nas escolas regulares, cerca de 70%, ficava reprovada ou deixava a escola antes de completar a 8.^a série.¹⁴

¹³ O bairro de Coqueiral fica a uma distância aproximada de 2,5km da entrada da aldeia, podendo os alunos ir a pé para a escola, pois a maioria dos moradores da aldeia segue dessa forma para esse bairro. Já o bairro/distrito de Santa Cruz fica um pouco mais distante da aldeia a, aproximadamente, 6km, ficando difícil o acesso a pé, pois os alunos teriam que caminhar rente ao asfalto, atravessando a ponte para alcançar seu destino.

¹⁴ Esse levantamento foi feito com os professores, escola e Secretaria de Educação, baseado nos anos de 1994 a 2004.

Assim, as comunidades indígenas passaram a pressionar seus parceiros para dar continuidade à educação diferenciada, intercultural e bilingüe nas próprias escolas das aldeias indígenas para os alunos que terminassem a 4ª série. É nesse contexto mais específico que nossa pesquisa se inseriu: as turmas de 5ª série recém-criadas nas escolas das aldeias para o ano de 2005, mais especificamente, com a disciplina Língua Portuguesa.

Vale, ainda, ressaltar alguns aspectos interessantes quanto ao contexto de nossa pesquisa:

- a) com a implementação das 5^{as} séries nas escolas das aldeias indígenas, a supervisão e direção dessas escolas passaram a ser exercidas por educadores índios, o que não ocorria anteriormente;
- b) os alunos das 5.^{as} séries têm um currículo “trilingüe”, pois são ministradas aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Tupi (no caso dos alunos Tupinikim) e Língua Guarani (no caso dos alunos Guarani).

CAPÍTULO III

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É muito importante que algumas questões teóricas básicas que norteiam nossa pesquisa sejam devidamente abordadas, para que possamos melhor clarificar qual o tratamento dado ao nosso objeto de estudo e qual o lugar que ele ocupa em nossa visão de ensino da língua materna, pois, uma vez que nosso objetivo de estudo foi pesquisar o ensino aprendizagem das unidades mínimas da língua correlacionado com o estudo das relações entre oralidade e escrita e, nesse sentido, com o estudo dos gêneros textuais, temos um significativo referencial teórico que nos serviu de base e, portanto, faz-se extremamente necessária a sua explicitação.

Assim, apresentaremos as concepções de língua, linguagem, sujeito, texto e gêneros textuais colocadas por Bakhtin (1999, 2003) e que nortearam nossa pesquisa. Enfatizaremos, também, as concepções de mediação, zona de desenvolvimento proximal, linguagem escrita e gramática postuladas por Vigotski (2001) que foram de primordial importância para nosso trabalho. Logo após, problematizaremos a questão das microunidades lingüísticas, nosso objeto de pesquisa e, finalmente, ressaltaremos o trabalho com a relação entre oralidade e escrita em sala de aula, nosso principal eixo de pesquisa, mediante os referenciais de Fávero et al. (1999) e Marcuschi (2000).

3.1 O PENSAMENTO BAKHTINIANO

Uma das principais categorias do pensamento bakhtiniano é o dialogismo, que serviu de base para seus estudos das várias formas de discurso, da literatura e de outras manifestações culturais. Nessa perspectiva, tendo o homem como ser histórico e social, ele criticou as orientações do pensamento filosófico-lingüístico de sua época – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – considerando-as como obstáculos a uma visão totalizadora da linguagem. Portanto, Bakhtin (1999) historicizou a linguagem, contextualizando-a histórica, social e ideologicamente.

Nesse sentido, esse autor concebe o homem como ser que dialoga com a realidade por meio da linguagem.

Sua teoria instiga-nos pela sua capacidade de ver o mundo, o homem e a linguagem como partes de um mesmo processo dialético. Portanto, as concepções bakhtinianas “[...] exigem do leitor um olhar múltiplo sobre o mundo e sobre o outro [...]” (BARBOSA, 2002, p. 12) e, nesse contexto, a palavra assume papel primordial, pois é a partir dela que o sujeito se constitui e a constitui, numa relação dialógica e, portanto, dialética. Nessa perspectiva, Bakhtin (1999) compreendeu a consciência não somente aliada a processos internos, mas também ao contexto ideológico e social.

3.1.1 A interação verbal como cerne das concepções de língua e linguagem

Ao instaurar a *interação verbal* como a realidade da língua, Bakhtin (1999) refuta a idéia da língua como um sistema unicamente regido por normas, pois, sendo assim, não passa de uma abstração, uma vez que não concorre para a explicação e compreensão dos fatos lingüísticos e, principalmente, distancia a língua de sua realidade viva e evolutiva e, por conseqüência, de suas funções sociais, desconsiderando a potencialidade do sujeito-enunciador e suas relações com a língua como um fenômeno puramente histórico, pois a “[...] língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1999, p. 124, grifo do autor).

Da mesma forma como Bakhtin (1999), reconhecemos a língua não somente como um sistema de signos, nem como um código que se encerra nele mesmo, mas como um fenômeno que se realiza na interação sócio-histórico-cultural e, assim, como um conjunto de variedades lexicais e semânticas utilizado por uma dada sociedade para que a interação comunicativa aconteça. Nessa perspectiva, a língua não pode ser vista e nem estudada como uma entidade abstrata, mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente. Para Bakhtin (1999, p. 31, grifo do autor),

“[...] tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo* [...]”. E, assim, poderíamos dizer, também, que tudo que é signo é ideológico, daí o caráter histórico-cultural e semiótico da língua.

A linguagem, como produto da interação verbal,

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Nesse sentido, a produção da enunciação inclui a existência de um *auditório social*, uma vez que toda palavra sempre se dirige a um interlocutor que pode ser real ou ser um representante médio da criação ideológica. Sendo assim, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 112). Portanto, tanto a situação imediata quanto o meio social mais amplo definem a estrutura da enunciação. Ao redefinir e ampliar o conceito de linguagem, colocando-a como de caráter socioideológico, Bakhtin acaba por redefinir, também, a noção de sujeito e de texto.

3.1.2 A interação verbal como cerne das concepções de sujeito e de texto

A concepção de linguagem, como interação verbal requer um sujeito ou sujeitos histórica e socialmente situados e, portanto, produtor de linguagem mediante sua relação com o outro e com o meio. Pressupõe-se, assim, um sujeito que fala e/ou escreve e, portanto, se posiciona, buscando sua emancipação como ser inserido numa determinada comunidade lingüística e social. Nesse sentido, do ponto de vista do sujeito receptor, o que importa não são somente as formas da língua usadas nas interações verbais, mas, principalmente, a sua compreensão em num contexto concreto.

É nessa perspectiva que concordamos com Koch (2003, p. 13), quando coloca que “[...] a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote [...]”. Logo, ao tomar a linguagem como produto da interação verbal, não encontramos mais um sujeito individual, isolado no mundo, fruto do subjetivismo individualista, nem tampouco, um sujeito determinado pelo sistema, *assujeitado*, como se estivesse num estado de não consciência, fruto do objetivismo abstrato. Nesse sentido, subjacente à concepção de língua e linguagem como produto da interação verbal, o texto é “[...] o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]” (KOCH, 2003, p. 17). A autora, explicita, ainda, que

*O **sentido** de um texto é, portanto, **construído** na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a **coerência** deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração de sentidos* (KOCH, 2003, p. 17, grifo da autora).

O(s) conceito(s) de texto tomado(s) pelas gramáticas normativas, de certa forma, “fracassaram”, pois não “passaram” por sua dimensão discursiva e, na maioria das vezes, essas gramáticas o focaram como uma “[...] seqüência bem formada de frases ligadas que progridem para um fim [...]” (SLAKTA, 1985, p. 138, apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 467). Ao contrário, “[...] o texto revelou ser uma unidade muito complexa, para ser fechada em tipologias e para que só a coesão ou a coerência lingüística possam dar conta daquilo que faz sua unidade” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 467). Ou seja, a unidade do texto não se encontra na sua materialidade, entram na base de sua compreensão e coerência as condições de produção, ou seja, a situação de interação.

Portanto, “[...] a unidade que o texto tem é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o fato de que se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 293, apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 467). Temos, então, uma concepção de texto ligada às suas relações de interdependência com a situação de produção, “[...] que refere o

conhecimento da linguagem ao conhecimento das formações sociais” (ORLANDI, 2003, p. 11).

É interessante, nesse contexto, citar a metáfora do *iceberg*, pois, por meio dela, podemos dizer que o texto definitivo é apenas a ponta do *iceberg*, que esconde o efeito da própria gênese do texto. Até chegar ao texto considerado pronto, o aluno (no caso do texto escolar) substitui, apaga ou acrescenta palavras, frases, parágrafos, faz outras ordenações. Essas operações, se registradas, podem constituir-se em dados privilegiados para a compreensão da relação que o aluno mantém com seu texto e com o discurso que o envolve, além de poder ser uma importante fonte de informação para se averiguar a questão das escolhas lingüísticas feitas pelo aprendiz, no momento de sua escrita, particularmente, em relação ao nosso objeto estudo: as unidades microlingüísticas, tanto com referência à sua “tomada de consciência”, relativamente a essas unidades, como, também, aos sentidos produzidos na escolha de determinada unidade em detrimento de outra.

Bakhtin (2003) enfatiza que essas escolhas lingüísticas estão extremamente atreladas ao gênero textual utilizado. Entendemos, assim, que, dentro da perspectiva bakhtiniana, o trabalho com os gêneros do discurso é de fundamental importância. Consideramos que, ao apresentar os gêneros textuais e/ou do discurso,¹⁵ Bakhtin avança não somente no sentido do conceito de texto, como, também, na necessidade de não “fechá-lo” apenas em tipologias.

3.1.3 Os gêneros do discurso e/ou textuais: considerações teóricas e metodológicas

Bakhtin (2003) “inscreve” os gêneros do discurso (primários e secundários) como base para a comunicação humana, já que eles constituem exemplos das diversas formas de comunicação verbal em diferentes contextos e situações de produção. Temos, assim, a noção de gênero como elemento constitutivo do texto.

¹⁵Neste trabalho, estaremos usando as denominações “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” de maneira intercambial, embora haja preferência de um ou outro termo por determinados autores.

Para Bakhtin (2003, p. 262, grifo do autor), “[...] 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*”. Pelo fato de serem em grande número, devido as diversas situações da comunicação humana, “[...] a heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Portanto, o autor utiliza a noção de gêneros textuais para referir-se às infinitas situações de comunicação humana e ao conjunto de produções verbais historicamente construídas e que se encontram em uso em determinada comunidade lingüística.

A apropriação de diferentes gêneros textuais permitiria ao aprendiz comunicar-se em diferentes situações sociais, uma vez que, “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Bakhtin “conceitua” os gêneros do discurso, levando em conta suas principais características, que, de acordo com o próprio autor, não são estáveis. Assim, segundo ele,

[...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de 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 indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação [...] (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Portanto, entendemos que os gêneros do discurso foram a forma dada por Bakhtin (2003) aos enunciados. Cada enunciado se diferenciará de acordo com seu interlocutor e, por conseguinte, pelos gêneros do discurso. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 285) coloca que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma: realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Ao encontro da perspectiva do estudo da língua por meio dos gêneros textuais, Machado (2005, p. 156) explicita:

[...] A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem lingüística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva ‘do mundo individual do falante’. Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação ‘ativa’, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando, para isso, um código comum [...].

Enquadrando-se nessa perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004, p. 27) sustentam a tese de que o gênero é um instrumento, uma vez que é com o suporte¹⁶ desse instrumento semiótico que se “[...] permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...]”. Com a ressalva de que “[...] o gênero como instrumento – unidade de **conteúdo temático, composição e estilo** - deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 27, grifo nosso). Portanto, mesmo sendo em número infinito, os gêneros permitem aos indivíduos tomá-los como referência para as diversas situações de comunicação em que se encontram. Daí a necessidade de o ensino da língua centrar-se no estudo dos gêneros textuais em seus três aspectos principais,¹⁷ assim como enfatizado por Bakhtin.

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 263), os gêneros podem ser considerados como primários ou secundários, porém, para o autor, *não se trata de uma diferença funcional:*

¹⁶ Tomando aqui como suporte o material que serve de base.

¹⁷ “Seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem [...] e sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

[...] Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Entendemos que, para o estudo dos gêneros na esfera escolar, torna-se necessária a “criação” de situações de comunicação, ou mesmo a ficcionalização delas, na qual o aprendiz concorra para o uso de determinado gênero, ou seja, é a situação de comunicação que levará o aluno a “escolher” determinado gênero em detrimento de outro, e não de modo contrário, quando se estuda primeiramente a estrutura do gênero, seu conteúdo e, depois, passa-se à situação de comunicação e à escrita do gênero em questão. Assim, primeiramente, é definido o contexto: o que escrever, para que escrever, o que se tem a dizer, para, após, passar à escolha do gênero.

Nesse sentido, o aprendiz fará a si mesmo a pergunta: quais os gêneros de que posso “lançar mão” para melhor comunicar de acordo com a situação interlocutiva? Houve uma tentativa de assim conduzir o estudo dos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião em nossa pesquisa, entretanto esses dois últimos já tinham sido colocados quando da definição das problemáticas no início do ano. Perante a necessidade da coleta do texto oral, veremos que a situação de comunicação foi posta para a transformação do texto.

3.2 VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Vigotski (2001), atento à natureza social do ser humano que, desde o berço, vive rodeado por outros seres humanos em um ambiente impregnado pela cultura, defendeu que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência. Para ele, na ausência do outro, o homem não se constrói homem. E essa transformação ocorre essencialmente pela aprendizagem, ou seja, nas relações com os outros é que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

De acordo com Vigotski (2001), a aprendizagem acontece por meio de “saltos qualitativos” de um nível de conhecimento para outro. Nessa perspectiva, a evolução intelectual é contínua e a escola seria inútil se ficasse somente no que a criança já sabe. Portanto, com o objetivo de melhor explicitar tal processo, o autor desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que explicitou ser o “momento” que separaria o indivíduo de um desenvolvimento/aprendizagem que está próximo para ele, mas ainda não foi alcançado. Vigotski (2001, p. 331), nesse sentido, afirma que,

[...] o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato [...].

Ao encontro dessa conceituação, o autor enfatiza que a zona de desenvolvimento proximal está entre o nível de *desenvolvimento real*, no qual há a solução independente de problemas, e o *nível de desenvolvimento potencial*, no qual a solução de problemas acontece com a orientação de outrem. Como nível de desenvolvimento real, Vigotski (2001) coloca ser aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha, porque já tem um conhecimento consolidado sobre determinado assunto, enquanto o desenvolvimento potencial é aquele que está próximo, mas não foi ainda atingido. Assim, para Vigotski (2001), existe uma distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que constitui exatamente a zona de desenvolvimento proximal.

O desenvolvimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal por Vigotski (2001) trouxe implicações profundas para o meio educacional, uma vez que, segundo esse conceito, o bom ensino é aquele que se direciona às “funções psicológicas emergentes”.

Portanto, o ensino deve atuar no limite da zona de desenvolvimento proximal, estimulando, assim, os processos internos que estão na base dessa zona, ou seja, em processo de maturação e que terminam por se efetivar, passando a constituir a

base para novas aprendizagens, num processo sucessivo. Daí a afirmativa anterior de que escola seria inútil se ficasse somente no que a criança já sabe, uma vez que, de acordo com o próprio Vigotski, a demanda por desenvolvimento é característica própria das crianças.

Assim, segundo o autor, seria a colaboração que faria com que o aprendiz “aprendesse/internalizasse” um conhecimento que se encontra na base da zona de desenvolvimento proximal, alcançando, assim, seu desenvolvimento potencial. Nessa perspectiva, o autor enfoca a mediação como forma de ultrapassagem entre essas zonas. Dessa forma, o mediador seria aquele que ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Na escola, os principais mediadores seriam o professor e os colegas mais “experientes”.

Nesse sentido, dominar os planos macro e micro da linguagem, ou seja, produzir textos, tanto orais quanto escritos, não é um saber natural na criança. Infelizmente, a escola, muitas vezes, esquece-se dessa premissa essencial e tudo acaba se passando como se a capacidade de produzir textos fosse um saber-fazer que nasce e se desenvolve de maneira espontânea, sem que alguém possa ensinar de forma sistemática ou ajudar o aprendiz a desenvolvê-la, pois “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

Portanto, o referido autor postula que, na apropriação dos conhecimentos, o aprendiz necessita da ajuda (mediação) de outros sujeitos, seja na apropriação dos conhecimentos *cotidianos*, seja na apropriação dos conhecimentos *científicos*. Logo, relacionando a mediação com a apropriação dos conhecimentos científicos, Vigotski (2001, p. 244) explicita:

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é caracterizada, nesse sentido, pela possibilidade de que, por meio da colaboração, o aprendiz passe a fazer sozinho o que antes somente conseguia pela mediação. “[...] Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

Na perspectiva de priorizar as interações dos alunos com o professor e com eles próprios, o objetivo essencial da escola, então, é fazer com que os *conceitos espontâneos*, que as crianças desenvolvem na convivência social, evoluam para o nível dos *conceitos científicos*. O papel de mediador assumido pelo professor é, pois, altamente relevante na formação e apropriação desses conceitos.

Portanto, uma vez adotada a abordagem e/ou concepção histórico-cultural para a língua, ficam claros, como explicita Smolka (2003), a função e o caráter que o signo possui de mediação, pois, por meio da “mediação semiótica”, os sujeitos seriam capazes de uma reconstrução interna de uma operação externa com base nos signos. Assim, a interação humana torna-se primordial, pois essa autora, ao levantar a questão dos signos e da capacidade do homem de criar símbolos e sinais, “[...] leva-nos a considerar, na sua gênese, do ponto de vista da nossa cultura ocidental, a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas [...]” (SMOLKA, 2003, p. 21).

Os referenciais teóricos aqui explicitados são, para nós, de extrema importância, pois tanto a mediação professor-aluno quanto aluno-aluno foi indispensável no sentido da explicitação das relações entre as modalidades oral e escrita da língua, suas especificidades, semelhanças, diferenças e influências na produção escrita do aluno. Nesse sentido, é que entendemos importante focar a concepção de linguagem escrita delineada por Vigotski (2001).

3.3 VIGOTSKI E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ESCRITA E DE GRAMÁTICA

De acordo com Vigotski, a língua escrita constitui-se uma capacidade superior, pois sua apropriação requer do aprendiz tanto o desenvolvimento de capacidades

psíquicas totalmente novas (capacidades de abstração, de análise e outras) como uma “reformulação” ou o desenvolvimento de algumas capacidades elementares que já existiam e que passam a um estágio mais elevado do desenvolvimento, como a atenção, a memória, a linguagem oral e interior e o pensamento.

Segundo o autor, ao chegar à escola, a criança já domina algumas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina, ou seja, não tem consciência desse domínio, pois tais operações acontecem espontaneamente em certas situações, todavia se é mudada a situação, muitas vezes a criança não consegue operar com as mesmas habilidades da maneira como antes operou, assim “[...] não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar tais habilidades” (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

Vigotski (2001) explica a necessidade da “gramática”, mais especificamente, da “tomada de consciência” de fatos lingüísticos para que possam ser operados pelo aprendiz, quando ele necessitar. Desse modo, o autor:

[...] A criança de idade pré-escolar já domina todas as formas gramaticais e sintáticas. Na escola, no processo de aprendizagem da língua materna, não adquire novas experiências com formas e estruturas gramaticais e sintáticas. Desse ponto de vista, a aprendizagem da gramática é efetivamente inútil. Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que se faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321).

É com esse pensamento que, com Vigotski (2001), entendemos importante o ensino da “gramática”, mas compreendido aqui como a tomada de consciência dos modos de funcionamento da linguagem e não como mera imposição de conceitos metalingüísticos que em nada concorrem para o entendimento real desse funcionamento pelo aluno. O autor aponta que, uma vez entendendo a natureza consciente e arbitrária da escrita, pode-se concluir sobre a “[...] importância primordial que para a apreensão da escrita têm essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. Pode-se dizer francamente que, sem o conhecimento

desses dois elementos, a escrita é impossível” (VIGOTSKI, 2001, p. 321). Vigotski (2001), nessa mesma página, afirma que “[...] tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”. E a aprendizagem da escrita “[...] desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Na perspectiva dessa tomada de consciência, é que tomamos as relações entre oralidade e escrita relacionado-as com o ensino-aprendizagem das unidades mínimas da língua, pois entendemos que se torna essencial para o aluno a consciência do “plano sonoro”, em nosso sistema de linguagem, uma vez que, nesse sistema, a grande parte das convenções lingüísticas é arbitrária e, sendo assim, a escrita não reflete a fala e vice-versa. Sobre as características de nosso “sistema alfabético-ortográfico de escrita”, trataremos em capítulo posterior.

Articulando a perspectiva psicológica (vigotskiana) a uma perspectiva lingüística, Mugarbi (2005, p. 1) sustenta que “[...] a linguagem escrita coloca à disposição dos aprendizes ferramentas para melhor dominar os processos psíquicos de planificação, de gestão e de controle da produção lingüística”. Essas ferramentas podem ser do domínio microlingüístico, no qual se encontra o próprio funcionamento do sistema de escrita; e do domínio macrolingüístico, no qual se encontra a produção textual e todas as demais unidades lingüísticas que concorrem para a sua elaboração.

3.4 AS MICROUNIDADES LINGÜÍSTICAS

Em um sentido mais estrito, podemos definir, com Mugarbi (2002, p. 19, grifo da autora) que a “[...] língua é um sistema de **signos** cujo funcionamento repousa sobre um certo número de regras. Essas regras circunscrevem **unidades micro** tais como a <palavra>, <os grupos de palavras> e as <frases> [...]”, como também há regras que “[...] tocam **unidades macro** como <porções de texto> ou o <texto> em sua totalidade [...]”.

Em nosso sistema de escrita, temos um número reduzido de símbolos gráficos para representar os aspectos sonoros da fala (as vogais) e suas articulações (as consoantes). Em consequência desse aspecto, a escrita não é a representação direta da fala. Assim, ao enfocarmos as unidades microlingüísticas, devemos pensar, primeiramente, no funcionamento do próprio sistema de escrita, uma vez que é na totalidade da compreensão desse funcionamento que entendemos “residir” a apropriação dessas unidades. No bojo da apropriação do nosso sistema de escrita, *que utiliza o alfabeto latino como ferramenta*, entram, segundo Mugarib (2005, p. 2-3),

–[...] a compreensão de quatro princípios básicos:
–o princípio fonográfico: o signo gráfico denota uma unidade lingüística que não tem significado (som/fonemas);
–o princípio ortográfico: não há univocidade entre fonemas e grafemas, de tal maneira que uma mesma letra pode representar vários sons assim como um mesmo som pode ser representado por várias letras; certos elementos fônicos não encontram equivalentes gráficos [...];
–o princípio acrofônico: os nomes das letras fornecem indicações sobre os sons que elas representam;
–o princípio da reestruturação da cadeia sonora: a cadeia fônica deve ser discretizada em unidades lingüísticas (fonemas, palavras, frases, etc.).

Considerando, portanto, a complexidade do funcionamento de nosso sistema de escrita e os princípios acerca desse processo, aqui explicitados, é que entendemos essencial focar as relações entre fala e escrita ao tratarmos da apropriação das unidades microlingüísticas: **a segmentação das palavras, as convenções ortográficas, a concordância nominal e verbal, o sistema de pontuação, a acentuação gráfica, o uso da inicial maiúscula, as características da conjugação dos verbos e as demais convenções gramaticais** que forem suscitadas em um texto. As **anáforas ou situações anafóricas e as paráfrases**¹⁸ são também importantes, pois, mesmo não pertencendo, efetivamente, ao microuniverso lingüístico, a análise desses fenômenos lingüísticos é também pertinente, uma vez que percebemos que certas repetições são trazidas da

¹⁸ Enfocamos esses aspectos em negrito, mas deixamos claro que não tratamos, de maneira direta, todos eles em nossa pesquisa.

oralidade para a escrita e o aluno não consegue “lidar” com elas em seu texto escrito, como vimos em pesquisas citadas.

Porém, o estudo dessas microunidades lingüísticas deve estar articulado às operações macrolingüísticas (a planificação, a coesão e a coerência), com a ênfase necessária na reflexão sobre a situação de produção, suas condições, seus interlocutores, seus objetivos e os aspectos semânticos e ideológicos. Com relação ao tratamento a ser dado às unidades mínimas da língua, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a idéia, segundo a qual os problemas relacionados com o microuniverso lingüístico (ortografia, sintaxe) não estão diretamente ligados à questão do trabalho com os gêneros textuais.

De acordo com os autores, “[...] mesmo que certas unidades lingüísticas sejam mais freqüentes em certo gênero de texto e possam, dessa maneira, favorecer mais facilmente grafias incorretas, as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116). O estudo sistemático dessas microunidades, conforme esses autores, deve ser feito, independentemente dos estudos dos gêneros:

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ela passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas seqüências. Em contrapartida, as seqüências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116).

Entendemos, entretanto, que, mesmo perpassando todos os gêneros, as unidades microlingüísticas também fazem parte de um *continuum* e como tal devem ser estudadas conjuntamente com a análise de cada gênero textual em questão, ora privilegiando uma, ora privilegiando outra unidade.

Pensamos que a abordagem didática das microunidades lingüísticas, além de inserir-se no estudo dos gêneros, deve considerar quatro aspectos:

- a) não deixar obscurecer as dimensões discursivas, semânticas e ideológicas que entram em jogo na produção textual, pois senão o aluno e, também, o professor perderiam de vista o sentido do trabalho que está sendo realizado, isto é, a produção de um texto que responde a um objetivo de comunicação;
- b) promover um trabalho visando ao estudo das relações entre oralidade e escrita e às influências que a primeira modalidade pode exercer sobre a segunda, no momento da produção, já que percebemos, muitas vezes, que a escrita do aluno “[...] aponta as marcas de um método de alfabetização concentrado na silabação e na palavração, o que produz um excesso de segmentação que interrompe o fluxo da própria escrita” (SMOLKA, 2003, p. 108-109). Essas marcas, não raramente, permanecem até e durante todo o 3º ciclo do ensino fundamental;
- c) fazer com que os alunos realizem atividades de *transcrição*, isto é, “[...] passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 49) e, principalmente, atividades de *transformação*, que “[...] vão além da simples regularização lingüística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 62);¹⁹
- d) dar enfoque ao trabalho com as variedades lingüísticas e dialetais, explicitando a necessidade de um registro mais formal (escrito ou falado) em detrimento de outro mais coloquial em determinados contextos de

¹⁹ Texto “transformado” foi por nós denominado o texto que, após a transcrição *ipsis literis* do texto oral, foi reescrito visando às especificidades e convenções da escrita alfabética, bem como à situação de produção proposta. Sobre texto transcrito e transformado, melhor explicitaremos, a seguir, quando tratarmos especificamente das relações oralidade e escrita.

produção e também de acordo com o gênero textual, para que o aluno não veja a *norma culta* da língua como a única a ser prestigiada.

Nessa perspectiva, o professor e os alunos não devem se esquecer de conceber o texto escrito como um processo e como tal sempre passível de modificações e revisões até o momento da chegada ao seu interlocutor (e, ainda este, no momento da interpretação, pode produzir outro(s) sentido(s) sobre o texto que não aquele que o locutor/enunciador inicialmente pretendeu suscitar). Assim, a coerência e a coesão de um texto escrito não se encontram somente na sua materialidade, pois entram em jogo, no momento da compreensão e da interpretação, elementos extralingüísticos que influenciam, também, sua produção.

Portanto, ao ser analisado o aspecto discursivo, colocamos em “evidência” os aspectos relativos ao código lingüístico (as microunidades), juntamente com aqueles associados ao nível da enunciação (contexto de produção) que se referem ao *estilo, organização tópica e todos os demais processos de formulação* próprios de cada modalidade e que dizem respeito ao sentido (nível do discurso). Consideramos, pois, que um estudo, nesse sentido, possibilitaria trabalhar com a língua em contextos situacionais, operando com gêneros textuais diversos.

Diante do exposto, para que uma abordagem micro seja eficaz, pensamos ser necessário associá-la, como já dissemos, a uma abordagem macro do texto em seus aspectos semântico-discursivos, daí a necessidade de nossa pesquisa inserir-se num contexto no qual os gêneros textuais já vêm sendo trabalhados.

Destacamos, assim, como lócus privilegiado para nossa investigação, a experiência que os educadores indígenas vêm desenvolvendo nas escolas das aldeias Tupinikim e Guarani, nas quais o trabalho com os gêneros textuais já é uma realidade ou, pelo menos, uma tentativa de efetivação.

3.5 O TRABALHO COM A ORALIDADE E A ESCRITA E SUAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

Partimos do pressuposto de que, nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas, usamos a língua, em nosso cotidiano, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, operando/passando, muitas vezes, da fala à escrita e da escrita à fala diariamente de maneira “automática”.²⁰

Entretanto, consideramos que tratar os processos lingüísticos de oralidade e escrita sob a ótica de um trabalho interativo, estabelecendo relações entre suas semelhanças, diferenças e, conseqüentemente, entre as influências exercidas entre elas, poderá ser muito interessante para o processo de ensino aprendizagem da língua.

Relativamente às relações entre fala e escrita, Fávero et al. (1999, p. 69) explicitam que ambas pertencem ao mesmo sistema lingüístico:

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais.

Nesse sentido, tomamos, mais uma vez, Fávero et al. (1999, p. 115-116) para explicitar o objetivo de nosso trabalho com as relações entre oralidade e escrita, bem como nossa postura perante tal assunto. Portanto, para nós,

Está claro que o professor não vai ensinar o aluno a falar; isto o aluno já o faz quando chega à escola [...]. É necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo), isto é, diferentes níveis de uso da língua, e que a noção de dialeto padrão uniforme é teórica, já que isso não ocorre na prática. O professor precisa mostrar, também, que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente. Precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre língua materna.

²⁰ Automático, aqui, no sentido de *automatizado* e não *mecânico*, como indica Marcuschi (2004, p. 48).

Nessa perspectiva de trabalho, a postura do aluno também precisa ser modificada, quando já não o foi. De uma postura de passividade e de reprodução, o aluno necessita assumir uma postura ativa em sala de aula, como produtor de linguagem e, ao mesmo tempo, analisador, crítico e revisor de seus próprios textos. Dessa forma, além da ampliação de sua competência lingüística, veremos, principalmente, ampliada sua competência comunicativa, seja ela oral, seja escrita.

Com relação ao ensino do oral na escola, segundo Castilho (1998, p. 13, apud FÁVERO et al., 1999, p. 12),

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Consideramos, pois, que, primeiramente, para o trabalho com as relações entre oralidade e escrita, tornam-se primordiais a consideração e a explicitação das condições de produção de uma e outra modalidade. “Essas condições de produção irão determinar formulações lingüísticas que apresentam aspectos específicos, conforme o tipo de texto produzido” (FÁVERO, et al., 1999, p. 75).

Entendemos, também, que, como há necessidade da explicitação das condições de produção, a questão do gênero textual a ser trabalhado encontra-se, intimamente, ligada a essas relações. Em outras palavras, falamos e ou escrevemos diferentemente, de acordo com o gênero textual escolhido e com as condições de produção estabelecidas.

Nesse sentido, tanto a fala (oralidade) quanto a escrita variam. Para o trabalho com as duas modalidades, há que se levar em conta um *continuum*, ou seja, fala e escrita apresentam aspectos específicos dentro de um determinado “tipo de texto”, que podem variar de um nível informal até o mais formal, assim, muitas vezes, o que nos aparece como diferenças são, na verdade, especificidades que revelam as possibilidades de realização tanto da língua falada quanto da escrita.

Acreditamos, nessa linha de pensamento, que podem ser evitadas dicotomias extremas, que foram acentuadas por alguns teóricos em épocas diversas, entre as duas modalidades.

Marcuschi (2000, p. 37) coloca que “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos [...]”. Portanto, as variações entre as duas modalidades não mais podem ser vistas de forma linear, uma vez que há correlações em vários sentidos que concorrem tanto para diferenças quanto para semelhanças entre elas.

Podemos tomar como exemplo uma aula expositiva, que é feita, na maioria das vezes, pela oralidade, entretanto, ao compararmos essa aula com um texto do tipo expositivo, explicativo, ou mesmo argumentativo, veiculado em livros didáticos, podemos perceber muito mais semelhanças do que diferenças entre eles.

Logo, de acordo com o objetivo, a função social e as condições de comunicação (situação de produção), o gênero textual apresenta-se com características e especificidades próprias, seja ele oral, seja escrito.

Nesse sentido, Marcuschi (2000) explicita a questão do *continuum* dos gêneros textuais, como condição primordial para um melhor entendimento das relações entre oralidade e escrita e um trabalho de forma a evitar dicotomias extremas e preconceitos arraigados. Segundo ele,

*O **continuo dos gêneros** textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o **continuo das características** que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num **continuo de variações**, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de **contínuos sobrepostos** (MARCUSCHI, 2000, p. 42, grifo do autor).*

Portanto, de acordo com o mesmo autor, “[...] não se pode tratar as relações entre [...] fala e escrita de maneira estanque e dicotômica [...] [mas sim] [...] dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais”

(MARCUSCHI, 2000, p. 9). Nesse sentido, podemos afirmar com Marcuschi (2000, p. 46) que

[...] a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias.

O autor vem impelir-nos a observar que as diferenças entre fala e escrita necessitam ser analisadas na perspectiva de seu uso lingüístico.

Em nossa pesquisa-ação, tentamos fazer com que os alunos entendessem que escrita e fala possuem especificidades, semelhanças e diferenças, como, também, modos próprios de enunciação, o que não quer dizer que a escrita é o lugar do certo, do gramaticalizado e que a fala é o lugar do caos, do erro. Cada uma, em seus contextos de uso, varia; e essas variações foram por eles observadas, no sentido da apropriação de formas adequadas de comunicação tanto oralmente como por escrito, determinadas as situações de interação.

Nesse sentido, tornou-se essencial desenvolver com os alunos atividades pelas quais eles pudessem, ao mesmo tempo, confrontar textos orais e escritos, analisando suas diferenças, semelhanças e influências. Tais atividades foram as chamadas atividades de “transformação”,²¹ por meio das quais foram realizadas “passagens” de texto orais para textos escritos, em que pudemos observar diversas modificações ocorridas. Acreditamos que essas modificações foram observadas, registradas e entendidas pelos alunos, em sua maioria, de forma “consciente”.

Segundo Fávero et al. (1999, p. 83), o “[...] aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o

²¹Marcuschi (2000) chama tais atividades de *retextualização*, já Fávero et al. (1999) as denominam de atividades de *transformação*; usaremos ora um termo e ora outro, de acordo com o autor focado, entretanto privilegiamos a palavra *transformação* pela melhor exposição do sentido que as próprias atividades requerem.

melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes”.

Como dito, Marcuschi (2000, p. 48, grifo do autor) define tais atividades como atividades de *retextualização*. Segundo ele,

*Atividade de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações **ipsis verbis**, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.*

Como temos em Marcuschi (2000) e Fávero et al. (1999) os principais referenciais teóricos, que nos guiarão nos processos de transformação/retextualização, vale, então, explicitar os aspectos enfatizados por esses autores que estão diretamente envolvidos em tais processos. Assim, há aspectos lingüísticos, textuais e discursivos aí implicados. Lembramos, assim, que as atividades de transformação/retextualização estão diretamente ligadas ao aspecto discursivo, ou seja, àqueles relativos aos processos de comunicação, às atividades sociointerativas, pois tanto a língua falada quanto a escrita possuem relações de semelhanças e diferenças que não se esgotam apenas no código, pelo contrário, vão muito além dele.

Porém, para além dos aspectos acima citados, há um outro que se opera antes e durante toda a atividade de transformação textual, estamos nos remetendo ao aspecto cognitivo, àquele que diz respeito à compreensão, uma vez que, para “[...] dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 47, grifo do autor).

Assim, temos o pensamento de que tal processo possibilitou, também, uma maior “intimidade” com as relações entre oralidade e escrita, no sentido de desenvolver um

melhor trabalho não somente com a produção de texto, como também com a sua compreensão.

Contudo, quanto a esse aspecto, devemos ressaltar que, com isso, não se quer dizer que é a escrita que possibilitará a compreensão do texto oral, mas essa compreensão dar-se-á na reflexão sobre ambos os textos e suas especificidades, uma vez que

*[...] fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer ou dar a conhecer. A escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não – domínio da escrita não é a evidência de menor competência cognitiva. Deve-se, pois, distinguir entre o conhecimento e a capacidade cognitiva. Quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Não é verdade, no entanto, que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do abstrato. Em resumo: a **retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato** [...] (MARCUSCHI, 2000, p. 47-48, grifo do autor).*

Podemos, então, nessa perspectiva, desmistificar a hegemonia da escrita sobre a fala em seu aspecto cognitivo. Sendo assim, como foi dito, o que tentamos fazer foi com que os alunos entendessem que escrita e fala possuem especificidades, semelhanças e diferenças, como, também, modos próprios de cada enunciação e, nesse sentido, a observação das convenções ortográficas “entra” diretamente na questão de tais especificidades.

Dessa forma, como já enfatizamos, sabemos que a escrita não é a representação direta da fala. Ao passarmos desta para aquela precisamos observar e levar em consideração o que é preciso ser acrescentado para que o gênero textual produzido na escrita permita um efeito de sentido parecido com aquele explicitado na fala.

Daí a introdução, na escrita, de sinais de pontuação, observação da segmentação das palavras numa frase, acentuação gráfica e outros aspectos relevantes que a fala não possui, uma vez que nela não existem somente palavras, mas, também, como já dissemos, entonação, gestos, mímica e outros recursos. Nesse momento, é que colocamos em pauta as unidades micro da linguagem.

Nesse momento, também, foi colocada a questão das variedades lingüísticas, o que se entende por *norma-padrão*²² e “convenções ortográficas e gramaticais” necessárias em certos momentos em que a enunciação acontecer em instâncias de produção que “pedirem” o uso de tais “variações” lingüísticas. Portanto, enfatizamos que, por tratar-se de uma língua “viva”, a língua portuguesa varia, muda e essas mudanças são indicadas pelos usos correntes da língua e não pelo estabelecimento dado pela gramática, em separado dos contextos de produção.

Temos em Possenti (1996, p. 33-34) a seguinte proposição que vai ao encontro dessa perspectiva:

[...] para quem pretende ter uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem, especialmente para os profissionais, dois fatos são importantes: a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças refletem na língua. Ou seja: [...] existe variedade de língua e não apenas no Brasil [...]. A segunda verdade é que as diferenças que existem numa língua não são causais. Ao contrário, os fatores que permitem ou influenciam na variação podem ser detectados através de uma análise mais cuidadosa e menos anedótica.

Assim, achamos necessário acrescentar, ainda, que os processos de transformação/retextualização do oral para o escrito aconteceram considerando-se, principalmente, as seguintes variáveis:

- *o propósito ou objetivo da retextualização;*
- *a relação entre o produtor do texto original e o transformador;*
- *a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;*
- *os processos de formulação típicos de cada modalidade (MARCUSCHI, 2000, p. 54).*

²² Ao falarmos em *norma-padrão*, enfocamos esse termo com os alunos no sentido do uso de uma linguagem mais ou menos formal.

Marcuschi (2000) faz uma diferenciação entre atividades de transcrição, transcodificação e retextualização, que entendemos interessante enfatizar para que melhor possamos entender o que vem a ser, efetivamente, a atividade de retextualização/transformação, que é, para nós, a operação/atividade de maior importância a ser realizada pelo aluno e o cerne do trabalho com relação à oralidade e à escrita. Assim, transcrever um texto não implicaria mudanças que interfeririam na natureza do discurso, sua linguagem e seu conteúdo. “[...] Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 49).

Todavia, como assinala o autor, ao transcrever um texto, já fazemos nele algumas adaptações, pois, além de ser necessário um “código” de convenções que nos ajude a “chegar” mais próximo o texto escrito do oral (entoação, hesitações, fragmentações de palavras e frases, repetições, redundâncias, correções e outros), “[...] neste procedimento sempre ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda [...]” (REY-DEBOVE, p. 88, apud MARCUSCHI, 2000, p. 52).

Assim, toda a adaptação de um texto oral para o escrito já é um caminho na sua transformação. Portanto, segundo o autor, há “[...] transcrições que já são um primeiro formato de retextualização. Por exemplo, aquelas que introduzam pontuação e eliminam as hesitações [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 52). De acordo com Marcuschi, essas não são meras transcrições, pois já apresentam interferências da linguagem escrita sobre a falada. Nesse sentido, o autor distingue entre a “[...] *transcodificação* que é a passagem do sonoro para o gráfico e a *adaptação*, que já é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades e que aqui chamaremos sistematicamente de *retextualização* [...]” (MARCUSCHI, 2000, p. 52, grifo do autor).

Todavia, é muito importante enfatizar que, para efeitos de melhor clareza e viabilidade, tomamos, neste trabalho, o conceito de transcrição, por meio do qual o aluno ouve o texto oral e tenta escrevê-lo da maneira como escutou, sem pretender nenhuma alteração no sentido da linguagem escrita, com referência a sinais e outros, e o conceito de transformação e/ou retextualização, por meio do qual já são

operadas mudanças no sentido de uma adequação ao código escrito e à situação de comunicação. Acreditamos, dessa maneira, ter podido proporcionar uma melhor visibilidade ao aluno, tanto da linguagem oral quanto da escrita, das variedades lingüísticas, bem como das relações entre o oral e o escrito, concomitantemente. Portanto, enfatizamos, neste trabalho, *as atividades de transformação*, uma vez que elas, como colocamos, *vão além da simples regularização lingüística*. Nesse sentido, entendemos, assim como Marcuschi (2000), que, nos processos de *transformação/retextualização*, sempre haverá mudanças no conteúdo dos textos orais, porém essas mudanças não poderão modificar e/ou deturpar a base constituinte do texto.

Pensamos, assim, ter possibilitado uma maior compreensão da língua, sobretudo em seu aspecto textual-discursivo e não apenas em suas estruturas formais, pois entendemos que, dessa forma, será permitido ao aprendiz alcançar uma progressão em expressão tanto oral quanto escrita.

Voltamos a enfatizar que, neste estudo, pretendemos, principalmente, além de mostrar aos alunos que a escrita não representa uma forma mais “apurada” e nem superior à fala, esclarecer que aquela não é a representação exata desta. Ou seja, oralidade e escrita possuem especificidades e características próprias, porém, constituem, igualmente, práticas sociais e culturais de uso da língua.

CAPÍTULO IV

4. A METODOLOGIA DE PESQUISA

Uma vez anunciada a natureza do objeto de investigação e os aportes teóricos adotados, iremos apontar o tipo de pesquisa que foi realizada. Nesse sentido, trataremos de explicitar quais os métodos e técnicas foram utilizados para o alcance dos objetivos. Assim, a definição da metodologia procurou considerar o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, bem como o objeto de investigação e, principalmente, o seu referencial teórico.

Nossa pesquisa envolveu um trabalho participativo com duas professoras de 5ª série, que trabalhavam com a disciplina Língua Portuguesa em duas escolas indígenas das aldeias de Aracruz/ES, e com seus respectivos alunos. Assim, trabalhamos, conjuntamente, com essas duas educadoras visando à aprendizagem dos seus alunos.

A coleta de dados teve como foco o trabalho feito em sala de aula e o impacto provocado na escrita dos alunos. Simultaneamente, realizamos um trabalho que consistiu na formação das professoras. Assim, como a formação ocorreu durante todo o processo da pesquisa, ela mantém relação estreita com os resultados obtidos.

A formação das professoras, primeiramente, visou a possibilitar a apropriação de aspectos teóricos que fundamentaram o planejamento da ação educativa. No segundo momento, consistiu no acompanhamento e na participação no trabalho desenvolvido nas salas de aula.

Tendo em vista que a pesquisa articulou a formação de professores e o acompanhamento/participação das/nas atividades didáticas realizadas na sala de aula, entendemos que nosso trabalho está inserido no âmbito da pesquisa-ação, uma vez que, para Thiollent (2002, p. 14),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Portanto, na pesquisa-ação, é necessária uma relação de reciprocidade entre pesquisadores e demais pessoas envolvidas na pesquisa, no caso, professoras, alunos e, também, supervisoras e diretoras das escolas, para que o problema investigado seja clarificado ou mais bem delineado no decorrer da pesquisa e, finalmente, em seu término.

Considerando que o contexto de pesquisa foi as escolas indígenas do município de Aracruz/ES, procuramos fazer parte de um projeto de “[...] ação ou [...] resolução de um problema coletivo [...]” (THIOLLENT, 2002, p. 14) e educacional vivenciado pelos habitantes da aldeia. Como vimos, o ano de 2005 marcou o início do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental para as escolas indígenas do citado município. Anteriormente a essa data, ao término da 4ª série (2º ciclo do ensino fundamental), os alunos deveriam procurar uma escola “regular” para matricularem-se, ou seja, uma escola fora das aldeias. Entretanto, essa solução não parecia adequada às comunidades indígenas por vários motivos: era alto o índice de reprovação e de abandono escolar desses alunos; os alunos indígenas eram alvo de preconceitos de toda natureza; era grande a violência simbólica a que eram submetidos. Tudo isso impulsionou a implementação do 3º ciclo nas escolas das aldeias.

Procurar as causas da reprovação e evasão dos citados alunos e buscar meios para saná-las, dentro de seu próprio contexto social, constituiu-se objetivo e desafio para os educadores que trabalharam com as 5^{as} séries nas aldeias.

Nesse contexto, este trabalho inseriu-se nessa tentativa de busca de alternativas didático-pedagógicas que possibilitassem a aprendizagem dos alunos que ingressavam no 3º ciclo do ensino fundamental. Era mister inserir os alunos num contexto diferenciado de estudo, com um maior número de professores e de disciplinas, além de tornar esse estudo compatível com a realidade cultural e socioeconômica da aldeia.

Como analisa o próprio Thiollent (2002), a pesquisa-ação é, às vezes, concebida como uma forma de “pesquisa participante” ou mesmo “observação participante”, elaborada, principalmente, no campo das pesquisas etnográfica ou antropológica. Nesse sentido, consideramos pertinente explicitar a(s) diferenças(s) do tipo de metodologia adotada em nossa pesquisa, com relação à pesquisa participante. Nessa direção, esse autor esclarece que a pesquisa participante se preocupa, sobretudo, com o papel do investigador dentro da situação investigada e chega a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No entanto, os partidários da pesquisa participante não concentram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é, especificamente, destacado em várias concepções da pesquisa-ação. A pesquisa-ação não é apenas pesquisa participante, é um tipo de pesquisa centrada no agir.

[...] Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos [...]. Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação, quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida [...] (THIOLLENT, 2002, p. 15).

Assim, dado o caráter social, político e engajador de nossa pesquisa com o projeto educacional das comunidades indígenas, propondo a construção coletiva de uma metodologia de ensino aprendizagem da língua coerente com os propósitos dos indígenas, ela se configura adequadamente como uma pesquisa-ação se diferenciando da pesquisa participante.

Thiollent (2002) explicita, ainda, que a pesquisa-ação supõe que haja apoio, pelo menos em termos relativos, do movimento, da organização social, cultural, educacional, sindical ou política na qual se encontra concentrada.

[...] Seu princípio fundamental consiste na intervenção dentro da organização na qual os pesquisadores e os membros da organização colaboram na definição do problema, na busca de soluções e, simultaneamente, no aprofundamento do conhecimento científico disponível. A pesquisa é acoplada a uma ação efetiva sobre a solução do problema e é também acompanhada por práticas pedagógicas: difusão de conhecimentos, treinamento, simulação, etc. [...] (THIOLLENT, 2002, p. 85).

No entanto, se a pesquisa-ação pressupõe a inserção num determinado ambiente que se pretende investigar, ela seria, de alguma maneira, uma pesquisa participante. Nesse sentido, toda pesquisa-ação assim como a pesquisa com abordagem sócio-histórica têm cunho participativo, mas a pesquisa participante não é necessariamente uma pesquisa-ação. Esse pressuposto reafirma a exigência, na pesquisa-ação, de intervenção/ação na realidade pesquisada. Isso porque, na pesquisa participante, estabelecem-se relações comunicativas com as pessoas ou grupos da situação investigada, no intuito de conseguir uma melhor aceitação. Os pesquisadores, portanto, procuram participar do contexto investigado, identificando-se com valores e comportamentos, em busca de aceitação. Na pesquisa-ação, por outro lado, há, como o próprio nome aponta, uma ação por parte dos pesquisadores, ação esta problemática, que merece investigação para ser elaborada e conduzida.

Assim, os pesquisadores têm papel ativo no *equacionamento* dos problemas encontrados e no acompanhamento e avaliação das ações. É por isso que, na pesquisa-ação, deve-se definir com precisão a ação, seus agentes, seus objetivos e mesmo os possíveis obstáculos.

Uma vez inserida no contexto de investigação, vimos reforçada a nossa consideração em ver na pesquisa-ação a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois percebemos ser nosso objeto de pesquisa motivo de ansiedade e preocupação entre os educadores indígenas. Assim, a inserção de nossa pesquisa na tipologia pesquisa-ação não diminui a pertinência teórica e metodológica de nosso trabalho.

Sobre esse propósito, Thiollent (2002, p. 24-28) argumenta da seguinte maneira:

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta [...]. A pesquisa não perde a sua legitimidade científica pelo fato dela estar em condição de incorporar raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes. Tal incorporação supõe muito mais do que recursos lógicos: a metodologia deve incluir no seu registro o estudo cuidadoso da linguagem em situação [...]. Processar a informação e o conhecimento obtidos em situações interativas não constitui, em si mesmo, uma infração contra a ciência social.

A legitimidade científica da pesquisa-ação está, pois, ancorada em dois pilares: a) a articulação do objeto de estudo a uma realidade que demanda intervenção; b) a existência de um quadro teórico à luz do qual as informações recolhidas são analisadas. Acerca desse segundo aspecto, queremos chamar a atenção para o fato de que querer reconhecer a pesquisa-ação como uma pesquisa somente de concepção empirista, na qual as implicações teóricas não teriam lugar, é um erro, uma vez que, em tal metodologia, o “[...] papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações” (THIOLLENT, 2002, p. 55).

Relativamente a nosso referencial teórico, como já explicitamos, encontramos em Bakhtin (1999, 2003) conceitos imprescindíveis para que esse tipo de pesquisa se realize observando o seu caráter de engajamento social. Assim, ao encontrar, na *interação verbal*, a verdadeira realização da linguagem, Bakhtin remete-nos à interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, no sentido da busca de soluções ou interpretações para determinado problema, focando, então, o caráter social e ativo da linguagem.

O conceito de *mediação* postulado por Vigotski (2001) vem ao encontro de nosso engajamento na pesquisa não somente no contato e formação das professoras, mas também em nosso acompanhamento dos alunos em sala de aula, uma vez que, como dito, acreditamos ter sido a mediação imprescindível para que a reflexão sobre

oralidade e escrita acontecesse de forma esclarecedora e proveitosa para os alunos. Temos, pois, na mediação, principalmente, para alunos de 5ª série, um conceito e uma ação indispensáveis ao seu bom desempenho escolar e intelectual no sentido de que o professor tenha melhor clareza das potencialidades de seus alunos.

Outro aspecto essencial da pesquisa-ação que aqui ressaltamos é que os sujeitos que participam da/na intervenção do pesquisador também intervêm “conscientemente”, não sendo reduzidos a *cobaias*, mas desempenham um papel ativo. As variáveis interferindo no estudo não são isoláveis, pois todas elas interferem no que está sendo observado. Portanto, assim como nas outras pesquisas, o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores, do referencial teórico “escolhido” e do próprio interesse pela situação investigada.

Nesse sentido, Barbier (1985, p. 114) assinala de forma muito adequada:

[...] Posso estar amarrado à minha infância de classe popular, sedenta de uma cultura inacessível [...] e de um sistema de ensino dominado pelo fenômeno da ‘reprodução’ cultural e social; mas só os conhecerei de fato pela práxis que, na minha profissão de professor e de animador, me coloca diante de minhas próprias contradições enquanto, simultaneamente, contribui para a transformação do instituído [...]. O projeto é a vitamina da práxis [...]. Com a instância da temporalidade, a práxis deixa de ser insensata, torna-se o devir do projeto submetido ao jugo das estruturas objetivas [...].

Assim, esta pesquisa pautou-se na metodologia da pesquisa-ação, considerando as especificidades do contexto de pesquisa, buscando envolver os atores pesquisados como atuantes e oferecendo elementos concretos para a solução de problemas vivenciados pela comunidade. Posto isso, é de total importância e necessidade, após o término da pesquisa, de que as questões e os dados levantados sejam retornados à escola, principalmente para os atuantes no processo, professoras e alunos, para que possam ser de conhecimento de todos, bem como para que haja reflexão e problematização sobre eles.

Para uma melhor clareza de como aconteceram as atividades que posteriormente descreveremos nos procedimentos de pesquisa, passaremos a uma caracterização

da escola em seus aspectos físicos e humanos, bem como focalizando sua organização e funcionamento diário.

4.1 A ESCOLA, AS SALAS DE AULA E SEU FUNCIONAMENTO

Para nós, é especialmente importante caracterizar o espaço escolar no qual nossa pesquisa se efetivou por tratar-se de um contexto específico dentro do contexto da escola pública nacional: a educação escolar indígena. Apesar de encontrarmos, nesse contexto, muitas semelhanças relativamente às demais escolas públicas que conhecemos, entendemos ser primordial destacar suas especificidades, iniciando pela escola e seu funcionamento.

Para a efetivação de nossa pesquisa, inserimo-nos em duas escolas indígenas, uma delas na aldeia Guarani de Três Palmeiras, Escola Municipal de Primeiro Grau Indígena “Três Palmeiras”, e outra na aldeia Tupinikim de Caeiras Velhas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeira Velha”. Assim, trabalhamos com as professoras de Língua Portuguesa que atuavam nessas duas escolas e com suas respectivas turmas de 5ª série. Entretanto, percebemos, logo no início da pesquisa, a diversidade existente entre esses dois contextos escolares e sociais, devido, principalmente, à língua materna dessas duas comunidades. Assim, enquanto nas aldeias Tupinikim (Escola de Caeiras Velhas), pelo processo de colonização por que passou esse povo, a língua materna é a língua portuguesa, sendo a língua falada e escrita pelos alunos e membros das comunidades, com relação ao povo Guarani, sua língua, o Guarani M'Byá, ainda sobrevive e é usada oralmente pelos alunos e habitantes da aldeia, portanto os Guarani vivem num contexto bilíngüe: línguas portuguesa e guarani.

Percebemos, pois, que as dificuldades encontradas, com relação ao ensino da língua portuguesa para as escolas envolvidas, eram muito diversas e, conseqüentemente, o tratamento dado a esse ensino, também, não poderia ser o mesmo. Essa variável ficou bem mais evidenciada no decorrer da pesquisa, principalmente, com relação à escrita da língua portuguesa, uma vez que, para os

alunos da aldeia Guarani, falar e escrever em português tornava-se bem mais difícil, devido à permanência da língua materna na oralidade e, algumas vezes, encontramos até certa resistência a esse aprendizado, o que se justifica pela necessidade de preservação da língua e, conseqüentemente, da cultura Guarani.

Assim, os procedimentos e seqüências didáticas acontecidos em sala de aula ocorreram nos dois contextos de pesquisa, ou seja, nas duas escolas, porém com ênfases e características próprias para cada contexto escolar em especial. Dessa maneira, para efeitos de análise dos dados, consideramos pertinente tomar apenas o contexto Tupinikim, ou seja, a Escola de Caeiras Velhas, pois esse contexto, como mostramos, é mais parecido com as demais escolas que conhecemos. Nesse sentido, poderíamos não somente perceber os impactos de nossa pesquisa nesse contexto, como também comparar esse contexto escolar com outros que já conhecemos por meio de nossa experiência como professora, principalmente no que tange ao ensino público fundamental.

Isso não significa que considerar o contexto da escola Guarani, para fins de análise, não seja importante e, também, pertinente, entretanto tal consideração remete-nos a outro trabalho de dissertação, devido às especificidades que relatamos. Nesse sentido, para não “cairmos” em uma análise superficial, pouco fundamentada e efetiva, é que, também, entendemos relevante tomarmos “somente” o contexto escolar Tupinikim para fins de análise. Todavia, colocamos, de antemão, que os procedimentos de pesquisa que se efetivaram naquele contexto tiveram um efeito positivo.

Dessa forma, com o objetivo de promover uma explicitação mais específica, iremos nos remeter ao contexto de pesquisa que fez parte de nossa análise de dados. Assim, tomamos a escola da aldeia Tupinikim de Caeiras Velhas, bem como os sujeitos nela inseridos para uma caracterização mais minuciosa, no sentido da melhor compreensão do tratamento dado à análise dos dados.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeira Velha” fica localizada na aldeia de Caeiras Velhas, no bairro Coqueiral, no município de Aracruz/ES. Está

situada na estrada (rua) principal da aldeia a, aproximadamente, 2km de sua entrada. Essa escola foi criada pelo Decreto n.º 268, de 28-6-1961, e aprovada pela Resolução CEE n.º 41/75. A partir de 1-2-1994, passou a pertencer à Prefeitura Municipal de Aracruz, devido ao processo de municipalização que foi legalmente regularizado pelo Decreto Municipal n.º 8596/99. Anteriormente, período de 1961 a 1994, a escola era mantida pelo Estado. No ano de 2000, pela Lei Municipal de 14-7-2000, passou a se caracterizar como Escola Indígena.

A escola possui sete salas, quatro delas funcionam como salas de aula. As demais salas estão assim distribuídas: sala de planejamento dos professores, sala da direção e supervisão escolar e sala destinada à biblioteca escolar. Há, ainda, dois banheiros e a cozinha. O pátio interno é o local onde as crianças merendam. Possui duas mesas grandes com bancos de madeira. Entre as duas últimas salas e a biblioteca, fica o pátio externo da escola, onde os alunos brincam na hora do recreio e fazem as atividades de Educação Física. Esse espaço fica a céu aberto e não possui nenhum tipo de calçamento.

Até o ano de 2004, a escola funcionava apenas no turno matutino, com turmas de 1ª a 4ª séries. A partir de 2005, com a criação das 5^{as} séries, as turmas de 1ª a 4ª séries continuaram funcionando pela manhã e o turno vespertino foi destinado às turmas de 5ª série: 5ª A e 5ª B. Trata-se de uma escola pequena, de apenas um pavimento. As salas são de tamanho mediano, porém são arejadas e bem iluminadas e, independentemente do mobiliário simples, as carteiras estão em bom estado de conservação e a escola é um local aconchegante, apesar do consenso entre professores, alunos, diretora, supervisora e comunidade indígena de que ela necessita de reforma urgente.

A sala que funciona como biblioteca fica atrás do pátio externo e não está ligada à estrutura do prédio escolar como as demais salas, porém, segundo todos aqueles que nos forneceram informações, faz parte da escola e foi construída juntamente com a estrutura escolar descrita. Nela há um pequeno acervo, contendo livros, principalmente, destinados a alunos de 1ª e 2ª séries: livros infantis, com poucos textos e muitas imagens. Possui, ainda, algumas revistas em quadrinhos, dois

dicionários, um atlas e três mapas (mapa-múndi, do Brasil e do Espírito Santo). Nessa sala, destinada à biblioteca, encontramos uma TV 27 polegadas e um DVD. Portanto, essa sala também funcionava como sala de vídeo para os alunos. Segundo informações da diretora e da supervisora, a televisão e o DVD foram cedidos à escola no início do ano de 2005.

A sala de planejamento dos professores possui uma grande prateleira de madeira, onde ficam alguns livros didáticos, outros livros de apoio pedagógico e o material dos professores. Uma comprida mesa fica no centro da sala, na qual os professores fazem seus planejamentos e reúnem-se para conselhos de classe e reuniões semanais.

Além da televisão, do DVD, dos livros e mapas da biblioteca, os demais recursos didáticos que a escola possui, excetuando-se o quadro-negro e giz, é um mimeógrafo, muito usado pelos professores tanto do turno matutino quanto do vespertino e um flanelógrafo, utilizado pelos professores de 1ª a 4ª séries. No corredor que liga a sala dos professores e a da direção ao pátio interno da escola, fica um pequeno mural, no qual vimos afixados alguns avisos e notícias, durante o tempo em que estivemos em campo na escola. Nas salas de aula, vimos diversos cartazes, tanto produzidos pelos professores quanto pelos alunos, inclusive produções de textos dos alunos. Esses trabalhos eram afixados nas paredes, pois as salas não possuíam murais.

No ano de 2005, a escola possuía um quadro de onze professores. Quatro deles atuavam pela manhã (1ª a 4ª séries) e sete à tarde (5ª série). Os professores do turno vespertino assumiam as seguintes disciplinas com as turmas de 5ª série: uma professora para Língua Portuguesa e Língua Inglesa, um para Matemática, uma para História e Geografia, um para Ciências, um para Artes, uma para Educação Física e uma para Língua Tupi.

O corpo técnico-administrativo era constituído por uma diretora e uma supervisora de origem indígena, ambas formadas em Pedagogia. Outros profissionais que

faziam parte do quadro da escola eram duas merendeiras, que faziam e serviam a merenda aos alunos e, muitas vezes, ajudavam na coordenação do recreio.

A escola possuía 167 alunos, sendo 112 do turno matutino, alunos que cursavam de 1ª a 4ª série, e 55 alunos que cursavam a 5ª série no turno vespertino. As aulas do turno matutino iniciavam-se às 7h e terminavam às 11h20min e as aulas do turno vespertino iniciavam-se às 12h30min e terminavam às 17h. Os professores de 5ª série reuniam-se toda quinta-feira pela manhã para planejamento coletivo, discussão de problemas e conselhos de classes. Ressaltamos, ainda, que a Educação Infantil funcionava em outra escola da aldeia, especificamente para essas turmas.

A caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeira Velha” evidencia que ela não se distingue de algumas escolas públicas regulares brasileiras, pois ainda há uso do mimeógrafo, apesar dos avanços tecnológicos, poucos livros contidos no acervo da biblioteca e ainda não havia computador na escola. Contudo, se comparada com a escola Guarani, esta se torna totalmente diferente desse contexto, pois a Escola Municipal de “Três Palmeiras” funciona em local aberto, numa cabana, e os alunos, pais e demais membros da comunidade têm acesso às aulas, se assim o desejarem.

Entretanto, apesar da diferença na estrutura e funcionamento da escola Tupinikim para a escola Guarani, vimos, como já colocamos, uma reivindicação crescente dos alunos da escola de Caeiras Velhas, no sentido de uma reforma na escola, principalmente, para a construção de uma quadra de esportes e uma sala de informática.

Passaremos, agora, à caracterização de nossos sujeitos da pesquisa: professora de Língua Portuguesa e alunos da 5ªA e 5ªB. Nessa caracterização, trataremos os alunos de maneira geral, ou seja, não faremos distinção entre a 5ªA e a 5ªB, considerando, assim, os alunos da 5ª série como um todo.

4.2 OS SUJEITOS DE NOSSA PESQUISA: PROFESSORA E ALUNOS DA 5ª SÉRIE

4.2.1 A professora

A professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa nas 5ª séries da escola de Caeiras Velhas era, também, responsável pela disciplina de Língua Inglesa, tanto na citada escola quanto na escola Guarani de Três Palmeiras. Assim, essa professora estava, de certa forma, inserida nas duas comunidades indígenas onde aconteceu nossa pesquisa e ela mesma, constantemente, remetia-se às diferenças do contexto escolar dessas duas etnias.

Essa professora, no ano de 2005, tinha 25 anos de idade, tendo completado seu curso superior, em nível de 3º grau, no ano anterior, 2004, com a formação descrita como Secretariado Executivo Trilíngüe (línguas portuguesa, inglesa e espanhola).²³

De acordo com a professora, logo no início do ano de 2004, ainda, terminando o curso superior, foi chamada para ministrar aulas de Inglês na Escola Municipal de 1º Grau de “Coqueiral”.

Com a criação da 5ª série nas aldeias, pelo fato de ter completado seu curso alto e pela experiência escolar numa escola da Rede Municipal de Aracruz, a professora foi chamada para trabalhar como professora contratada de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na escola da aldeia de Caeiras Velhas. Lecionava Língua Inglesa na escola da aldeia Guarani de Três Palmeiras e, também, na escola da aldeia Tupinikim de Comboios. Ressaltamos que a professora é de etnia indígena Tupinikim e reside na aldeia de Caeiras Velhas desde seu nascimento.

²³ Esses estudos foram feitos na Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA), uma faculdade particular, localizada no município de Aracruz/ES. Antes de optar pela formação em nível superior, a professora fez o curso de Magistério, dos anos de 1997 a 2000, denominado curso Normal, ainda existente naquela cidade, na Escola de 1º e 2º Graus “Monsenhor Guilherme Schimtz” e, concomitantemente, realizou o curso de Contabilidade, também, em nível de 2º grau, do ano de 1997 a 1999, na Escola de 1º e 2º Graus “Coqueiral”, atualmente, Escola de 1º e 2º Graus “Primo Bitti”.

Assim, como vimos, a professora não possuía Licenciatura em Letras,²⁴ todavia, apesar da pouca idade e de apenas um ano de experiência escolar, vale ressaltar que já em nosso primeiro contato, ela mostrou-se interessada em participar de nossa pesquisa, como, também, em obter uma formação que lhe desse “mais embasamento” para o ensino da língua portuguesa.

Durante toda a pesquisa, tanto nos momentos de formação quanto nas atividades didáticas executadas em sala de aula, o engajamento e a colaboração da professora foram de primordial importância. Em sua prática em sala de aula, observamos uma boa convivência com os alunos, o que facilitou muito nossa inserção nas turmas pesquisadas.

Ao final da pesquisa, acreditamos ter a professora uma concepção de linguagem bem próxima daquela que tentamos discutir durante os encontros de formação, pois, até hoje, ela envia-nos textos de alunos para leitura, afirma não trabalhar com a gramática de forma desintegrada do texto e procura sempre, segundo afirmou, uma forma de interlocução para os textos produzidos pelos aprendizes. Atualmente, a professora trabalha com as turmas de 5ª e 6ª ²⁵ séries da escola da aldeia de Caeiras Velhas, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

No ano de 2005, paralelamente às formações desenvolvidas por nós, que passaram a fazer parte de um projeto de extensão universitária,²⁶ a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Aracruz ofereceu curso de formação para seus professores e, mesmo participando de nossa formação, a professora não deixou de, também, participar das formações promovidas pela SEMED, juntamente com os demais professores da rede municipal. Devido às ênfases diferenciadas nesses dois espaços de formação, em algumas ocasiões, a professora manifestou sua

²⁴ Ressaltamos que a outra professora, que atuava com a etnia Guarani, também não tinha graduação em Letras, tendo curso superior na área de Jornalismo e, também, mostrou-se muito interessada em engajar-se na pesquisa, bem como em obter maior embasamento para o trabalho com a língua portuguesa.

²⁵ A 5ª e a 6ª séries correspondem, atualmente, ao 6º e 7º anos do ensino fundamental de nove anos.

²⁶ MUGRABI, Edivanda. **Projeto de extensão universitária**: formação continuada de educadores indígenas Tupinikim e Guarani. Projeto desenvolvido para a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Esse projeto teve como parceiros o Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Aracruz e Educadores Indígenas.

insegurança acerca da melhor conduta a adotar em sala de aula. Em frente à necessidade de uma intensa produção de textos pelos alunos, exigida por nossa pesquisa, a professora desabafou, algumas vezes, que não estava conseguindo “dar” toda a matéria prevista na listagem da disciplina Língua Portuguesa, contida no currículo municipal para as escolas de Aracruz.

Entretanto, ao final do ano de 2005, em reunião conosco, com as duas professoras envolvidas na pesquisa, a diretora e a supervisora da escola de Caeiras Velhas, com a finalidade de efetuar uma avaliação prévia da pesquisa e seus impactos no texto escrito dos alunos, verificamos, que os conteúdos listados no currículo, haviam sido trabalhados durante o ano letivo, porém não de forma descontextualizada, como costuma acontecer nas escolas “convencionais”.

4.2.2 Os alunos

O número de alunos da 5ª série da escola de Caeiras Velhas que foram sujeitos de nossa pesquisa variou durante toda a coleta de dados. Assim, no início da pesquisa, ou seja, na transcrição do gênero Conto, havia um total de 58 alunos matriculados, mas passado o processo de transformação dos textos, já na reescrita desse gênero, coletamos apenas 55 textos reescritos. Ao fazermos tal observação à professora, verificamos, em seu diário de classe, que três alunos não vinham à escola há, aproximadamente, dezoito dias. Passamos a observar a frequência desses alunos e verificamos que apenas um deles retornou à escola, porém, no final do 2º bimestre, já no processo de reescrita do gênero Relato Histórico.

Entretanto, no início do 2º bimestre, na transcrição do Relato Histórico, dois novos alunos matricularam-se nessa série. Voltamos, assim, ao número inicial de alunos (58 alunos, pois dois deles deixaram definitivamente a escola; um deles deixou, mas retornou no final do desse bimestre; e dois novos alunos matricularam-se).

Todavia, ao iniciarmos a transcrição do texto argumentativo, a Carta de Opinião, o embate da luta pela terra pelos Tupinikim e Guarani com a empresa Aracruz

Celulose, começado em abril desse ano, tomou grandes proporções e, nesse momento, essa empresa retirou o “fomento”²⁷ concedido mensalmente às aldeias em decorrência de um “acordo”²⁸ entre ela e as lideranças indígenas.

Em conseqüência, principalmente, desse fato, dois alunos e uma aluna deixaram a escola para trabalhar e, assim, ajudar no sustento de suas famílias. Terminamos, portanto, nossa coleta de dados com um total de 55 alunos.

Salientamos que, devido à luta pela terra, houve um número muito grande de faltas durante o ano. Havia alunos que faltavam às aulas por uma semana consecutivamente. Esse grande número de faltas prejudicou significativamente a coleta de dados, pois, alunos que, muitas vezes, participavam da transcrição de um determinado gênero não produziam a transformação ou a sua reescrita, ou vice-versa. Sobre o processo de reescrita do texto, falaremos logo a seguir.

Portanto, para efeitos de análise, tomamos os textos daqueles alunos que participaram de todo o processo de pesquisa, ou seja, transcrição, transformação e reescrita de todos os gêneros textuais. Assim, foram tomados os textos produzidos por 23 alunos no total.

A caracterização dos alunos foi feita pela consulta à ficha de matrícula, bem como por meio de entrevistas com eles, com a professora, a supervisora e a diretora da escola. Por meio da ficha de matrícula, verificamos que a idade dos 55 alunos considerados como sujeitos da pesquisa variava entre dez a trinta anos. Tal variação deve-se, principalmente, de acordo com o que já colocamos, ao elevado índice de reprovação dos alunos indígenas nas escolas regulares do município ao ingressarem no 3º ciclo do ensino fundamental. Portanto, muitos deles deixaram de estudar e voltaram aos estudos com a implementação da 5ª série nas aldeias.

²⁷ Fomento: cestas básicas distribuídas à comunidade e alguns outros benefícios geridos pela empresa.

²⁸ A palavra acordo foi colocada entre aspas, pois, segundo relatos, tanto dos Tupinikim quanto dos Guarani, esse acordo foi firmado em Brasília com a presença de apenas dois índios. Na realidade, consideram que representantes da FUNAI e do Governo Federal impuseram o acordo, não havendo outra alternativa aos indígenas senão a sua aceitação.

Pela ficha de matrícula, verificamos que, dos 55 alunos que constavam em nossa coleta de dados, 18 deles (32,72%), já estiveram matriculados anteriormente em escolas regulares do município de Aracruz e 5 (9,09%) ficaram reprovados na 4ª série na escola da aldeia. Portanto, a maioria dos alunos, 32 (58,18%), estava cursando a 5ª série pela primeira vez em 2005. Isso pode ser também verificado pela idade dos alunos.

A tabela a seguir demonstra a faixa etária dos 55 alunos envolvidos na pesquisa:

TABELA 1: DEMONSTRATIVO DA FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS DA 5ª SÉRIE DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL INDÍGENA “CAEIRAS VELHAS”

Idade	N.ºde alunos	Percentual de acordo com o total de alunos
10 anos	4 alunos	7,28%
11 anos	11 alunos	20,00%
12 anos	17 alunos	30,90%
13 anos	7 alunos	12,73%
14 anos	11 alunos	20,00%
15 anos	03 alunos	5,45%
27 anos	01 aluno	1,82%
30 anos	01aluno	1,82%
TOTAL	55 ALUNOS	100

Fonte: Entrevista com alunos e diários das classes.

Observamos, na tabela acima, que a maioria dos alunos (83,63%) tem idade entre onze e quatorze anos e desses a maior parte tem doze anos, ficando em segundo lugar os alunos com onze e quatorze anos e, em terceiro, aqueles que têm treze anos. Percebemos, também que, com quinze anos, encontramos apenas três alunos e as duas idades que nos parecem mais díspares, vinte e sete e trinta anos, são de, apenas, duas alunas. Ressaltamos, ainda, os quatro alunos com idade de dez anos, pois, de acordo com a faixa etária “estabelecida para o início do 3º ciclo do ensino fundamental”, esses alunos estariam adiantados de um ano a seis meses, uma vez que, pela ficha de matrícula, verificamos que um deles fez dez anos em janeiro, outro em fevereiro e os outros dois fizeram dez anos em maio e junho.

Verificamos, então, que, apesar de encontrarmos uma maior concentração na faixa etária entre onze e quatorze anos, há uma diversidade significativa de idade entre esses alunos. Percebemos, pois, que a maioria dos alunos com mais de treze anos já haviam sido matriculados em escolas fora da aldeia, ficando nelas reprovados ou evadiram-se por falta de adaptação. Procuramos conversar diretamente com alguns desses alunos sobre essa adaptação nas escolas regulares, mas percebemos um certo constrangimento em falar sobre o assunto, principalmente, no que tange ao relacionamento com os demais colegas de sala (não-índios) e à dificuldade em lidar com um maior número de professores.

Todavia, a diversidade de idade em nada limitava o relacionamento dos alunos. Percebemos que essa variável, de certa maneira, até ajudava no melhor desempenho deles, no sentido da colaboração entre eles, bem como na manutenção da disciplina da sala, pois os “mais velhos” eram, geralmente, avessos a situações de muita bagunça e conversa.

Com relação às alunas com maior idade, vinte e sete e trinta anos, ambas eram casadas e donas de casa; uma delas levava a filha de cinco anos para a escola. As duas escreviam com certa “desenvoltura” e apresentavam um relativo domínio da linguagem escrita, porém eram muito tímidas e, geralmente, ficavam sempre juntas.

Praticamente, todos os alunos só tinham acesso à leitura na escola, com exceção da leitura do jornal, que, no ano de 2005, circulou com relativa intensidade pela aldeia, devido ao reinício da luta pela terra. A terceira autodemarcação, iniciada em abril desse ano, motivou a publicação de várias notícias relativas a esse acontecimento nos principais jornais do Estado. Essa leitura de jornais contribuiu tanto para a produção do Relato Histórico quanto para a elaboração da Carta de Opinião pelos alunos. A partir da observação do interesse por essa leitura, a professora passou a levar o jornal para a escola a fim de ler com os alunos notícias que, porventura, estivessem ligadas à atual situação em que as aldeias indígenas se encontravam.

Como dissemos, a língua portuguesa passou, desde a colonização, a ser a língua materna dos Tupinikim, devido, principalmente, à ação dos jesuítas. Assim, a intervenção jesuítica e o contato com a comunidade não-índia contribuíram, também, no sentido de uma certa “modernização” das aldeias Tupinikim do município de Aracruz, diferentemente das aldeias Guarani. Portanto, as casas dos alunos, apesar de simples, eram de alvenaria e, na grande maioria delas, havia um aparelho de televisão que levava informação do “mundo não-índio” para dentro das aldeias.

Relativamente à condição socioeconômica dos alunos, já nos referimos ao auxílio que era disponibilizado pela empresa Aracruz Celulose. Entretanto, mesmo antes do corte desse benefício, praticamente todas as famílias possuíam hortas em seus quintais, tinham algum tipo de criação, geralmente galinhas, e víamos, ainda, algumas árvores frutíferas pelas ruas da aldeia, inclusive no pátio externo da escola. Em algumas famílias, um ou alguns dos membros trabalhavam fora da aldeia, geralmente no comércio local e, alguns poucos (esse número era bem mais significativo entre os Guarani) dedicavam-se à venda de artesanato. Assim, devido à necessidade de mais terra para plantar e colher seu próprio alimento, pois o que os quintais comportavam eram as hortas e algumas árvores frutíferas, e mesmo de retomar parte da cultura, como a confecção do artesanato, é que se reiniciou a luta pela terra pelos índios Tupinkim e Guarani.

Com exceção de três alunos (um morava com os tios e os outros dois com os avós), todos os demais moravam com suas famílias: pai, mãe e irmãos. A grande maioria dos pais não havia concluído seus estudos, lendo e escrevendo muito precariamente.

Pudemos verificar tais observações em participação em uma reunião de pais, no fim do 2º bimestre, na qual não houve oportunidade para uma entrevista mais criteriosa. Dessa forma, nos itens anteriores, procuramos caracterizar os sujeitos de nossa pesquisa, bem como o tipo de pesquisa desenvolvida. Conhecemos, durante o trabalho, sujeitos profundamente marcados por seu contexto histórico e social e buscamos refletir dentro da escola sobre os acontecimentos vivenciados por essa população. Portanto, pensamos ser a elaboração das problemáticas, às quais já nos referimos e melhor explicitaremos a seguir, uma estratégia interessante para um trabalho escolar significativo no contexto pesquisado e, de alguma forma, transformadora para esse povo.

Acreditamos que o trabalho com a oralidade nesse contexto escolar foi muito positivo, principalmente, devido à variedade lingüística falada pela maioria dos membros da comunidade e familiares dos alunos, como, também, à variedade que outros membros, mais especificamente, as lideranças indígenas usavam, essencialmente, quando da luta pela terra, pela necessidade de interlocução com dirigentes da empresa em questão, com representantes da FUNAI e do Governo e mesmo nas entrevistas concedidas a jornais escritos e falados (imprensa escrita e falada: rádio e televisão). Nessa perspectiva, vimos uma mudança na linguagem dos alunos quando da mudança de interlocutores, o que evidencia uma capacidade de uso de textos orais.

Como já observamos, devido à saída e entrada de alunos no decorrer do ano letivo de 2005 e, principalmente, pelo grande número de faltas de alguns, muitos deles não conseguiram completar todas as etapas que foram por nós previstas, na produção de cada gênero textual (transcrição, transformação e reescrita dos textos). Assim, dos 55 alunos, 23 completaram todas as etapas programadas. Como dito, são os textos desses alunos que tomaremos em nossa análise de dados, pois só

poderíamos perceber as transformações ocorridas de um texto para outro com a comparação dos três textos de cada gênero produzido por um mesmo aluno.

Caracterizaremos, de maneira mais rápida, esses 23 alunos, dos quais tomamos os textos para fins de análise de dados, uma vez que a sua identificação ocorreu na caracterização geral dos sujeitos da pesquisa. Situaremos, então, somente a faixa etária desses alunos e sua condição escolar atual.

A idade desses 23 alunos variava entre dez e quatorze anos. Parte considerável deles, oito alunos, tinha a idade de onze anos, o que representava 34,79% dos 23 tomados para análise; seis alunos tinham a idade de doze anos (26,09%); quatro alunos tinham quatorze anos (17,39%); três alunos tinham dez anos (13,04%); e apenas dois alunos (8,69%) tinham a idade de treze anos.

Percebemos, pois, que ficaram fora da análise os alunos com quinze anos de idade e as duas alunas com mais idade, vinte e sete e trinta anos. Observamos que não há distorção entre idade/série no caso da maioria dos alunos que efetivaram todas as etapas da pesquisa. Outro dado interessante é que, dos quatro alunos com dez anos de idade que cursavam a 5ª série, três deles produziram todos os textos pedidos, ficando fora da análise apenas uma aluna e, ao olharmos os textos por ela produzidos, verificamos que deixou de produzir somente dois textos do total dos sete textos produzidos pelos alunos.

Acreditamos, pois, que a menor idade dos alunos que cumpriram todas as etapas do processo de pesquisa deve-se ao envolvimento dos maiores nas questões da luta pela terra, uma vez que, geralmente, aqueles considerados, ainda, crianças não participavam dos embates pela terra; isso foi verificado, principalmente nas aldeias Tupinikim. Veremos, no decorrer da análise, que havia diferenças significativas entre os alunos cujos textos tomamos para análise quanto ao domínio da linguagem escrita e, portanto, quanto à capacidade de produção de textos escritos.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Passaremos à descrição dos procedimentos tomados para a coleta de dados, buscando sempre dialogar com o nosso referencial teórico. Entendemos, pois, que um dos objetivos principais da pesquisa-ação é resolver ou, quando não, pelo menos, esclarecer a problemática envolvida na pesquisa, assim o(s) conhecimento(s) produzidos com a pesquisa, ou seja, seus resultados finais tendem a ser comparados com outros estudos e suscetíveis de generalizações parciais. Nesse sentido, coloca-nos Thiollent (2002) que uma das especificidades da pesquisa-ação consiste na relação de dois objetivos principais: *o objetivo prático e o objetivo de conhecimento*.

Este último tem o principal fim de “[...] obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações [...]” (THIOLLENT, 2002, p. 18). Nesse sentido, consideramos, novamente, que a pesquisa-ação não se pauta somente pela ação ou participação, ela, também, requer um engajamento na apropriação e produção de conhecimento no sentido de contribuir para o avanço da elucidação da questão abordada na pesquisa. Nessa direção, tornou-se imprescindível, o empenho teórico de nossa parte e, também, das professoras. Dessa forma, coloca-nos Thiollent (2002, p. 22):

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas [...].

Assim, com a finalidade de produzir conhecimento por meio deste trabalho, organizamos a pesquisa em etapas. Segundo o autor citado, as possíveis etapas de uma pesquisa-ação são:

[...] a fase exploratória, [...] o tema da pesquisa, [...] a colocação dos problemas, [...] o lugar da teoria, [...] as hipóteses, [...] o seminário, [...] a observação, [...] a amostragem e representatividade qualitativa, [...] a coleta de dados, [...] a aprendizagem, [...] a relação entre saber formal /saber informal, [...] o plano de ação [...] e a divulgação externa dos resultados (THIOLLENT, 2002 p. 47-72).

Entretanto, como advertem Thiollent (2002), Barbier (1985) e outros autores, essas fases não se constituem em etapas rígidas nem são as únicas possíveis, pois, uma vez inseridos no contexto de pesquisa, pesquisador e demais participantes definem um “roteiro” de trabalho, planejando a pesquisa de acordo com seus objetivos. Assim, o planejamento das etapas da pesquisa-ação é flexível, podendo não conter todas aquelas etapas mencionadas ou, ainda, conter outras não contempladas pelos autores. Porém, o que, para nós, ficou claro é que algumas fases não podem ser ignoradas e devem acontecer em momentos específicos, como *a fase exploratória, a colocação dos problemas, o tema da pesquisa, o lugar da teoria, o plano de ação, a coleta de dados e a divulgação dos resultados*. As demais devem surgir no curso da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa desenvolveu-se em etapas, ou momentos específicos, que seguiram o curso de todo o processo de investigação. Caracterizamos a primeira etapa como a *fase exploratória*, por meio da qual nos inserimos no contexto de pesquisa, conhecendo os sujeitos e os problemas por eles colocados. Essa etapa aconteceu no final do mês de janeiro e início do mês de fevereiro de 2005, dos dias 31-1-2005 a 4-2-2005, quando os educadores indígenas do município de Aracruz/ES se reuniram para planejar o ano letivo.

Durante esses dias, pudemos inteirar-nos de como era estabelecido esse planejamento e em que se pautava, bem como tomar conhecimento do currículo próprio para a educação escolar indígena desse município, o que já foi aqui exposto. Assim, neste primeiro momento, acompanhamos, juntamente com os educadores indígenas, a definição das problemáticas para o ano letivo de 2005 com os respectivos gêneros textuais a serem trabalhados:

1º bimestre: *A história do povo Tupinikim/Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial* – gênero textual: Relato Histórico.

2º bimestre: *A luta Tupinikim/Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial* – gênero textual: “Tipo Argumentativo”²⁹.

3º bimestre: *A interação do povo Tupinikim/Guarani com o meio ambiente* – gênero textual: “Tipo Descritivo”.

4º bimestre: *A organização socioeconômica das aldeias Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial* – gênero textual: “Tipo Expositivo”.

Posto isso, ao entrarmos em contato com as professoras que trabalhariam com a disciplina Língua Portuguesa nas 5^{as} séries recém-formadas, tomamos conhecimento, como já enfatizado, de que apenas uma delas tinha concluído a Licenciatura em Letras. As duas outras professoras haviam completado seus estudos em nível superior, porém em outras áreas (Secretariado e Jornalismo). Tendo em vista a formação inicial das professoras, além da necessidade do trabalho vinculado às problemáticas elaboradas e aos gêneros textuais escolhidos, propusemo-nos a trabalhar justamente com as duas professoras que não tinham formação específica para a disciplina Língua Portuguesa.³⁰ Assim, a formação das professoras, efetivamente como se deu, foi revista em nosso projeto de pesquisa, uma vez que pensávamos em, apenas, colocar as professoras a par de todo o processo metodológico a ser seguido e, após isso, acompanhá-lo em sala de aula. Entretanto, ao inserirmo-nos no contexto de pesquisa, encontramos, como mostramos, a necessidade de uma formação em termos mais gerais do que aquela somente específica ao método a ser utilizado na pesquisa, mediante a formação das professoras. Entendemos, assim, que a formação era pertinente para a conseqüente possibilidade de êxito da pesquisa. Todavia, defronte à necessidade de uma formação vinha, também, a necessidade de uma concepção que a “nortearia”.

²⁹ Colocamos os tipos textuais entre aspas devido ao fato de que, no momento da definição das problemáticas e dos respectivos gêneros textuais a serem trabalhados, somente o gênero Relato Histórico foi definido; para os demais bimestres foram colocados tipos e não gêneros textuais específicos. Entendemos, pois, a necessidade de estarmos fazendo essa diferenciação utilizando as aspas para tal.

³⁰ A outra professora de Língua Portuguesa também inserir-se-ia em nossa pesquisa, entretanto, pela distância de sua aldeia (Comboios) da aldeia de Caeiras Velhas, onde aconteceriam os encontros, e pelo fato de, também, ela trabalhar durante o horário da manhã com turma de 1ª série, não foi possível sua participação.

Procuramos, assim, uma concepção de formação que viesse principalmente ao encontro de nosso referencial teórico, mas que também estivesse pautada na prática (ou visão de prática) dessas professoras.

Relativamente à escolha do problema de pesquisa, esta se deveu ao nosso contato com alunos da mesma série (5ª série) ao longo de nossa experiência profissional, anteriormente já relatada, e, também, ao contexto escolar pesquisado. Outra razão que motivou nossa escolha foi a análise de trabalhos já efetuados nesse mesmo contexto das escolas indígenas.³¹ Portanto, ao entrarmos efetivamente em campo, na fase exploratória da pesquisa, em contato com as professoras citadas e com as que trabalharam no ano anterior com as turmas de 4ª série, pudemos constatar que havia questionamentos relativos a esse tema. Daí, concluirmos sobre a pertinência de nosso objeto de pesquisa.

Findada o que caracterizamos como etapa exploratória, entendemos importante descrever os eixos que orientaram a pesquisa: a formação das professoras e o acompanhamento dos alunos em sala de aula. Eles não podem ser caracterizados como etapas, pois foram desenvolvidos, articuladamente, ao longo do processo de pesquisa.

4.4 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

De acordo com Kleiman (2005, p. 2),³² a formação de professores “[...] não é independente de outras redes de formação e de conhecimento, é autônoma no sentido de que são os professores os que fazem as perguntas, os que decidem o que querem saber”.

³¹ PADILHA, Luciana de Andrade. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de gramática**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

³² Entrevista da professora de Linguística Aplicada da Unicamp/SP e pesquisadora da IEL/Unicamp, Ângela Romero de Kleiman, concedida ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FAE/ UFMG (Ceale) no ano de 2005 e publicada em 7-2-2006.

Compartilhamos com essa autora a idéia de que a formação não pode se dar somente em um momento específico e que é autônoma, principalmente, no contexto da educação indígena, no qual há especificidades que devem ser tratadas e conhecidas pelos educadores. Relativamente a esse contexto específico, Cavalcanti (2001) descreve o que denominou de *metapesquisa* sobre o desenvolvimento do Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e do Sudoeste do Amazonas. A autora coloca, nesse trabalho, a necessidade de autoformação, bem como a necessidade da formação específica do professor indígena para a área do conhecimento à qual se destina.

Segundo Cavalcanti (2001, p. 220), “[...] o foco da metapesquisa vem a ser as questões de iniciação à pesquisa, através da investigação da própria prática, pelos educadores indígenas”. Nesse sentido, entendemos que a autoformação desses educadores passa pela necessidade de compreender a educação indígena em relação ao seu próprio contexto e, também, em relação ao contexto não-índio.

Em nossa formação, não tivemos o objetivo de iniciar os professores na investigação científica, como feito pela autora citada, entretanto buscamos sempre criar condições para que as educadoras conseguissem relativizar o contexto escolar indígena com o não-indígena, no sentido de desenvolver uma autoformação posterior em que haja a apropriação dos conhecimentos “ocidentais”, porém priorizando o cenário indígena.

[...] o desafio que se apresenta para mim e para os outros professores-formadores no curso de formação é o de desenvolver um programa de acordo com os interesses dos professores indígenas. Ou seja, a escolha sempre tem sido não seguir uma construção passo a passo do conhecimento denominado “ocidental”. A aproximação a esse conhecimento se apresenta como um dilema permanente ao professor-formador no curso de formação. Esse dilema é, contudo, relativizado pelo conceito de “apropriação” como apresentado por Certeau (1996,1990), isto é, grupos minoritários se apropriam das coisas da sociedade dominante da maneira que eles vêem como melhor para eles e não como a sociedade espera que eles façam. Em outras palavras, as apropriações são complexas (CAVALCANTI, 2001, p. 222).

Como já colocado, no ano de 2005, a SEMED ofereceu curso de formação para seus professores e, dessa vez, incluiu a participação dos educadores indígenas. Pensamos que essa inclusão deveu-se, principalmente, devido à distribuição, em todas as escolas desse município, do seu novo programa curricular para o ensino fundamental ³³ e, também, do livro didático para as escolas indígenas.

No que tange ao ensino aprendizagem de língua portuguesa, vimos, nessa proposta, alguns objetivos gerais assinalados para todas as séries e, com relação a cada série especificamente, encontramos, de um lado da “página”, os objetivos a alcançar e, do outro, os conteúdos a ensinar, divididos em três grandes eixos: Linguagem oral, Leitura e produção de textos e Gramática. Tanto no primeiro quanto no segundo eixo, encontramos presentes os gêneros textuais, entretanto, quanto ao eixo Gramática, observamos uma listagem de conteúdos totalmente desvinculada dos gêneros textuais propostos. Não nos cabe aqui fazer uma análise detida desse currículo, mesmo porque esse não se constitui objetivo de nosso estudo. O que nos interessa é mostrar o contraste com a proposta de educação nele contida e aquela pretendida pelos educadores indígenas. Assim, muitas vezes, encontramos educadores indígenas presos aos dois currículos (o índio e o não-índio), tentando articular ou, mesmo, seguir os dois sem conseguir resultados satisfatórios. Como já observamos na descrição da professora inserida em nossa pesquisa, ela participou, também, dessa formação proposta pela SEMED/Aracruz, e a encontramos, muitas vezes, sem saber como articular essas duas propostas curriculares.

É nesse sentido que enfatizamos a priorização de nossa formação com relação ao cenário indígena e à autoformação do professor indígena, pensando e repensando sua prática em sala de aula. Portanto, buscamos fazer uma articulação das problemáticas que refletem, de certa forma, as dificuldades por que passavam, nesse ano, a comunidade indígena envolvente na pesquisa, com os conhecimentos “tradicionais” colocados pelo currículo da escola não-índia, buscando, também, sempre a articulação com o gênero textual posto pelo currículo indígena. Acreditamos que nossa pesquisa favoreceu tal articulação, o que foi confirmado, em reunião final com as educadoras, supervisora e diretora da escola (sobre essa

³³ Proposta Curricular para o Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Aracruz-ES/2005.

reunião já *tecemos* comentários em item anterior). Assim, a formação, “[...] ao mesmo tempo que objetiva incentivar as tradições e línguas nativas, coloca os professores em contato com as demandas da sociedade envolvente. Decorrem daí comparações com as demandas da educação não-indígena” (CAVALCANTI, 2001, p. 222).

Tentamos, assim, focar a necessidade da busca pela formação como indispensável para uma prática cada vez mais satisfatória em sala de aula, mesmo porque as professoras que participavam da formação, como vimos, não possuíam o curso de Letras, requisito para a atuação como professor de 5ª a 8ª séries na disciplina Língua Portuguesa, e tinham pouco tempo de prática em sala de aula. Porém, deixamos claro que a formação continuada advém da necessidade constante de aprofundamento teórico de qualquer professor, visando a uma melhor prática em sala de aula, no sentido da aprendizagem do aluno, e isso deve ocorrer independentemente da formação acadêmica que esse professor tenha tido.

Procuramos, primeiramente, na formação das professoras, inseri-las no contexto teórico pelo qual estava pautado o currículo das escolas Tupinikim e Guarani de Aracruz/ES. Nesse sentido, com a necessidade colocada pelas professoras do conhecimento dos gêneros textuais a serem trabalhados, veio, também, a necessidade de uma concepção de língua, linguagem e texto que viria a efetivar tal conhecimento.

Assim, buscamos, em nosso referencial teórico, o qual já explicitamos, por meio dos pressupostos básicos do teórico Bakhtin (1999, 2003), o “norreamento” para tais concepções. Portanto, inicialmente, essas concepções precisavam estar devidamente definidas para, assim, partimos para o estudo dos gêneros textuais especificamente.

Antes, porém, ouvimos o que as professoras pensavam acerca das concepções a serem estudadas, ponderamos o porquê da necessidade de delineá-las e fizemos a leitura e discussão do texto *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da*

linguagem.³⁴ Esse texto foi por nós enviado às professoras, quinze dias antes de nosso encontro, para que pudessem fazer a leitura com antecedência. Assim, no encontro, fizemos a releitura do texto e o discutimos, enfatizando as concepções de língua e linguagem, a questão da interação verbal, que é central para a compreensão das concepções de língua e linguagem. Observamos que a leitura e compreensão do texto não transcorreram de modo muito fácil pelas professoras, porém acreditamos que a compreensão dos conceitos básicos foi atingida.

Como já colocamos, o currículo para as escolas das aldeias, devido à formação dos professores da educação infantil à 4ª série, pautou-se, principalmente, na Pedagogia do Texto, que tem como referencial os pressupostos básicos da teoria bakhtiniana. Assim, tomamos, também, como referência, o livro *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*³⁵ para tratarmos as concepções citadas acima. Uma vez clarificadas as concepções colocadas, passamos à definição de gêneros textuais e/ou discursivos, também por meio desse livro. Ao finalizarmos tal estudo, fizemos a leitura e discutimos o texto intitulado *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*.³⁶

Os procedimentos descritos foram desenvolvidos em quatro encontros nas manhãs de quatro segundas-feiras, duas nos mês de fevereiro e duas no mês de março de 2005, acontecidos, sucessivamente, na biblioteca da escola da aldeia de Caeiras Velhas. Em três encontros, tivemos, além da presença das duas professoras que participariam, ativamente, da pesquisa, a presença da supervisora e da diretora da escola. No último encontro, entretanto, tivemos a participação apenas das professoras envolvidas, pois, devido a uma reunião na Secretaria de Educação do município de Aracruz/ES, as outras duas educadoras não puderam participar. O horário dos encontros pela manhã, das 8 às 11h30min, foi escolha das professoras,

³⁴ Texto retirado do livro de SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 97-121.

³⁵ MUGRABI, Edivanda. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: Instituto Para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), 2002.

³⁶ Texto retirado do livro de DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo, Mercado das Letras, 2004, p. 21-28. Tomamos uma pequena parte desse livro como estudo porque ele traz as considerações básicas acerca do gênero textual na concepção bakhtiniana e porque, também, trata tal questão de maneira um tanto quanto próxima da forma como é abordada no livro *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*.

uma vez que as aulas da 5ª série eram ministradas no turno vespertino e, assim, elas estariam em sala de aula no horário da tarde.

O local dos encontros, a biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeira Velha”, também foi sugerido pelas professoras e pelas demais educadoras que participaram dos encontros de formação. Tal escolha deveu-se ao fato de que uma professora, a supervisora e a diretora da escola moravam nessa aldeia; a outra professora residia em uma aldeia próxima, a aldeia Guarani de Três Palmeiras, que ficava no caminho para a aldeia de Caeiras Velhas. Assim, ao passarmos pela aldeia, “pegávamos” essa professora e depois a deixávamos de volta na mesma aldeia. A sugestão de usarmos o espaço da biblioteca da escola foi por ser um local não muito utilizado nesse dia (segunda-feira).

Após esses quatro primeiro encontros, começaríamos com o estudo do primeiro gênero textual: o Relato Histórico,³⁷ que já deveria ser trabalhado em sala de aula, conforme discutido e elaborado no encontro acontecido no final de janeiro e início de fevereiro com todos os educadores indígenas. Entretanto, já em contato com as turmas de 5ª série, as professoras perceberam a dificuldade dos alunos na produção de textos escritos e sugeriram que, antes do gênero Relato Histórico, fosse trabalhado um gênero ligado à narrativa ficcional que, de acordo com elas, seria de mais fácil produção pelos alunos, uma vez que eles já tiveram contato com tal gênero na 4ª série.

O Relato Histórico remeteria não somente à narrativa, como também, demandaria uma pesquisa histórica direcionada à cultura e história dos povos Tupinikim e Guarani no Espírito Santo. Nesse sentido, por sugestão das professoras, o primeiro gênero trabalhado com os alunos de 5ª série, no ano de 2005, foi o Conto Indígena.

Passamos, assim, ao estudo do gênero Conto com as professoras. Ao procurarmos na escola livros de Contos, constatamos que havia na biblioteca alguns exemplares

³⁷ Na tentativa de uniformizar e ressaltar os gêneros trabalhados em sala de aula, na maioria das vezes que nos referenciamos a eles, os escrevemos com inicial maiúscula; o mesmo não aconteceu com os demais gêneros enfocados neste trabalho.

do livro *Os Tupinikim e Guarani contam...*³⁸ Esse livro traz histórias indígenas contadas por moradores das aldeias Tupinikim e Guarani/ES e escritas por educadores índios.

Assim, demos início ao estudo do gênero Conto (indígena), com a leitura de alguns textos contidos no livro e da discussão do conteúdo. Foram escolhidas, para leitura e análise, as histórias: *A Lua e As Aventuras de Tibicuera* (textos Guarani-aldeia de Boa Esperança), *Uma Grande Amizade* (texto Tupinikim-aldeia de Caeiras Velhas), *A História da Cobra Encantada* (texto Tupinikim-aldeia de Comboios). Procuramos destacar as semelhanças e as diferenças existentes entre eles e as principais características observadas quanto ao seu conteúdo, como à sua estrutura. Após essas observações, voltamos ao livro *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*, para lermos sobre a estrutura do gênero em questão (o Conto) e compararmos com os textos lidos no livro. Com essa comparação, observamos que nem todos seguiam uma estrutura única.

Evidenciamos diferenças, como: quantidade de complicações, tornando alguns textos mais extensos, como *Uma Grande Amizade* e *A História da Cobra Encantada*; mudança de voz enunciativa (um texto inicia-se na 3ª pessoa e segue para a 1ª até o final) como *As Aventuras de Tibicuera*; ausência de uma situação final, novamente, em *As Aventuras de Tibicuera*; colocação de um pressuposto indígena (uma lição mítica e/ou moral da história) no final do texto, como em *A Lua*. Porém, a característica mítica e lúdica estava presente no conteúdo de todos eles. Portanto, de acordo, com a apresentação do próprio livro, MUGRABI (1999, p. 16-17, grifo da autora) explicita:

Essas histórias, captadas e compreendidas na História, podem receber etiquetas diversas dentro do macro gênero de textos narrativos. Algumas podem entrar na categoria de mitos, outras na de contos, outras ainda podem ser categorizadas de lenda... mas essas distinções não são jamais claras. Isso porque mesmo se essas diferentes formas de narrar não desempenham exatamente o mesmo papel nas culturas, elas são produzidas pelo mesmo povo e para compreender esse povo o analista não pode deixar de analisá-las juntas [...].

³⁸ Educadores Índios Tupinikim e Guarani e MUGRABI, Edivanda (Org.). **Os Tupinikim e Guarani contam...** Vitória: [s.n.], 1999.

Entretanto, com a leitura e análise dos quatro textos escolhidos, entendemos que estávamos diante de quatro mitos indígenas, mesmo detectando algumas diferenças tanto na estrutura quanto no conteúdo dos quatro. Nosso entendimento, no sentido de mito, vem ao encontro do que nos colocam Brandão e Jesus (2003, p. 47):

[...] o mito é uma narrativa de composição simples que tem uma preocupação explicativa, atendendo a uma necessidade que temos, seres humanos, de dar um sentido para as coisas, para os fenômenos que nos cercam. Enfoca temas que tocam nas raízes culturais de um povo, revelando-nos o seu conhecimento de mundo, seu modo de ver a realidade. Dessa forma, o mito constitui um gênero narrativo que faz parte da construção da identidade de um povo.

Nesse sentido, constatamos a relativa estabilidade dos gêneros textuais colocada por Bakhtin.

Assim, percebemos o caráter identitário do conto/mito/lenda... para os Tupinikim e Guarani, bem como a necessidade e importância de, como feito no livro citado (OsTupinikim e Guarani contam...), torná-los textos escritos, como forma de conservação e resgate cultural desses povos.

A leitura dos textos citados, bem como o estudo de seu conteúdo e estrutura aconteceram em uma manhã (5º encontro). Ao final desse encontro, propusemos às professoras duas tarefas para o próximo encontro: que buscassem em outros livros (didáticos ou não) um conto não indígena e trouxessem para que pudéssemos analisá-lo e, também, a produção escrita de um conto indígena que não estivesse contido no livro estudado.

Assim, no 6º encontro, lemos, primeiramente, como foi decidido pelas professoras, os contos não indígenas por elas trazidos: *Chapeuzinho Vermelho*,³⁹ *O Demônio do Mar*,⁴⁰ e *kiriku e a Feiticeira*.⁴¹ Por meio da leitura, “visualização” e observação do conteúdo e estrutura desses Contos, fomos percebendo as semelhanças e diferenças quanto aos mitos indígenas por nós estudados.

³⁹ Conto de fadas retirado do livro didático *Português: Linguagens*, 5ª série.

⁴⁰ Conto canadense, retirado do livro didático *Entre palavras*, 5ª série.

⁴¹ Conto africano, em vídeo, fita VHS, de 30 minutos, que foi por nós tomado emprestado para assistir em casa. Assim, para análise, nesse encontro, ouvimos o relato das professoras sobre esse conto.

O que foi mais salientado pelas professoras foi o caráter mítico encontrado no texto indígena e não tão identificado nos outros Contos. Além disso, as estruturas de ambos diferiam em alguns aspectos tanto entre si, quanto entre os textos indígenas.

Nesse sentido, as autoras citadas, além de colocarem o mito como uma atividade própria da fantasia, tendo, por excelência, uma linguagem lúdica, reforçando, também, sua origem oral, fazem, ainda, uma distinção entre mitos, lendas e superstições. Essa distinção foi, para nós, de grande relevância, não somente no que tange às análises e comparações entre os textos por nós lidos e analisados (textos indígenas e textos trazidos e produzidos pelas professoras), como para reforçar nosso entendimento de que os textos indígenas analisados cabem muito bem à categoria de mitos, pois

Em suma, mito significa narrativa dos tempos fabulosos ou heróicos, cheios de simbologias, geralmente ligada à cosmogonia e referente a deuses que encarnam as forças da natureza e os aspectos da condição humana, é a representação de fatos ou personagens reais, modificada pela imaginação popular e pela tradição. Sua ação acontece num mundo acima ou anterior ao tempo comum [...], assim como o conto popular, o mito é um padrão de história abstrato. Os personagens podem fazer o que querem, isto é, o que o narrador quer: não há necessidade de ser plausível ou lógico em motivação. As coisas que acontecem no mito são coisas que acontecem somente em histórias; elas estão em um mundo literário auto-suficiente. Por isso, o mito teria o mesmo tipo de atrativo para o escritor de ficção que os contos populares têm. Fornece-lhes um referencial pronto que lhe permite devotar todas as energias à elaboração de sua forma (Frye, s/d) (JESUS; BRANDÃO, 2003, p. 51-52).

Nessa perspectiva, foram percebidas semelhanças do mito indígena com o Conto de fadas, tomando este último como um conto popular. Ao compararmos o Conto *Chapeuzinho Vermelho* com os textos indígenas por nós analisados, além do início “Era uma vez...”, também, observado no Conto indígena *A História da Cobra Encantada*, e do final “[...] e viveram felizes para sempre”, observado na íntegra ao final do Conto indígena *Uma Grande Amizade*, e bem parecido com o final dado ao Conto *A História da Cobra Encantada*: “Quanto à Maria, foi feliz para o resto de sua vida” (MUGRABI, 1999, p. 117), observamos, também, que o Conto de fadas era aquele que, em seu conteúdo, mais se aproximava dos mitos indígenas que tomamos para estudo, devido ao caráter mítico e “fantasioso” contido em ambos. Já

no Conto canadense *O Demônio do Mar*, vimos uma estrutura narrativa que beirava o Relato Histórico, só diferindo quanto ao seu aspecto ficcional, pois percebemos um texto bem próximo de uma narrativa real, porém, com adereços ficcionais que compunham o Conto. No Conto africano *kiriku e a Feiticeira*, constatamos grandes trechos descritivos, enfatizando, principalmente, a flora e fauna africanas.

Daí percebermos uma grande aproximação dos mitos com os Contos populares, pois estes “[...] fazem parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora [...] exposição simples, que segue a seqüência lógica, sem pormenor que demore ou que não seja indispensável [...]. Prende-se ao imaginário ou à memória coletiva [...]” (GUIMARÃES, 2003, p. 85-86). Tais características não foram verificadas de forma tão latente nos Contos canadense e africano, por isso não consideramos esses dois Contos como populares, apesar de seu caráter ficcional, porém, divergentes no que tange às especificidades relatadas eles.

Logo após a análise dos Contos “não-indígenas”, passamos à leitura dos contos produzidos pelas professoras, que tiveram como títulos: *A Iara* e *A Lenda do Sol e da Lua*. Relembramos, inicialmente, a situação de produção apresentada: a produção de dois Contos indígenas que não constassem no livro *Os Tupinikim e Guarani contam...*, a fim de que pudéssemos conhecer outros Contos além daqueles já editados no livro. Assim, seríamos os interlocutores desses textos. Até propusemos que esses Contos também pudessem ser lidos pelos alunos, mas as professoras acharam melhor que fossem apenas nós os interlocutores.

Observamos, nos textos produzidos, que houve uma extrema preocupação com a estrutura dos Contos. Os dois continham: *uma situação inicial, um complicação, ações para a resolução dessa complicação, a resolução da complicação e a volta a um novo estado inicial (sem complicação)*. Essas “partes” apresentavam-se seqüencialmente e podíamos facilmente identificá-las nos dois textos. Observamos, também, pouquíssimos erros de ortografia (dois em apenas um texto), concordância, tanto verbal quanto nominal, dentro dos padrões da *norma culta* e uma boa estruturação quanto à pontuação e paragrafação. Entretanto, os dois

contos não passaram de uma página, um tinha 27 linhas (*A Iara*) e o outro 34 (*A Lenda do Sol e da Lua*).

Passamos, então, à análise do conteúdo dos Contos e, aos poucos, as professoras foram percebendo que o fato de a situação de produção colocar-nos como a interlocutora dos textos por elas produzidos fez com que optassem por um texto curto, estruturado rigidamente de acordo com o gênero pedido e por uma linguagem que chegasse o mais próximo possível dos padrões da *norma culta*.

Nesse sentido, houve uma supervalorização da forma em detrimento do conteúdo, mesmo que a situação de produção não explicitasse qualquer tipo de linguagem e nem, nós, como interlocutores, impuséssemos nenhum tipo de “censura” quanto a qualquer linguagem a ser usada. Assim, as professoras passaram a perceber, de forma prática, como a colocação de uma situação de interlocução é de extrema importância no momento de produção de um texto.

Verificamos, também, a partir do exposto, que os dois textos produzidos pelas professoras, apesar de terem uma estrutura muito próxima do Conto, tratavam-se de duas lendas indígenas, uma vez que, por meio das personagens, o texto pretendia passar uma moral, um ensinamento e não somente uma explicação, apesar de encontrarmos, na *Lenda do Sol e da Lua*, além de um ensinamento moral, uma iniciativa de explicação para o acontecimento dos dias e das noites. É nesse sentido que se coloca pertinente a afirmação de que “[...] conceituar *lenda e mito* tem sido uma das difíceis tarefas dos estudos literários contemporâneos. Não raro encontramos textos que misturam os dois conceitos [...]” (JESUS; BRANDÃO, 2003, p. 48, grifo da autora).

É interessante notar que as professoras tinham em mente que nós seríamos seus interlocutores. Por isso, escreveram textos que correspondiam às características que, de certa forma, acabamos por enfatizar, de acordo com a bibliografia utilizada para o estudo e, nesse sentido, faziam-nas pensar que eram essas as características que considerávamos mais adequadas para o conto. Vimos, também,

dois textos já muito conhecidos e que fazem parte não somente da cultura indígena, como também da brasileira, com relevância para alguns Estados do País.

Como para nós foi interessante a leitura e visualização dos três Contos trazidos pelas professoras (*Chapeuzinho Vermelho*, *O Demônio do Mar* e *Kiriku e a Feiticeira*), bem como a observação de suas semelhanças e diferenças quanto ao mito indígena, entendemos que também o seria para o aluno. Assim, esses textos foram trabalhados em sala de aula pelas professoras, antes do trabalho, especificamente, com um Conto indígena, dando ênfase ao que colocamos.

A partir da análise dos textos produzidos pelas professoras, revisamos tudo o que havíamos estudado até então, desde a concepção de língua e linguagem até a produção de um texto escrito, e seguimos, então, já no 7º encontro, para uma proposição da observação das especificidades de um texto oral e escrito, partindo, assim, para a explicitação dos procedimentos que pretendíamos desenvolver em sala de aula.

Entre o 7º e o 8º encontros, as professoras trabalharam em sala de aula com um Conto indígena, por elas escolhido: *O Enorme Gavião*,⁴² desde a leitura, interpretação, observação do conteúdo e estrutura do texto. Portanto, já no 7º encontro, além de lermos e analisarmos esse Conto, pudemos explicitar melhor nossa inserção em sala de aula, planejando e programando como realizaríamos tal procedimento, que relataremos, de forma detalhada, logo à frente. Assim, concomitantemente ao estudo dos gêneros textuais, fomos explicitando as questões relacionadas com a oralidade e a escrita, bem como a relação existente entre essas duas modalidades da língua, de acordo com o abordado em nosso referencial teórico. Dessa forma, entendemos que também “fornecemos” às professoras embasamento teórico para o trabalho com a reflexão entre oralidade e escrita em sala de aula, mesmo sabendo que as acompanharíamos no momento dessas atividades.

⁴² Ao estudar e analisar esse texto, as professoras, juntamente conosco, entenderam tratar-se de um texto do gênero Conto. Observamos que o texto é quase, totalmente, estruturado rigidamente de acordo com as partes desse gênero e, em seu conteúdo, não encontramos um caráter tão fantasioso, como aquele identificado nos textos classificados como mito. Esse texto também faz parte do livro *Os Tupinikim e Guaraní contam...* .

De acordo com o planejamento feito pelos educadores indígenas, o gênero Conto não era o primeiro que “deveria” ser trabalhado, referente à problemática elaborada. Dessa forma, após o trabalho com o gênero Conto, os encontros de formação com as professoras seguiram para o gênero Relato Histórico e a Carta de Opinião, baseando-se no mesmo trabalho feito com o Conto (análise de textos do gênero a ser estudado, produção de um texto do gênero, considerando uma situação de comunicação e análise dos textos produzidos). A partir de cada estudo, o gênero seria introduzido e estudado em sala de aula e, logo após, haveria nossa intervenção com os procedimentos da pesquisa.

Relativamente ao Relato Histórico, procuramos, inicialmente, fatos históricos ligados às comunidades indígenas Tupinikim e Guarani da região de Aracruz/ES que nos embasassem para a produção desse tipo de texto. Nesse sentido, buscamos textos no livro: *Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani*.⁴³ Após a busca de informações históricas nesse livro, encontramos, na escola, outro livro denominado *Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra*.⁴⁴ Esse livro também foi escrito por educadores índios Tupinikim e Guarani. Como pode ser visto, “[...] já não se trata mais de ficção, mas de um relato histórico de fatos vividos bem situados com relação ao aqui e agora: a luta pela terra é a problemática de fundo que os educadores trazem à baila [...]” (MUGRABI, 2001, p. 9).

Assim, principalmente, por meio da leitura de textos desses livros, foram produzidos cinco relatos históricos: *A chegada dos Guarani ao Espírito Santo*, *A ocupação do território Tupinikim*, *A demarcação das terras indígenas Tupinikim e Guarani*, *A ocupação do território Tupinikim/Guarani: garantias e perdas* e *A luta Tupinikim/Guarani contra a dominação*. Desta vez, a produção dos textos teve a nossa participação e, assim como proposto pelas professoras, tiveram como interlocutores

⁴³ Livro que teve a realização da Comissão de Articulação Tupinikim e Guarani e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) — Regional Leste, com a elaboração do texto de João Roberto Costa de Souza (licenciado em Ciências Sociais –F.C.L./UNESP- Araraquara – SP) e Paulo Machado Guimarães (advogado – assessor jurídico do CIMI). O texto do livro foi produzido a partir dos Relatos orais dos Tupinikim e Guarani sobre sua história. Percebemos um significativo crédito quanto ao seu conteúdo, tanto na comunidade indígena quanto entre os educadores.

⁴⁴ Este livro foi produzido por Educadores Índios Tupinikim e Guarani, com o título de *Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra*, com a organização da profesora Edivanda Mugarbi, no ano de 2001.

os alunos das 5^{as} séries. Portanto, a situação de comunicação envolvia a produção de Relatos Históricos para que os alunos pudessem ler e interpretá-los, conhecendo, assim, tanto o conteúdo (a história desses povos indígenas), como a estrutura desse gênero textual e os elementos que entram em sua composição, com ênfase aos organizadores temporais e espaciais.

Já para o estudo do texto argumentativo (a Carta de Opinião), voltamos ao livro *Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra*, pois, ao trazer os fatos históricos mais importantes relacionados com a luta pela terra por esses povos indígenas, os textos contidos nesse livro indicavam-nos, também, subsídios, principalmente, históricos, para uma argumentação mais “forte”, embasada em fatos e conquistas obtidas pelos Tupinikim e Guarani. Voltamos também ao livro *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas* para analisarmos a estrutura de um texto argumentativo e utilizamos, para a leitura, folhetos⁴⁵ que circulavam na aldeia trazendo notícias recentes sobre o atual embate da luta pela terra. Nesses últimos, encontramos tanto a Carta de Opinião quanto a Carta de Solicitação.

A partir dessas leituras, foram produzidas duas Cartas de Opinião: *A luta pela terra* e a *3ª Autodemarcação*. Esses textos também tiveram a nossa participação e a mesma situação de produção dos Relatos Históricos, ou seja, os interlocutores foram os alunos das 5^{as} séries. Lembramos que o último gênero trabalhado, no ano de 2005, com a 5ª série, não teve o nosso acompanhamento em sala de aula, bem como não aconteceram os mesmos procedimentos da pesquisa, pois já tínhamos coletado um grande material para análise e o ano findava-se, havendo a necessidade de iniciar as análises dos dados coletados para concluir o trabalho de pesquisa e retorná-lo às escolas. Entretanto, tivemos um dia de formação com as professoras para estudo desse próximo gênero: o “texto descritivo”.

Reiteramos, finalmente, que, como as professoras envolvidas em nossa pesquisa optaram por iniciar com o gênero Conto e não com o Relato Histórico, não houve tempo para o trabalho com o último gênero colocado no planejamento anual, da

⁴⁵Esses folhetos eram produzidos, principalmente, por estudantes de Antropologia que estavam engajados, juntamente com os indígenas, na luta pela terra, apoiando-se em relatos, principalmente, das lideranças desses povos.

ordem do expor, “texto expositivo”. Porém, pelas informações das demais professoras de 1ª a 4ª séries, esse último gênero também não foi explorado nessas turmas, o que nos mostra que o trabalho com o gênero Conto para as 5^{as} séries envolvidas em nossa pesquisa, bem como os procedimentos da pesquisa, em nada prejudicaram o planejamento feito no início do ano com a elaboração das problemáticas.

Passaremos, agora, à descrição das atividades didáticas acontecidas em sala de aula que tiveram o nosso acompanhamento de forma presencial. Como vimos, a partir da produção de um texto do gênero Conto pelas professoras envolvidas na pesquisa (7º encontro), as atividades desenvolvidas em sala de aula aconteceram, concomitantemente, à formação das professoras.

É muito importante ressaltar que não colocamos os textos que lemos e nem aqueles produzidos, devido, como dissemos, ao nosso foco de pesquisa centrar-se nas atividades em sala de aula, apesar de a formação das professoras ter influenciado, significativamente, nos resultados da pesquisa.

4.5 O DESENVOLVIMENTO DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS EM SALA DE AULA

Como trabalhamos com três gêneros distintos: o Conto, o Relato Histórico e o texto argumentativo (a Carta de Opinião),⁴⁶ o que descreveremos aconteceu na abordagem desses três gêneros. Assim, não identificaremos o gênero trabalhado, uma vez que os procedimentos aconteceram para os três. Somente faremos alguma identificação quando alguma diferença ou especificidade de conduta tenha se mostrado relevante.

Nossas atividades didáticas em sala de aula, de acordo com o que já relatamos, tiveram como referência, principalmente, os estudos de Fávero et al. (1999) e

⁴⁶ Colocamos o texto argumentativo, primeiramente, e entre parênteses a Carta de Opinião, porque foi decisão nossa, juntamente com as professoras inseridas na pesquisa, tomar a Carta de Opinião como o gênero a ser trabalhado dentro da tipologia do texto argumentativo. Como dito, isso não aconteceu no planejamento inicial para o ano, quando foi focalizado, apenas, o Tipo Argumentativo para o desenvolvimento da 3ª problemática.

Marchuschi (2000), com relação às questões que concernem ao tratamento da oralidade e suas relações com a escrita, uma vez que, de acordo com o enfatizado, esse referencial “[...] reavalia o lugar da fala e da escrita nas sociedades contemporâneas, oferecendo critérios para analisá-las cada qual em seu potencial” (MARCUSCHI, 2000).⁴⁷ Assim, essa nova visão não dicotômica da oralidade e da escrita vem ao encontro da necessidade do trabalho, em sala de aula, com a língua falada pelo aluno e por sua comunidade, no sentido do respeito às diversidades lingüísticas e da adequação da linguagem às diversas situações de comunicação a que somos expostos cotidianamente. Isso porque não há como continuar impondo, em sala de aula, para alunos de camadas sociais diferentes e comunidades lingüísticas também diferentes, uma língua-*padrão*, desconsiderando a linguagem usada por eles, assim como, também, não há como não inserir esses mesmos alunos no “conhecimento” dessa linguagem “cultura”,⁴⁸ para que possam utilizá-la em momentos em que a situação de comunicação assim exigir.

Portanto, quando tais autores tratam a relação entre a oralidade e a escrita, dando-se num contínuo fundado no uso cotidiano dos gêneros textuais, abre-se uma nova perspectiva de trabalho com a fala e, também, com a escrita em sala de aula.

É com essa visão que tomamos o *modelo operacional* desses autores para o tratamento das estratégias realizadas na passagem de um texto falado para o texto escrito, no sentido de desenvolver uma reflexão sobre a linguagem falada pelo aluno e por sua comunidade, bem como acerca de sua linguagem escrita. Assim, tomamos as atividades de *transcrição e transformação/retextualização*, também consideradas por Fávero et al. e Marcuschi, para o desenvolvimento de nossas atividades em sala de aula.

Essas atividades formaram a base dos procedimentos com os três gêneros textuais trabalhados. Inicialmente, pedimos aos alunos que, por meio de áudio, coletassem textos orais da comunidade indígena, de acordo com o gênero textual pedido, e os

⁴⁷ Encontramos tal citação na contracapa do livro do autor.

⁴⁸ Ao falarmos em *língua-padrão* e *linguagem culta*, estamos remetendo-nos a uma linguagem mais formal. Somente usamos tais nomenclaturas porque são comumente utilizadas, principalmente por professores de Língua Portuguesa, e daí entendermos clarificar melhor nosso estudo.

trouxessem para a sala de aula. Para tal, utilizamos seis pequenos gravadores que, durante uma semana, para cada gênero, foram “passando” pelos alunos para que pudessem coletar os textos orais. As instruções dadas para a coleta foram as mesmas para os diferentes gêneros textuais: conversar antes com o indivíduo sobre o trabalho a ser realizado, após dada sua permissão, coletar o texto em local de pouco barulho e, antes da coleta, informar, também em áudio, o nome completo da pessoa e o gênero do texto coletado.

Apenas se diversificaram de um gênero para outro os indivíduos envolvidos na coleta: no Conto, foram coletados textos de pessoas das aldeias que já eram de conhecimento dos alunos que gostavam de contar histórias e até já tinham participado de atividades parecidas (contação de histórias em atividades escolares, escrita de livro de Contos e outros); já no Relato Histórico, pedimos aos alunos que os textos fossem coletados de moradores que eles soubessem que conheciam a história dos povos Tupinikim e Guarani no Espírito Santo; no texto argumentativo (Carta de Opinião), a coleta foi direcionada às pessoas da aldeia diretamente envolvidas com a luta pela terra. Assim, foram coletados textos, principalmente, de lideranças indígenas, professores e demais envolvidos nesse processo. Com essa coleta dirigida a um público diferenciado dentro da mesma aldeia, pretendíamos contrastar as diversidades lingüísticas dentro de um mesmo contexto social, neste caso, o indígena.

Cada gênero textual foi coletado, obviamente, em momentos diferentes, de acordo com o estudo desenvolvido (1º bimestre, para o Conto, 2º para o Relato Histórico e 3º para a Carta de Opinião). Após a coleta, juntamente com as professoras, em encontro pela manhã, ouvimos os textos colhidos e fizemos a escolha para audição em sala de aula daqueles que estivessem mais audíveis e inteligíveis para os alunos. Assim, escolhemos dois textos do gênero Conto,⁴⁹ um para a 5ª A (*A bruxa*) e outro para a 5ª B (*O córrego*). A escolha de somente um texto para cada turma deveu-se a nosso entendimento de que seria mais rápida e fácil a transcrição pelo aluno do texto colhido, uma vez que cada turma poderia fazê-la numa mesma aula e

⁴⁹Classificamos, nesse momento, para os alunos e, também, para fins de análise, os textos coletados como do gênero Conto, pois entendemos que um estudo criterioso acerca do gênero desses textos não nos caberia agora, devido à continuidade dos procedimentos de pesquisa.

poderíamos esclarecer dúvidas, palavras não ouvidas, num mesmo momento, ao passo que textos diferentes exigiriam, também, momentos diferentes para sua transcrição.

Para a audição dos textos orais em sala de aula, regravamos os textos para serem colocados em aparelho de som de maior potência. Dessa forma, todos conseguiram ouvir com maior clareza os textos orais coletados. Não impusemos regras fixas para o aluno, no que concerne à transcrição. Juntamente com a turma, fomos estabelecendo sinais, alguns deles já utilizados nas transcrições convencionais, para marcar “situações” próprias de uma transcrição. Assim, para as pausas na fala do locutor, os alunos utilizariam as reticências (...) ou a barra (/); qualquer prolongamento de uma letra seria marcado com a sua repetição, ex.: elaaaa; e, em palavras ou frases não entendidas, seriam colocadas as reticências em seu lugar.

Após a transcrição, em aula posterior, passamos à proposta de uma transformação dessa transcrição, visando a uma situação de produção: *o texto transcrito e que, agora seria transformado, faria parte de uma coletânea de textos, visando à sua leitura por alunos da escola, professores e membros da comunidade e mesmo membros de outras comunidades que visitassem a aldeia e tivessem interesse em conhecer mais sobre sua cultura.* Dessa coletânea fariam parte os Contos, os Relatos Históricos e as Cartas de Opinião.

É importante enfatizar que, no gênero Conto, cada aluno realizou sua transcrição, obviamente em um mesmo momento, com a audição do texto coletado. Já nos gêneros Relato Histórico e Carta de Opinião, decidimos que essa transcrição seria realizada de maneira coletiva. Dessa forma, ouvindo o texto coletado, um ou mais alunos foram registrando no quadro, com a ajuda dos demais, e todos o copiaram em seu caderno.

Nesse sentido, a transcrição, nesses dois últimos gêneros, não foi objeto de análise, uma vez que foi feita coletivamente e, dessa forma, tornou-se a mesma para todos os alunos.

Entre a transcrição e a transformação de um texto, encontrávamos com as professoras para ler as transcrições e observar os pontos mais marcantes, semelhanças e especificidades.

Antes, porém, de passarmos à transformação, procuramos, com vistas à situação de produção apresentada, problematizar, oralmente, em sala de aula, quais seriam as transformações necessárias a serem feitas no texto transcrito, para que ele pudesse se adequar à situação de produção colocada.

Para tal, redistribuímos as transcrições para os alunos, entretanto elas foram trocadas e cada aluno recebeu a transcrição de um colega e, a partir daí, cada um fazia suas observações, sem, contudo, revelar a identidade do produtor da transcrição que estava em suas mãos.

Assim, à medida que os alunos falavam, íamos registrando, no quadro, as transformações e/ou adequações propostas. Surgiram adequações que visavam tanto ao universo macro quanto ao microlingüístico.⁵⁰

- corte das palavras repetidas;
- corte das pausas;
- corte do prolongamento das letras;
- melhor organização de frases;
- necessidade de pontuação do texto;
- correção da grafia de certas palavras;
- necessidade da pontuação de algumas palavras;

⁵⁰Tais adequações foram copiadas em nosso diário de campo, de acordo como foram escritas no quadro e comentadas pelos alunos, juntamos as considerações feitas na 5ª A e na 5ª B, sem repetilas. Dessa forma, tentamos reproduzir as falas dos alunos, que foram copiadas em nosso diário de campo, tanto em sala, no momento em que aconteceram, quanto, depois, no momento da audição da gravação das aulas em áudio. Entretanto, muitas vezes, não conseguimos escrevê-las, fielmente, como foram pronunciadas por eles. Portanto, todas as vezes que colocarmos entre aspas o que foi dito pelo aluno, estaremos reproduzindo aquilo que ouvimos, todavia essa reprodução pode conter algumas modificações devido ao que já expusemos.

- necessidade de colocar mais qualidades, características (adjetivos) para certos "elementos" que apareciam no texto;
- escolha de um narrador para o texto (eu/ele – a voz enunciativa: 1ª ou 3ª pessoa).

Após, então, serem colocadas e comentadas tais considerações, passamos à transformação dos textos. Assim, os textos foram "destrocados", ou seja, cada texto voltou à mão de seu produtor e procedeu-se à transformação, que demorou mais uma aula. Foram usadas mais duas aulas, que aconteciam sempre, numa quarta-feira, para a execução dessa etapa.

Com os textos transformados e transcritos em mãos, nós, juntamente com as professoras, em novo encontro, passamos a analisar as principais modificações ocorridas do texto transcrito para o texto transformado. Nessa análise, percebemos que novas modificações poderiam ser feitas visando a uma melhor adequação à situação de produção. Mediante tal constatação, passamos à elaboração das *oficinas de aprendizagem*, para as quais tivemos como principal referência o livro *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*.⁵¹ Sobre as oficinas, encontramos:

*As oficinas de aprendizagem visam trabalhar diferentes dimensões da produção de um texto: adequação do gênero escolhido à situação de comunicação, planificação, funcionamento de certas unidades lingüísticas, modo de enunciação, etc. Essas oficinas são organizadas para superar as dificuldades que os aprendizes demonstram ter quando da produção do T1*⁵² (MUGRABI, 2002, p. 112).

Novamente, enfatizamos, ao encontro dessa perspectiva, que a escrita de textos não pode ser tratada como um saber-fazer que se desenvolve espontaneamente no aluno. É necessário um ensino sistemático e mediado para que essa capacidade venha a ser desenvolvida e sejam superadas as dificuldades encontradas pelos aprendizes. É nessa perspectiva que tomamos todos os procedimentos de nossa pesquisa e, agora, as oficinas de aprendizagem.

⁵¹ MUGRABI, Edivanda. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: Instituto Para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), 2002.

⁵² Texto 1 (primeiro texto produzido).

Encontramos nos textos transformados uma latente dificuldade do aluno na elaboração de frases e trechos com coerência e coesão. Assim, consideramos ser imprescindível que o trabalho com o texto priorizasse, primeiramente, sua estrutura macro, para, depois, chegarmos aos aspectos micro da linguagem, nosso objeto de investigação, uma vez que de nada adiantaria trabalhar as estruturas microtextuais, se o aluno, ainda, apresentava dificuldades na organicidade do texto como um todo coerente e coeso. Entendemos, também que um trabalho visando ao aspecto macro do texto poderia contribuir no sentido do aspecto microlingüístico.

Assim, as oficinas de aprendizagem foram, na verdade, *oficinas de manipulação*⁵³ de estruturas retiradas dos textos dos alunos. Portanto, nessas oficinas, os alunos tiveram, como centro de atenção e reflexão, seus próprios textos, manipulando trechos deles retirados. Para evitar constrangimentos por parte de um ou outro aprendiz, os trechos extraídos dos textos tiveram sua identidade preservada.

Enfatizamos, mediante o que foi exposto, que, mesmo nossa pesquisa tendo como foco as unidades microlingüísticas, elas não foram o enfoque principal das reflexões e oficinas de manipulação em sala de aula. Nossa intenção principal foi criar um processo de reflexão e reelaboração, visando a melhor clareza e coesão do texto, tendo em vista a situação de produção proposta.

Os trechos dos textos de cada aluno, que foram por eles manipulados, formavam um todo, relativamente, coerente, a fim de que as dificuldades de “expressão” fossem percebidas, refletidas e transformadas. Tais reflexões e transformações foram realizadas em grupo (cinco ou seis alunos) que liam, comentavam e, após, socializavam para a turma o que consideravam que deveria ser “mudado”, ou não, em cada trecho em questão. Essa atividade foi, também, mediada pelas professoras, com algumas interferências necessárias no momento das considerações feitas pelos alunos. Nesse sentido, torna-se importante, novamente, ressaltar dois conceitos imprescindíveis no que tange aos pressupostos colocados pelo teórico russo Vigotski (2001): o conceito de *mediação* e de *atividade colaborativa*, uma vez que essas duas “práticas” foram de total relevância na

aprendizagem dos alunos, tanto na transformação quanto na reescrita dos textos. Quanto à mediação, principalmente por parte das professoras, percebemos que foi de grande importância para que todo o processo de transcrição, transformação e reescrita dos textos acontecesse de maneira satisfatória, de forma que fosse ao encontro da situação de produção colocada.

Quanto à atividade colaborativa, pudemos observar que a tarefa em grupo, constituinte da mediação, além de possibilitar um maior entrosamento, permitiu, ao mesmo tempo, um “olhar” do aluno para a sua produção assim como para a produção do outro, pois reuniu propostas e soluções dos vários alunos, levando-os, assim, a alcançar níveis qualitativos em relação aos conteúdos estudados que, possivelmente, não seriam conseguidos se eles trabalhassem isoladamente. O conhecimento é, então, visto como uma construção social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação, propiciando a interação e a colaboração. Entendemos, pois, que os ambientes de aprendizagem colaborativos são ricos em possibilidades e propiciam o crescimento do grupo.

Uma vez realizadas as oficinas de manipulação, em todo o seu processo: formação dos grupos, realização, socialização para a turma e interferência da professora, propomos aos alunos uma nova avaliação do texto transformado e perguntamos a eles,⁵⁴ com vistas a essa reavaliação, se não haveria necessidade de reescreverem seus textos, na perspectiva da situação de comunicação proposta.

Os alunos, de maneira geral, propuseram-se à reescrita dos textos transformados, pois, por meio das oficinas, puderam visualizar modificações significativas que operariam no texto reescrito.

Deixamos claro que essa versão (o texto reescrito) seria a última do texto transcrito e reiteramos a situação de produção, para que, com vistas a ela, os alunos pudessem reescrever seus textos. Tais procedimentos descritos, desde a coleta do

⁵³ As oficinas de manipulação também se encontram referenciadas no mesmo livro onde se encontram as oficinas de aprendizagem.

⁵⁴ Tal questionamento ocorreu somente no gênero Conto. Nos outros dois gêneros, a reescrita aconteceu sem necessidade desse procedimento.

texto oral à sua reescrita, levaram, aproximadamente, de um mês a um mês e meio para acontecer, em cada gênero textual. Assim, nossa coleta de dados tomou os três primeiros bimestres do ano de 2005. Lembramos, ainda, que, nos encontros com as professoras para a análise dos textos transformados e confecção das oficinas de manipulação, além de problematizarmos a relação entre oralidade e escrita, dávamos início aos estudos sobre o próximo gênero textual a ser abordado em sala de aula. Portanto, foi nesse sentido que a formação das professoras e o desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula aconteceram concomitantemente.

Ressaltamos, pois, que, além da transcrição e da transformação, o texto do aluno passou por uma nova etapa, a *reescrita*, acontecida após a realização das oficinas de aprendizagem (manipulação). Portanto, em cada gênero textual, tivemos o texto transcrito (TT), o texto transformado (TF) e o texto reescrito (TR).

Tomando as informações descritas, passaremos à descrição de nossa análise de dados, buscando, sempre, a ponte de nosso referencial teórico com o tratamento dos dados coletados.

CAPÍTULO V

5. OS TEXTOS E SUAS ANÁLISES

Tendo em vista o exposto, propusemo-nos a analisar os textos coletados dos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, considerando as seguintes categorias: *a segmentação das palavras e frases, a ortografia, o uso da inicial maiúscula, a concordância nominal, a concordância verbal, a pontuação, as características da conjugação dos verbos e a acentuação gráfica*. Entretanto, ao iniciarmos a análise, principalmente, quando quantificamos os dados relativos a essas categorias, percebemos que a consideração de todas elas tornaria nossa pesquisa, além de extremamente extensa, dificultosa, no sentido de abarcar uma análise profunda, significativa e precisa. Assim, consideramos pertinente, tomar as categorias *segmentação de palavras e ortografia* para análise. Acreditamos que, por meio dessas categorias, teremos uma visão não somente dos aspectos micro, mas também, dos aspectos macrolingüísticos dos textos escritos pelos alunos nas três etapas já mencionadas: *transcrição, transformação e reescrita*).⁵⁵

A escolha dessas duas categorias para análise aconteceu, principalmente, por verificarmos, como já enfatizamos, que são aquelas que recebem maior “ênfase” de grande parte dos professores, quando da chegada do aluno ao 3º ciclo do ensino fundamental (5ª série), no momento da análise de seus textos, e, também, por percebermos que são essas mesmas categorias as que, na maioria das vezes, são priorizadas nas séries anteriores. Por que, então, duas unidades tão priorizadas se mostram, ainda, tão “difíceis” de serem apreendidas pelos alunos? Por que palavras com as quais, muitas vezes, o aluno convive desde o início de sua escolarização ainda se apresentam como de difícil escrita para ele, de acordo com as convenções da escrita *alfabético-ortográfica* do português? Que dimensão(ões) da língua/linguagem não estaria(m) sendo abordada(s) no estudo dessas unidades?

Portanto, na perspectiva da análise desenvolvida, neste capítulo, contribuir com reflexões acerca desses questionamentos, entendemos pertinente sua divisão. Para fins de uma análise qualitativa e, nesse sentido, mais completa dos dados,

⁵⁵ TT, TF e TR.

enfocamos textos dos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião de quatro alunos,⁵⁶ priorizando a produção de sentidos e levando, também, em conta cada categoria eleita, relacionando-as com as hipóteses e progressões referentes às etapas seguidas.

Após, passamos a uma análise de caráter explicativo e, também, quantitativo, que abarcará todos os 23 sujeitos envolvidos na pesquisa,⁵⁷ cujas produções tomamos para análise.

Assim, na análise dos dez textos selecionados dos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, buscamos “captar” os sentidos produzidos para, após, adentrarmos no universo micro, por meio das categorias eleitas. Procuramos, dessa maneira, verificar quais os sentidos intencionados na escolha de determinadas unidades lingüísticas, bem como na mudança de algumas unidades para outras.

De acordo com nosso pensamento e, também, com o referencial teórico que nos embasa, é pela “captação” dos sentidos produzidos nos textos que poderemos, a seguir, investir nas unidades mínimas da língua, uma vez que não haveria sentido a análise pura e simples de unidades separadas, sem a consideração do texto e suas condições de comunicação e/ou produção.

Todavia entendemos importante, como forma de amostragem das hipóteses e avanços dos alunos, mostrar dados quantitativos relativos aos três gêneros trabalhados, tendo em vista nosso objeto de pesquisa. Daí a análise quantitativa e, também, explicativa, considerando os 161 textos tomados para análise, uma vez que um dos objetivos de nosso trabalho é observar a influência da reflexão entre as modalidades oral e escrita da língua em seus aspectos micro, nos textos analisados.

⁵⁶Foram tomados, para essa análise, textos do gênero Conto de dois alunos (seis textos, considerando-se as etapas pelas quais passaram – TT, TF e TR); textos do gênero Relato Histórico de um aluno (dois textos – TF e TR) e textos do gênero Carta de Opinião de um outro aluno (também, dois textos – TF e TR). Assim, totalizamos dez textos tomados, para efeitos de uma análise qualitativa.

⁵⁷ Cento e sessenta e um textos ao total, considerando-se o TT, o TF e o TR no Conto, e o TF e o TR no Relato Histórico e na Carta de Opinião.

Acreditamos, ainda, que as demais categorias pretendidas para análise não foram de todo desconsideradas, pois, ao analisarmos os textos dos alunos, foi possível ter uma visão mais geral de suas progressões e possíveis hipóteses acerca da língua escrita. Nesse sentido, logo após uma breve explicitação de cada categoria de análise, passamos à análise qualitativa dos dados.

5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Voltando ao objeto da pesquisa, nossa proposta consistiu em verificar o(s) efeito(s) do trabalho com a reflexão oralidade e a escrita com relação às unidades micro da língua.

Conforme nossa revisão de literatura, trabalhos⁵⁸ que centraram, também, sua pesquisa nessas relações mostraram, principalmente, aspectos em que as marcas da oralidade se fazem mais evidentes na escrita: as elipses, as repetições, as anáforas, etc.

Entretanto, como dissemos, em alguns momentos deste trabalho, grande parte dos professores de Língua Portuguesa, principalmente os do ensino fundamental, concentram seus esforços nas unidades mínimas da língua, não conseguindo, muitas vezes, “atingir” o universo macrolingüístico, tampouco os sentidos produzidos pelos alunos em seus textos.

Daí nossa proposta de analisarmos as microunidades lingüísticas, considerando a segmentação de palavras e a ortografia, para verificarmos se são “afetadas” quando da reflexão entre fala e escrita, sem perder de vista o sentido do texto, suas condições de produção e os demais aspectos nele inseridos.

⁵⁸FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Letramento**: as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002. BOTELHO, José Maria Botelho. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. HEINE, Lícia Maria Bahia. **Aspectos do uso da anáfora no português oral**. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

Apesar de, na maioria das vezes, essas categorias serem consideradas no conjunto das normas ortográficas, em nossa pesquisa, trataremos a segmentação de palavras e a ortografia separadamente, por verificarmos implicações e hipóteses diferenciadas para elas na análise de nosso corpus.

5.1.1 A segmentação das palavras

Estamos chamando de segmentação os espaços em branco existentes na escrita convencional entre uma palavra e outra. De acordo com Cagliari (2002, p. 116), “[...] até a Idade Média, não havia num texto a preocupação com a separação das palavras ou com a colocação de sinais de pontuação”.

Tal fato remete-nos aos aspectos externos da escrita que vieram, ao longo de sua história, transformando-se e incorporando-se à sua aparência formal e convencional. Gontijo e Leite (2002, p. 153), em pesquisa realizada com crianças em fase inicial de alfabetização, registraram que muitas delas se baseavam nos aspectos externos da escrita para segmentar seu texto.

Nesse sentido, utilizavam os símbolos alfabéticos para representar o texto, mas a simbolização baseava-se na reprodução dos aspectos externos da escrita. Essa afirmação é confirmada pela observação de que alguns alunos, durante a pesquisa, na tentativa de reprodução desses aspectos, colocavam espaços em branco entre segmentos de letras utilizados para grafar as partes de um texto [...]. Dessa forma, a aparência da escrita era semelhante à escrita de um texto convencional. Observamos crianças que registraram todos os textos utilizando as separações na escrita e crianças que passaram a fazer uso desse expediente após alguns meses de trabalho na sala de aula.

A observação descrita é, para nós, muito relevante, pois os sujeitos de nossa pesquisa (alunos de 5ª série) não estão em fase inicial de alfabetização e já mantiveram certo contato com a escrita, observando, pois, seu aspecto externo e compreendendo a necessidade da segmentação das palavras na escrita convencional.

Nesse sentido, colocamos a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita como ponto relevante para a superação de falhas na segmentação de palavras na escrita desses alunos.

Os autores, mais adiante no seu texto, remetem-se à relação oralidade/escrita, considerando-a importante no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança:

*A superação da atividade de escrita, baseada na reprodução dos aspectos formais, começou a ocorrer no momento em que as crianças passaram a organizar a escrita com base nas correspondências que estabeleciam entre o oral e o escrito. Em alguns casos, essas correspondências eram estabelecidas de modo manifesto, por meio da fala. Assim, num determinado momento, elas começaram, com base nos conhecimentos que estavam sendo aprendidos na sala de aula, a relacionar as letras registradas com as unidades constituintes da linguagem que eram pronunciadas. O início dessa **compreensão** não possibilitou que utilizassem a escrita como recurso mnemônico, mas permitiu que organizassem a escrita a partir dessa análise e não mais pelas características externas da escrita (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 154-155, grifo nosso).*

Consideramos importante comentar o que ocorre na fase inicial da alfabetização e comparar com o momento pelo qual passam os sujeitos de nossa pesquisa, pois, conforme mencionado, acreditamos que a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita pode e deve iniciar-se na fase de alfabetização. Uma de nossas hipóteses é que as falhas na segmentação das palavras, muitas vezes, ainda persistem em alunos que cursam a 5ª série do ensino fundamental e em séries subseqüentes, devido à ausência de um trabalho sistemático sobre esse aspecto nas séries iniciais.

Nessa perspectiva, relativamente à relação entre os sons da fala e ao fato de a representação das letras ser muito complexa no sistema de escrita do português, temos que considerar que, mesmo utilizando símbolos ideográficos (números, sinais, siglas, etc.), a base de nosso sistema de escrita é a letra, ou seja, é basicamente alfabético, Cagliari (2002, p. 117) esclarece que “[...] a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Sob esse aspecto, Gontijo (2005, p. 5, grifo da autora), em um artigo em que discute o conceito de alfabetização, esclarece que

*[...] as crianças, os jovens e os adultos precisam aprender na escola as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de **compreensão** dessas relações deve integrar a alfabetização. É interessante observar que ressaltou o processo de compreensão e não apenas de memorização das relações, como estiveram propostos em métodos e cartilhas amplamente utilizados nas salas de aula. Por outro lado, precisam compreender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as diversas finalidades e circunstâncias de usos desses discursos.*

Portanto, geralmente, não há coincidência entre a segmentação da fala, que, na maioria das vezes, é encadeada, com a segmentação da escrita, pois, na oralidade, em grande parte, as palavras não apresentam fronteiras, ou seja, não têm a mesma partição daquela ocorrida na escrita. Tal fato ocorre devido ao ritmo imposto pela fala, ou seja, aos aspectos prosódicos que a envolvem.

Uma primeira análise de nosso *corpus* mostrou a pertinência da categorização proposta por Silva (1994), no que se refere à hipossegmentação e à hipersegmentação. Esse autor define a hipossegmentação como sendo “segmentação a menos”, ou seja, quando o aluno deixa de segmentar, unindo palavras, em desacordo com a escrita convencional; e a hipersegmentação como “segmentação a mais”, quando o aluno escreve uma mesma palavra “partida” em dois segmentos (partes) ou mais, também em desacordo com a escrita convencional. Assim, na produção de textos escritos, certas unidades lingüísticas, que na fala são *unidades de sentido* associadas a ritmos e pausas, são transpostas para a escrita da maneira como acontecem na oralidade, ou seja, sem segmentação (hipo) ou com segmentação excessiva (hiper). Tais unidades de sentido e/ou significação constituídas na fala, que são dependentes dos padrões rítmicos e “entonacionais” do português falado, são chamadas de grupo tonal (CAGLIARI, 1981). O grupo tonal “[...] representa uma unidade de informação transmitida pelo falante. Por isso, a divisão de um enunciado em Grupos Tonais [...] tem um papel preponderante na estruturação do discurso” (SILVA, 1994, p. 40).

No processo de aquisição da escrita, alguns alunos tomam como referência o grupo tonal para a segmentação em seus textos. Abaurre e Cagliari (1985, p. 27)

focalizaram esse grupo para analisar textos de crianças na fase inicial de alfabetização:

O critério para segmentação usado pela criança costuma ser, portanto, no início da produção de textos espontâneos, o grupo tonal ou subpartes do grupo tonal (entendendo-se grupo tonal como unidade de informação carregada, na fala, por um padrão rítmico/entonacional específico). É freqüente, assim, que ela segmente menos do que a escrita exige.

Assim, encontramos, em nosso *corpus*, tanto casos de hiper quanto de hipossegmentação que podem estar baseados nos grupos tonais, como podemos observar nos exemplos que seguem:

At. TT “[...] a brindo a palha *idila* ela joga uma linha *nubigo* di crinça [...]”.

Cr.TF: “[...] ninguém ia mais pegar agua não so mesmo *didia* [...]”.

El. TT: “[...] nos pegava água no *esgorgo* cedo pra não ir a noite [...]”.

As hipossegmentações presentes nos textos escritos dos alunos revelam que, muitas vezes, ele deixa de segmentar devido à percepção de uma maior variação melódica que recai sobre uma sílaba mais “saliente”, ou pronunciada mais “enfaticamente”. Assim, *idila* (e de lá), *nubigo* (no umbigo), *didia* (de dia), *esgorgo* (esse córrego) representam unidades de sentido para o aluno e, por isso, são escritas sem segmentação.

No entanto, a escrita da língua portuguesa adota outros critérios para a segmentação de palavras, ligados à morfologia, ou seja, às classes morfológicas, ficando, então, dependentes da escrita convencional de cada palavra.

Portanto, por não dominar totalmente as convenções ortográficas, o aluno busca outros “mecanismos”, a maioria deles idiossincráticos, para segmentar as palavras em seus textos. Esses mecanismos representam as tentativas feitas pelo aluno para escrever de acordo com as convenções da escrita, sem “escapar” completamente de suas próprias representações acerca de “[...] aspectos discursivo, fonético, fonológico e semântico da linguagem oral” (SILVA, 1994, p. 32).

Outro critério que parece fazer com que o aluno segmente a mais ou não segmente as palavras em seu texto escrito são os denominados grupos de força. De acordo com esse critério, a criança pode basear-se na identificação de unidades gráficas já por ela conhecidas (tônicas), tendo essas a “força” de atração sobre outras unidades desconhecidas ou menos significativas (subtônicas).

Assim, os Grupos de Força (GFs), também, teriam por base os critérios de pontuação e continuidade da linguagem escrita: “[...] a saliência semântica de G.F. pode ter, também, um papel importante para a criança na identificação de unidades gráficas. [...] pode ser que, ao escrever, ela transponha para o seu texto unidades que lhe fazem sentido na linguagem oral” (SILVA, 1994, p. 48).

Em alguns casos de nosso *corpus*, temos a escrita de uma das palavras, ortograficamente, correta, havendo o comprometimento ortográfico de apenas uma das palavras da unidade não segmentada. Pensamos ser esses alguns casos de não segmentação baseados nos grupos de força, uma vez que a identificação de um vocábulo pode levar o aluno à hipossegmentação, ou seja, à união desse vocábulo com outro(s). Podemos observar nos exemplos a seguir:

Br.TT: “[...] ai nós corremos para dentro e fexamos a casa *comedo* e não saímos mas [...]” .

Be.TT: “[...] *anoite* [...] agente [...] acendia a lamparina [...]”.

Er.TT: “[...] botar esa tesoura embaicho da cabicera da criança pra não a comtece *coninguem* [...]”.

Nos casos de hipossegmentação mostrados acima, podemos considerar que o aluno tomou como base um segmento de proeminência mais acentuada em seu enunciado, constituindo, assim, uma unidade fonológica formada, porém, de mais de uma unidade morfológica.

Portanto, em *comedo*, *anoite* e *coninguem*, as unidades *medo*, *noite* e *ninguém*, teriam uma intensidade mais perceptível ao aluno, tendo, assim, a força de atração

sobre as demais unidades. Clarificando o que seriam os grupos tonais e os grupos de força, temos em Cagliari (2002, p. 142-143) a seguinte explicação:

[...] Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante [...]. Os grupos tonais do falante, ou conjunto de sons ditos em determinados alturas; é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação escrita que ortograficamente está incorreta [...].

Entretanto, como vimos, não é fácil distinguir os casos de hipo ou hiper-segmentação que se enquadram ora nos grupos tonais, ora nos grupos de força. Por esse motivo, na análise dessa categoria em cada um dos gêneros textuais por nós tomados, colocaremos os GTs e os GFs,⁵⁹ juntamente, constituindo as *hipóteses fonéticas* para os casos de segmentação indevida.

Assim, não incorreremos em erros na “classificação” dos casos, uma vez que o que nos interessa é a problematização da oralidade no processo de escritura da criança. Juntamente com Abaurre e Cagliari (1985), entendemos que a segmentação de palavras não é tarefa fácil para o aluno em sua escrita inicial, podendo tal dificuldade perdurar por séries posteriores, quando não explicitadas as relações entre oralidade e escrita.

A segmentação de um enunciado para fins de escrita é também um problema que o aprendiz tem que resolver, uma vez que os critérios de segmentação de que se vale a ortografia (classes morfológicas) são desconhecidos da criança que, ao ingressar na escola, não está habituada à reflexão metalingüística que tal segmentação pressupõe [...]. Seu ponto de referência é, em muitos casos, a percepção fonética dos enunciados que quer registrar por escrito. Ela demonstra grande capacidade para perceber fatos fonéticos e fonológicos ocorrentes em junção de palavras, que passam já despercebidos ao falante adulto alfabetizado, o qual, condicionado pelos critérios morfológicos de segmentação da escrita, ‘ouve’ a própria fala através da forma ortográfica (ABAURRE; CAGLIARI, 1985, p. 27).

Na afirmação acima, a autora faz referência aos chamados *textos espontâneos* de alunos na 1ª série, ou seja, alunos que, segundo ela, estavam entrando em contato

⁵⁹ Grupos tonais e grupos de força.

com a língua escrita *no contexto escolar*.⁶⁰ Lembramos que nosso *corpus* é composto por textos de alunos que cursam a 5ª série. Entretanto, em muitos deles, encontramos essa mesma dificuldade.

Daí ser pertinente perguntar qual o lugar que ocupa a reflexão sobre a relação entre língua falada e língua escrita nas séries iniciais e, também, nas séries escolares subsequentes? Essa questão é objeto de reflexões no decorrer deste capítulo.

Os textos por nós coletados não podem ser considerados como textos espontâneos, uma vez que os alunos de 5ª série foram estimulados à escrita em uma situação concreta de comunicação e, também, foram incentivados a pensar sobre a linguagem à medida que foram transformando e reescrevendo seus textos. Nesse processo, certamente, eles foram testando hipóteses diferenciadas sobre a escrita de certas palavras.

Tais hipóteses fizeram com que muitas palavras, antes grafadas de maneira diferente de sua escrita convencional, sofressem modificações, chegando, muitas vezes, a essa convenção lingüística ou a uma escrita próxima a ela. São essas hipóteses feitas pelos alunos que nos servirão de critérios para a análise, no que se refere tanto à segmentação quanto à ortografia das palavras.

Nesse sentido, entendemos que, por se tratar de alunos de 5ª série, alguns casos de falhas em segmentação tenham acontecido em virtude das *hipóteses ortográficas* que esses alunos referenciam em seus textos, pela percepção da escrita que “constroem” em virtude do contato com textos variados. Como exemplos, temos os trechos a seguir:

AS.TT: “[...] a í aconteceu na casa de um indio agente oviu uma suada *encima* da casa / *encima* da palha e [...]”.

AT.TT: “[...] a gente ovel uma suada *em sima* da casa [...] insima da palhas a brindo a palha idila ela jogo [...]”.

⁶⁰ Enfatizamos *no contexto escolar*, pois entendemos que a criança pode entrar em contato com a língua escrita antes de inserir-se nesse contexto.

AM.TT: “[...] aí o pajé mandou que todas mães *bota-sse* éssa tesoura *em baixo* da cabiceira da criança [...]”.

MA.TT: “[...] ela joga a linha nu *um bigo* da criança (passou) o dia amanheceu a manhe vira o lado da criança *em contra* a criança morta [...]”.

Podemos observar nos exemplos que, geralmente, o aluno identifica uma unidade morfológica por ele já conhecida e a segmenta, usando, então, uma hipótese ortográfica para a segmentação das palavras. Verificamos que todas as hipersegmentações mostradas acontecem em virtude do reconhecimento dessas unidades: *a í* (a – artigo), *em sima*, *em baixo*, *em contra*⁶¹ (em – preposição), *bota – sse* (bota-substantivo), *um bigo* (um – artigo ou numeral).

Chamamos a atenção, no segundo exemplo, para a seqüência *em sima* e, logo após, *insima*; percebemos que o aluno, ainda em dúvida quanto à escrita convencional, primeiramente, utiliza a hipótese ortográfica para segmentar tal expressão e, a seguir, volta à hipótese fonética, hipossegmentando, baseado no ritmo e na entonação, ou seja, no grupo tonal.

Consideramos que esses exemplos demonstram as tentativas do aluno em escrever de acordo com as convenções ortográficas.

No terceiro exemplo, no qual o aluno escreve *bota-sse*, entendemos que ele identificou o substantivo *bota* e, por esse motivo, segmentou tal palavra, mas podemos inferir, também, que, por já ter tido contato com vocábulos, principalmente verbos, nos quais usa o /-se/ como pronome reflexivo, tenha segmentado tal palavra em seu texto; de qualquer forma, nesta ou naquela situação, o aprendiz utilizou uma hipótese ortográfica para segmentar sua escrita.⁶²

⁶¹ Nesse caso: *em contra*, entendemos que houve, por parte do aluno, a pressuposição da preposição /em/.

⁶² Ainda poderia haver a inferência de que, na entonação, o produtor do Conto oral tenha dado maior ênfase à expressão /bota/, levando o aluno a hipersegmentar a expressão *bota-sse*. Dessa forma, tratar-se-ia da implicação dos grupos de força. Entretanto, não verificamos essa “maior ênfase” por parte desse produtor.

Tais exemplos mostram que a mediação do professor é imprescindível para que o aluno se aproprie das regras da escrita convencional das palavras, e a reflexão entre oralidade e escrita, nesse momento, pode ter uma importância crucial.

Como já mencionamos na metodologia da pesquisa, entre a produção do texto transformado e a produção do texto reescrito, os alunos foram submetidos a diferentes oficinas de aprendizagem, que consistiram em oficinas de manipulação, pois, conforme indicamos, eles eram levados a refletir sobre e “reconstruir”, levando em conta a situação de comunicação dada, estruturas retiradas de seus próprios textos e dos seus colegas.

Nesse sentido, os resultados deste estudo ajudam, também, a confirmar a importância da intervenção, do ensino direto e sistemático das unidades menores da língua, no sentido da apropriação da linguagem escrita pelo aluno, pois, de acordo com o que enfatizamos, essa apropriação não ocorre de maneira natural e deve ser ensinada em sala de aula, porque, apesar de o contato com textos escritos auxiliar essa apropriação, ele não é suficiente para que o aluno venha a segmentar adequadamente o texto.

Como nossa análise pretende observar o processo de apropriação da escrita a partir da reflexão entre a oralidade e a escrita, analisamos a segmentação das palavras nos textos dos alunos à luz das subcategorias de hiper e hipossegmentação. Em tais categorias, foram “enquadradas” as *hipóteses fonéticas* que tiveram como base os grupos tonais e os grupos de força e, também, as *hipóteses ortográficas* que representaram uma generalização feita pelo aluno de regras ortográficas, ainda, por ele, não totalmente internalizadas, mas, inferidas por meio de seu contato com a escrita.

Entendemos ser, ainda, necessária uma terceira hipótese, a qual nomeamos de *hipóteses híbridas: hipóteses fonético-ortográficas*, nas quais encontramos casos em que inferimos estarem simultaneamente envolvidas hipóteses fonéticas e hipóteses ortográficas, ou mesmo quando houve dúvidas sobre a hipótese a que pertence uma determinada expressão.

5.1.2 A ortografia das palavras

Quando falamos, emitimos sons que “espelham” ou traduzem nossos padrões fônicos mentais, que recebem o nome de fonemas. Os sons são em número ilimitado e, tanto em termos articulatórios quanto acústicos, podem apresentar variedade entre uns e outros, entretanto os fonemas são sempre os mesmos, em número limitado e bem menor. Já na escrita, as letras por nós desenhadas traduzem nossos modelos gráficos mentais, os quais chamamos de grafemas. Assim, o sistema de escrita é secundário, uma vez que é um sistema visual produzido para representar ou traduzir o sistema “áudio-oral”. Nesse sentido, podemos dizer que, no sistema de escrita alfabético, “[...] a letra está para o som como o grafema está para o fonema” (LUFT, 1989, p. 195). Portanto, o domínio desses padrões mentais *seria* o saber lingüístico ou o saber da língua que permitiria “codificar ou decodificar” uma infinidade de textos falados ou escritos.

Etimologicamente, escrita significa grafia e a escrita correta de uma palavra, ou seja, aquela que se utiliza dos grafemas corretos é chamada de ortografia, que pode ser imposta ou não por autoridades governamentais, uma vez que a sociedade também impõe ou transforma a ortografia de uma determinada palavra ou expressão. A ortografia, ainda vigente, de acordo com a lei, é a do Acordo Luso-Brasileiro de 1943, sancionado pelo Decreto-Lei n.º 2.623, de 21-10-1955 e simplificado pela Lei n.º 5.765, de 18-12-1971. Portanto, essa é a ortografia exposta em, praticamente, todos os manuais da Gramática Normativa Tradicional e em boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Entretanto, nossa visão de língua não é a de uma entidade abstrata e estática, imposta por leis e regulamentos, pois, para nós, a língua é “viva”, muda e, muito menos, o saber lingüístico restringe-se à “codificação ou decodificação” de textos. Lembramos, ainda, que, em *raros* casos, encontramos uma relação de biunivocidade entre grafemas e fonemas, ou seja, entre sons e letras.

Daí este trabalho ter como um dos objetivos principais a compreensão das relações entre oralidade e escrita pelo aluno, bem como a reflexão sobre as mudanças e

influências que a primeira pode exercer sobre a segunda. Portanto, ao colocar as dificuldades ortográficas do aluno, tendo em vista as convenções ortográficas do sistema alfabético, estamos visualizando-as no sentido de suas representações, das questões em que elas se relacionam com a oralidade e, também, da variação sociolingüística, uma vez que,

As instituições escolares são, a priori, os lugares de transmissão e de aprendizado da norma prescritiva. O confronto entre essa norma padrão e as diferentes normas de realização [...] coloca numerosas questões que continuam em debate. Trata-se de saber [...] qual tolerância ter em relação a outras normas e à variação sociolingüística, qual lugar atribuir às variedades orais em relação à escrita e qual lugar atribuir às variedades não literárias da escrita (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 350).

Nesse sentido, com base em Cagliari (2002, p. 35, grifo do autor), enfatizamos que a “[...] língua portuguesa, como qualquer língua tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas o *diferente* [...]”. Assim, é extremamente necessário que se constituam condições para a produção de textos dos alunos, uma vez que, com essas condições, ao estabelecer interlocutores, define-se, também, a variedade lingüística a ser usada, que transita de um nível mais formal ao informal. Entendemos que é nessa perspectiva que o aluno vai atentar para a adequação dos “erros” de grafia em seu texto escrito.

Novamente, temos em Cagliari (2002, p. 137) a explicitação de que, ao escrever, os alunos

[...] aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos de produção da fala.

O autor, nessa citação, referia-se, também, aos textos espontâneos de alunos ao aprenderem a escrever. Entretanto, mais uma vez, a verificação de nosso *corpus*

revelou a pertinência da mesma análise feita pelo autor para os textos dos alunos da 5ª série por nós analisados.

Após observarmos nos textos dos alunos, suas dificuldades, hipóteses e avanços com relação à ortografia, fizemos, como na categoria segmentação de palavras, uma visualização quantitativa dessas dificuldades. Tal visualização somente se fez acontecer para que tivéssemos, por meio dela, uma visão “mais nítida” dos avanços em ortografia relativos a cada texto escrito e, também, de um gênero textual para outro.

Enfatizamos, como já dito, que não “colocamos” numa mesma categoria a segmentação e a ortografia de palavras, assim, aquelas palavras hipo ou hipersegmentadas que não apresentaram dificuldade puramente ortográfica não foram repetidas nesta categoria. Nesse sentido, entendemos pertinente utilizarmos a categorização proposta por Cagliari (2002). Assim, dentro da categoria ortografia, “entraram” as palavras que apresentaram dificuldades nas seguintes subcategorias: *a transcrição fonética, o uso indevido de letras, a hipercorreção, a modificação na estrutura segmental das palavras, a forma morfológica diferente, a forma estranha de traçar as letras, o uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas e os acentos gráficos*. Deixamos “de fora” as outras categorias colocadas pelo autor, devido ao fato de já terem sido contempladas, como a *juntura e segmentação*, ou não terem sido tomadas para uma análise mais específica, pois somente as visualizamos na análise denominada qualitativa, como a *pontuação e os problemas sintáticos*.

Acreditamos que, dentre as dificuldades encontradas na categoria ortografia, grande parte delas está ancorada nas influências da oralidade na escrita, ou seja, elas são marcas da produção oral expressas na produção escrita dos alunos. Assim, tomaremos novamente a categorização feita por Abaurre e Cagliari (1985) e analisaremos as dificuldades encontradas da mesma forma como fizemos na segmentação de palavras. Portanto, teremos as *hipóteses fonéticas*, as *hipóteses ortográficas* e, também, as *hipóteses híbridas (fonético-ortográficas)*. Segundo esses autores (1985, p. 27), na hipótese fonética “[...] a criança reflete sobre a própria pronúncia e a utiliza como referência para a escrita. Exemplos: *ispaso, posa, ni (em)*,

praneta, vucão, começo (começou), *sai* (sair), *quei* (quem)”. Em nosso *corpus*, observamos diversos exemplos em que inferimos se tratarem de casos que fazem parte das hipóteses fonéticas. Todavia, entendemos que, em tais casos, o aluno pôde ter se baseado tanto na variedade lingüística utilizada pelo produtor do texto oral como em sua própria pronúncia. Dentre eles:

Ed.TF: “Na Aldeia de Caeiras Velhas quando as *mulhés* ganhavam o BéBé, a noite eles acendiam a lanparina na *cabicera* da cama [...]”.

EL.TF: “[...] ai o pajé *mando* que todas as mães colcagem esas tezouras *ne* baixo da *cabeceíra* das crianças pra não *acontece* com niguem [...]”

Nas hipóteses ortográficas, Abaurre e Cagliari (1985) remetem-se à utilização, pelo aluno, de letras que são permitidas pelo sistema ortográfico para grafar determinado som, porém não é a letra adequada para a palavra em questão, como em *ce* (ser) e *cazar* (casar). Os autores ressaltam, também, o uso de letras que o aluno já viu empregadas para grafar determinado som, porém, não aquele que ele pretende representar, como *ispaso, socoro, fogete, vose, viverão*. Temos, em nosso *corpus*, exemplos de dificuldades quanto à hipótese ortográfica:

Ig.TT: “ A noite ... Agente *asendia* lanparina na cabecera da cama [...] a gente ouviu uma *suada* ensima da casa ensina das *palas* [...]”.

Abaurre e Cagliari (1985) também destacam os casos de hipercorreção, nos quais o aluno infere sobre a grafia de certa palavra baseado na escrita de outras palavras parecidas. Assim, já sabendo que, muitas vezes, a grafia de determinadas palavras difere de seu som, ou seja, que muitas vezes não há correspondência ou biunivocidade entre som e letra, o aprendiz generaliza essa forma de escrever, como mostra um exemplo de nosso *corpus* que inferimos estar ligado à hipercorreção:

Am. TT: “[...] a gente *ascendia* a lanparina na cabiceira da cama... por que ... existia uma bruxa / *acontesceu* na casa de um índio [...]”.

* O aluno usou /sc/ em *ascendia* e *acontesceu* já inferindo o uso do dígrafo, como em *nasceu, cresceu...* .

Nos casos em que concluímos estarem ligados às hipóteses ortográficas, é muito importante clarificar a questão das relações entre sons e letras em nosso sistema de escrita. De acordo com Lemle (2002, p. 25), o “[...] casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico [...]. Na verdade, temos, em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto”.

Segundo a autora, as relações entre sons e letras são muito mais de *poligamia* e *poliandria*, do que de *monogamia*. Tais casos, chamados pela autora de *poligamia* e *poliandria*, são aqueles em que letras e sons, ou vice-versa, não encontram uma correlação específica na escrita, ou seja, não há correspondência biunívoca entre fonemas e letras.

Para explicitar as correspondências entre sons e letras no sistema de escrita do português, considerando o dialeto carioca, Lemle “construiu” quadros, que, com as devidas adaptações às realidades lingüísticas dos educandos, constituem importantíssimo referencial não somente para alfabetizadores como também para pesquisadores da linguagem. A partir do segundo Quadro, a autora (cf. LEMLE, 2002, p. 21) clarifica as “[...] correspondências múltiplas entre letras e sons (Quadro 2) e sons e letras (Quadro 3) [...]”.

Essas correspondências estão diretamente ligadas à posição da letra dentro da palavra, daí serem sempre regulares. No Quadro 2, Lemle mostra *uma letra representando diferentes sons, segundo a posição*, como a letra /s/, que pode representar fonemas (sons) diferentes de acordo com sua posição na palavra. Assim, observamos o fonema [s] – no início da palavra em *sala*; fonema [z] – no meio de vogais em *casa*, fonema [s] – no final da palavra em *malas* e fonema [s] antes de consoantes sonoras em *pasta*. No Quadro 3, clarifica que um som pode ser representado por diferentes letras segundo sua posição. Temos como exemplo o fonema [g] que, antes das vogais /a/, /o/, /u/, forma *gado*, *gola*, *guloso*; e, antes das vogais /e/ e /i/, forma *guerra*, *guiso*. Já no Quadro 4, a autora mostra as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos. Assim, temos mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. Podemos exemplificar, novamente, com o fonema [s], que pode ser grafado pelas letras /ss/, /ç/ ou /sc/ em um mesmo contexto

lingüístico. Temos, assim *possa, roça e nasça*, todos eles entre vogais. Para Lemle (2002), os casos em que mais de uma letra, numa mesma posição, podem representar o mesmo som/fonema, é o mais difícil para o aluno na aprendizagem da língua escrita, pois,

[...] Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes. Nesses casos, a única maneira de descobrir a letra que representa dado som numa palavra na língua escrita é recorrer ao dicionário. E decorar, aprendendo a grafia das palavras, uma a uma, guardando-as na memória. Nada mais lógico pode ser feito, em termos da representação dos fatos fonéticos da língua. (LEMLE, 2002, p. 23-24).

Relativamente às relações entre sons e letras, que nos remetem à reflexão entre oralidade e escrita, a autora enfatiza dois pontos cruciais. O primeiro deles diz respeito às perguntas feitas pelos educandos quando da percepção da não correspondência entre sons e letras.

Para a autora, é necessária uma explicitação do professor que vá ao encontro da *compreensão* do aluno sobre a posição que a letra ocupa na palavra e, principalmente, sobre a mudança na pronúncia ocorrida para determinado som. Segundo Lemle (2002, p. 20),

[...] Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco lingüístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco lingüístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao rebaixar a auto-estima lingüística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios. O professor que usa a saída fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade dos alunos [...].

Compartilhamos da posição de Lemle (2002), uma vez que nosso trabalho tem, também, a pretensão de explicitar essas relações e colocá-las para o aluno de maneira clara, por meio das reflexões entre oralidade e escrita, sem menosprezar sua fala e nem tampouco elevar a escrita para o “lugar do certo” e a fala como o

“lugar do errado”. É nesse sentido que enfatizamos um segundo ponto destacado pela autora que diz respeito às variações dialetais:

Há algo importantíssimo que o alfabetizador deve saber, para não cometer erros crassos de pensamento e de atitude em seu trabalho. É o entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto [...]. É uma falha profissional um professor compartilhar desses preconceitos e dar mostras de assumir essa maneira de valorizar e desvalorizar as características da fala das pessoas [...]. Faz parte da competência profissional de um professor a atitude respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce seu trabalho (LEMLE, 2002, p. 34-35).

É nessa perspectiva que caminha nosso estudo, pois, mesmo a autora falando em alfabetização, pensamos que se, nessa fase, não começam a ser explicitadas e compreendidas as relações som/letra mediante o nosso sistema *alfabético-ortográfico* e as variações lingüísticas e dialetais, tornar-se-á necessário que, em algum momento, tais explicitações aconteçam, tendo em vista as relações entre oralidade e escrita, para que dificuldades não prossigam por tantos anos subseqüentes, como já enfatizamos.

A autora ressalta, nesse sentido, que, na terceira etapa, aquela relativa ao terceiro quadro por nós referido, em que o aluno começa a perceber as arbitrariedades entre sons e letras, podem e devem ser explicitadas as questões relativas à variedade dialetal. Já na quarta etapa, que corresponde ao quarto quadro descrito por Lemle (2002) e, também, já aqui referido, na qual um som na mesma posição pode ser representado por mais de uma letra, as questões ligadas às regularidades da morfologia devem começar a ser explicitadas, como o estudo dos afixos (prefixos e sufixos). Entendemos, obviamente, que todas essas etapas podem não se concretizar em um ano, dois, três..., mas, se bem conduzidas pelo alfabetizador, essa compreensão, nos anos subseqüentes, será bem mais facilitada.

Portanto, por meio do entrecruzamento das categorizações propostas por Cagliari (2002) e Abaurre e Cagliari (1985), a categoria ortografia foi assim analisada: nas hipóteses fonéticas, entraram os casos de *transcrição fonética* e *forma morfológica diferente*; as hipóteses ortográficas abarcaram os casos de *uso indevido de letras*, a

hipercorreção, a modificação na estrutura segmental das palavras, o uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas; e, nas hipóteses híbridas, além de estarem palavras que inferimos pertencerem tanto às categorias da transcrição fonética quanto a do uso indevido de letras, temos, também, as subcategorias forma estranha de traçar as letras e os acentos gráficos.

5.2 A ANÁLISE QUALITATIVA: OS TEXTOS DOS ALUNOS, AS PROGRESSÕES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

“Produzir implica alguém que produza. Quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo?” (GERALDI, 1997, p. 19, grifo nosso). Em nosso trabalho, essa pergunta feita por Geraldi merece extrema atenção e reflexão, justamente, por buscarmos uma resposta a essa questão em meio às dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos, no 3º ciclo do ensino fundamental. Como dissemos, no início do trabalho, grande parte dos professores “gastam” seus esforços e preocupações nas dificuldades relacionadas com as unidades mínimas da língua. Não que essas não sejam motivo de preocupação, todavia qual o lugar ocupado pelos sujeitos que produzem essa escrita, no momento em que o professor de Língua Portuguesa vai analisar seus textos? O que seus textos querem nos dizer ou ainda nos fazer entender, ou melhor, quais os sentidos contidos nos textos dos alunos? As dificuldades e hipóteses por eles apresentadas não querem “falar” além delas? E a reflexão oralidade/escrita, em que pode nos ajudar nessa “busca”?

“[...] É como se perguntássemos: de onde provém o conhecimento? Do objeto, sem nenhuma interferência do sujeito? Ou é produzido no sujeito que encontra em si próprio os critérios de validade?” (KRAMER, 1988, p. 19). A necessidade do rompimento da dicotomização sujeito-objeto, cristalizada por meio das epistemologias tradicionais, faz-nos voltar, a cada instante que passamos em sala de aula, e, também, fora dela, à interação verbal, à linguagem como prática social e ao sujeito como aquele que tem voz, sendo, pois, produtor de textos. Nesse sentido, todo texto tem um caráter dialógico, assim como o próprio sujeito constitui-se nessa dialogicidade. Portanto, observar, diagnosticar, caracterizar, inferir acerca das dificuldades em escrita apresentadas pelos alunos é “reconstruir” os sentidos por

eles “construídos” sobre essa escrita e sua trajetória com ela e por meio dela até o atual estágio de seu processo de ensino. É com essa intenção e nessa direção que mostramos e analisamos os textos dos alunos.

Como já dito, dentre os 371 textos coletados, selecionamos 161 para uma análise quantitativa, demonstrativa e comparativa, ou seja, foram selecionados textos de 23 alunos, dentre os 58 que participaram do processo.

Os textos desses alunos foram selecionados, como enfatizamos, devido ao fato de terem produzido todas as versões dos três gêneros textuais trabalhados (TT, TF e TR). Assim, pudemos realizar uma análise comparativa dos avanços dos alunos com relação aos seus próprios textos, como demonstraremos a seguir.

Dissemos, também, que, para uma análise “real” dos textos, buscando não somente a progressão, mas, também, a “captação” dos sentidos neles projetados e, assim, as marcas enunciativas e de autoria, selecionamos textos de quatro alunos, nos três gêneros textuais trabalhados. Temos, portanto, um total de dez textos, considerando as versões produzidas. Utilizamos como critério para a seleção desses alunos as considerações da professora-regente das turmas.

Assim, dentre os dois alunos cujos textos do gênero Conto foram selecionados para análise, temos os textos de um aluno considerado “bom” pela professora, não somente em produção de textos, mas em leitura e compreensão, de modo geral, e os textos de outro aluno “tomado” como aquele que apresenta “problemas” na escrita e dificuldades, nas aulas de Língua Portuguesa.

Os alunos cujos textos dos gêneros Relato Histórico e Carta de Opinião foram escolhidos para análise são considerados, pela professora, como alunos que apresentam dificuldades, em suas aulas, entretanto, tais “complicações” não se apresentam tão acentuadamente.

Analisando as produções desses alunos, buscamos enfocar, também, o universo das diferenças entre alunos com o qual nos deparamos, diariamente, em sala de aula.

5.2.1 O gênero Conto

Lembramos que o primeiro gênero textual a ser trabalhado com os alunos, de acordo com o planejamento anual de 2005, feito pelos educadores indígenas, seria o Relato Histórico. Entretanto, por sugestão das professoras, o primeiro gênero trabalhado com os alunos de 5ª série, nas duas escolas nas quais nos inserimos, foi o Conto indígena, uma vez que tal gênero estava ligado à narrativa ficcional e, considerando a própria realidade dos educandos, esse “tema” já fazia parte das tradições e costumes da aldeia, principalmente, na oralidade.

Como descrevemos, esse gênero, também, já fez parte de coletâneas escritas, daí ser um gênero que estava presente no cotidiano dos alunos e, assim, apresentava sentido e objetivos para sua produção.

Inicialmente, pedimos aos alunos que, usando gravadores portáteis, coletassem textos orais da comunidade indígena, dentre os quais foram escolhidos os contos *A Bruxa* para a 5ª A e *O Córrego*⁶³ para a 5ª B. Após a transcrição, realizada, individualmente, pelo aluno em sala de aula, por meio da audição do Conto coletado, passamos à transformação dessa transcrição, visando à situação de comunicação já descrita.

Seguidamente, depois de realizadas as oficinas de aprendizagem (manipulação), os alunos passaram à reescrita dos textos transformados, sendo o texto reescrito a última versão do gênero textual Conto.

⁶³ Os títulos por nós dados aos Contos advieram do fato de a maior parte dos alunos tê-los assim nomeados.

5.2.1.1 O gênero Conto A

Passemos aos textos do gênero Conto produzidos por um aluno⁶⁴ para, após, verificarmos os textos do segundo aluno.

Antes da transcrição, propriamente, ouvimos o Conto em sala e conversamos sobre ele com os alunos. Perguntamos o que entenderam e, principalmente, o que o seu autor quis transmitir-lhes com ele. Praticamente, todos os alunos conheciam o autor do texto, que é morador antigo da aldeia, e esse autor sabia, de antemão, quem ouviria seu Conto, ou seja, quem seriam seus interlocutores – os alunos das 5^{as} séries da escola.

Para uma prévia visualização desse texto, colocaremos nossa transcrição *ipsis literis*,⁶⁵ lembrando que a transcrição do aluno, nesse gênero, foi considerada para fins de análise.

Ressaltamos que enfatizamos os sentidos “encontrados” nos Contos orais, principalmente, a partir das discussões feitas com os alunos, pois acreditamos que, dessa forma, priorizamos aqueles *propósitos* que realmente se fizeram “ressaltar aos olhos” dos alunos, tornado-se, portanto, os mais relevantes.

Conto: O Córrego

Inf.: *aqui... AQUI... na adeia de Caera Velha nós canta roda () assim brincava à noiti:... – mas quando era noiti clara – porque a noiti era iscura e:... éh... a genti:... tinha medo dessa:... dessa... BRUXA meso () um dia nós tava...cantano roda... aí*

⁶⁴ Esse aluno é considerado pela professora como aquele “muito bom”, com desempenho significativo nas aulas de Língua Portuguesa; é um aluno da 5^aA. O texto oral ouvido foi sobre *O Córrego*, diferentemente da 5^aB que, como já expusemos, tomou outro texto oral para transcrição e transformação. Assim, identificaremos as versões do Conto desse primeiro aluno como Conto A.

⁶⁵ Para nossa transcrição, utilizamos as normas elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP, com pequenas alterações em alguns sinais que indicam entonação, principalmente no que tange à fidelidade à variedade lingüística do produtor do Conto oral. Essas normas serão colocadas em anexo. Todavia, como explicitamos nos procedimentos de pesquisa, tais normas não foram ensinadas, nem tampouco usadas pelos alunos, pois, como descrevemos, fixamos, somente, alguns sinais para o momento da transcrição de seus textos. Esclarecemos que procuramos reproduzir fielmente a variedade lingüística do produtor oral para que pudéssemos ter uma melhor visão e, conseqüentemente, uma melhor análise dos textos dos alunos.

nóis olhamo... nóis olhamo... éh... para essi:: corgo aonde:: a genti pegava água::... a::í veio duas criança... a::í... essas duas criança com... fogo nas mão () a::í... o que qui nóis fizemo... nóis corremo só de medo... desse... dessas::... ahn... duas criança qui vinha du nosso ladu () a::í... a::í... a genti correu – nóis corremo – nóis corremos pra dentru i fechemos a casa... i::... não saía mais pra fora... por causa que era noiti:: noiti::... ahn... era... noiti clara – mais:: nóis fiquemo com medo – i a parti de seis hora – éh... nóis pega água:: nessi... corgo cedo... pra::... não i à noiti... porque muitas visage a genti via nesse lugá – ninguei ia mais pegá água não – só... meso no dia i::... a genti pensava assim... por quê? por que acontecia?... o que qui tinha nessi corgo? a::í... o pajé dizia assim:: issu a::í... ahn... acho que era um dia::manti... essi::: dia::manti agora não inxisti mais aqui::... na aldeia porque não inxisti mais água::... secô... entonse::... essi::... dia:::manti foi/bora::: mais tigamente tinha

Antes da discussão, propriamente dita, acerca dos sentidos do texto, pedimos aos alunos que narrassem o Conto e um completava a narração do outro, para que nos certificássemos de sua compreensão. Após esse momento, passamos à discussão sobre o Conto. O que nos chamou mais a atenção, dentre os comentários dos alunos acerca do Conto, foi a observação da grande maioria de que, ao contar um fato já passado, envolvendo nele elementos ficcionais e míticos, o autor teve a preocupação de focalizar questões relacionadas com o presente: a questão da escassez da água e da necessidade de preservá-la. Para muitos, por saber que o texto seria ouvido por alunos, o autor inseriu nele a história do “diamante que não existe mais porque a água secou”.

Tal fato remeteu, também, à discussão sobre a responsabilidade relegada pelos adultos aos jovens relativamente ao “amanhã”, principalmente, com relação à preservação da natureza. Entretanto, outros alunos “retrucaram” dizendo que se tratava de um Conto que fazia parte da cultura indígena e foi contado como foi ouvido por antepassados. Fizemos, nesse momento, uma rápida distinção com os alunos entre Conto, Mito e Lenda, todavia não problematizamos a questão, profundamente, devido aos nossos objetivos de pesquisa. Porém, ressaltamos, para a professora, a necessidade da explicitação mais “profunda” de um gênero quando do seu trabalho com os alunos.

Alguns alunos colocaram, também, questões relativas ao significado da palavra “visagens” utilizada pelo produtor do Conto. Assim, perguntamos se já haviam ouvido outros moradores pronunciarem tal palavra e o que entendiam sobre ela. Dois alunos manifestaram-se dizendo que ouviram da avó e do pai, respectivamente, a pronúncia da palavra. Um deles narrou o fato de que o pai, ao voltar do trabalho, “à noitinha” chegou a casa dizendo que parecia ter visto alguém o seguindo, mas, quando olhava para trás, não via ninguém, assim achava que era uma visagem.

A partir desse relato, muitos outros “desencadearam-se” e, dessa forma, fomos “adentrando”, juntamente com os alunos, nos significados e sentidos da palavra visagem e, principalmente, no sentido atribuído a ela pelo produtor do Conto. Ao final das discussões, os alunos concluíram que o autor utilizou a palavra no “sentido” de visões diferentes, ou seja, visões de seres irreais ou mesmo de “espíritos”.⁶⁶

Outras observações foram colocadas, principalmente, acerca de costumes que não mais existem na aldeia, como cantar e brincar de roda à noite e outros. Alguns alunos enfatizaram que já ouviram seus pais dizerem que sentem falta desses costumes e entendem que seria “bom” para eles (os alunos) que os mantivessem.

A figura do pajé também foi enfocada no sentido de, atualmente, centrar-se nas pessoas mais *velhas* da aldeia. Assim, alguns alunos colocaram que, mesmo não havendo um pajé na aldeia, esse costume perdura pelo respeito aos conselhos dos moradores mais antigos.

Observamos, ainda, que, ao repetir a palavra *aqui* no início do texto, inferimos, principalmente, por meio da entonação dada pelo seu produtor, que ele quis afirmar que o fato que iria contar aconteceu realmente ali, na aldeia de Caeiras Velhas, pois, considerando a aldeia na atualidade, poderia parecer que o fato narrado não estivesse acontecido nesse local.

⁶⁶ Os alunos usaram a palavra *espírito* e entendemos importante colocá-la, pois é dessa forma que designam pessoas que já morreram e aparecerem para os vivos. É importante enfatizar que não foi usada a palavra *alma* e outras, demonstrando, pois, como a cultura indígena se encontra imbricada no uso que os alunos fazem das palavras e nos sentidos que atribuem a elas.

Perceberemos, a seguir, que o aluno faz a mesma repetição no TT, talvez motivado pelo mesmo objetivo do produtor do Conto ou pela intenção de transcrever fielmente o Conto ouvido.

Todavia, veremos que, no TF e no TR, o aluno não deixou de grafar tal palavra, quando ela poderia não ser escrita, iniciando assim seus textos: “*Um dia ocorreu (aqui) na aldeia de Caeiras velha [...]*” (TF) e “*Antígamente, (aqui) na aldeia de Caeiras Velhas [...]*” (TR).

Portanto, podemos inferir que a repetição do advérbio de lugar, em todas as versões dos textos do aluno, teve a mesma intenção de ressaltar o local onde a história aconteceu, ou seja, a mesma intenção do produtor do Conto oral. Tal fato não foi problematizado com os alunos em sala de aula.

Assim, acreditamos que, diante de seu enfoque, talvez o aluno não visse mais a necessidade de repeti-lo, uma vez que, em grande parte dos Contos, verificamos a mesma repetição.

Constatamos que muitos são os sentidos de um texto e não é tarefa fácil conseguir “captar” todos eles, portanto sabemos que muitos outros sentidos não foram colocados em sala de aula e nem por nós.

Entretanto, entendemos que se torna imprescindível, para a produção de texto na escola, que aqueles sentidos mais “visíveis”, ou seja, aqueles que o autor/produtor “faz falar” de maneira mais explícita em seu texto, sejam percebidos e, se possível, problematizados com os alunos.

Após as discussões, entendemos que o texto foi compreendido pelos alunos e, assim, eles passaram à sua transcrição. Vejamos o trabalho de transcrição efetuado pelo aluno considerado “bom” pela professora da classe.

Conto A –Texto Transcrito:⁶⁷

ST. TT *“Ocorre o, Aqui aqui na aldeia Caeiras velha nós cantava roda assim brincava a noite, mas quando era noite clara por que a noite era escura e agente tinha medo dessa bruxa mesmo um dia nós tava cantando roda ai nós olhamos para escorgo aonde nós pegava água ai vem duas crianças ai essas duas crianças com fogo na mão ai o que que nós fizemos nós corremos só de medo desses duas crianças que vinha no nosso lado ai agente correu nós corremos e fechemos a casa e não saímos mais para fora por causa era noite noite noite clara mais nós ficamos com medo e aparti da sim 6:00 horas nós pegava agua nesse corego sedo para nós não ir a noite por que muitas vijagem agente via nesse lugar ninguem ia pegá mais água não so mesmo o dia e agente pensava assim porque porque acontecia nesse corego ai os pages dizia assim esse diamante hagora não existe mais na aldeia por que a água seco entonse esse diamante foi em bora mais antigamente tinha”.*

Observamos que o texto transcrito do aluno deixa transparecer as marcas da oralidade captada no momento da audição do Conto, como foi nossa orientação para a transcrição. Assim, mesmo não descrevendo hesitações e pausas, como fizemos, o aluno coloca em seu texto repetições e marcas próprias da variedade lingüística utilizada. A falta de paragrafação e pontuação aconteceu, também, devido à orientação nossa. Entretanto, ao compararmos nossa transcrição com a do aluno, percebemos marcas do próprio aluno no texto transcrito, tanto com relação a uma possível adequação no sentido do uso de uma linguagem mais formal, apesar de, nesse momento, ainda não termos apresentado a situação de produção, como também quanto a algumas “dificuldades” recorrentes à escrita do próprio aluno e já demonstradas nesse texto.

Assim, quando o aluno inicia o texto com “Ocorre o”⁶⁸ e no texto oral foi verificado que tal palavra não foi pronunciada, verificamos que se inicia aí a transformação desse texto. Já quando grafa “*Aqui aqui na aldeia Caeiras velha nós cantava roda*

⁶⁷O texto transcrito do aluno, assim como os demais textos presentes nesta análise, serão escaneados e colocados em anexo. Somente não os colocamos no corpo da dissertação, para uma maior clareza com relação a algumas palavras, porque alguns trechos apresentam-se um tanto quanto *obscuros*, necessitando de maior atenção na leitura.

⁶⁸ Em nenhum outro texto transcrito desse Conto verificamos o uso de tal palavra (ocorreu).

[...]”, deixa claras, na repetição da expressão *aqui* e na não concordância nominal e verbal, as marcas da variedade lingüística usada pelo autor do Conto. Todavia, em trechos como “[...] *os pages dizia assim esse diamante hagora não existe mais na aldeia por que a água seco* [...]”, o aluno já dá mostras de sua própria escrita e, por conseguinte, de um “desejo” de adequação de acordo com o código lingüístico, principalmente, se observarmos as palavras *hagora* e *água*, com a colocação do /h/ inicial e do acento agudo, mesmo em desacordo com a escrita convencional. Essas marcas tanto do produtor do texto oral, quanto do aluno que o transcreve, podem ser vistas em todo o texto; poderíamos dizer que o texto transcrito marca, assim, o início da transposição da autoria do texto para o aluno que o ouviu, o transcreveu e o transformou.

Entretanto, como percebemos marcas da variedade lingüística usada pelo autor do texto e marcas de uma escrita já antes executada pelo próprio aluno, observamos, também, as influências da própria oralidade do aprendiz em sua escrita, constituindo, assim, o reflexo da fala do aluno sobre sua escrita. Esse reflexo foi mais bem observado nos textos transformado e reescrito, uma vez que, após colocada a situação de produção, conversado sobre a variedade lingüística utilizada no texto oral e problematizado sobre a relação entre oralidade e escrita, juntamente com os alunos, observamos se as influências persistiram ou não.

Como a relação fala e escrita foi colocada e problematizada, antes da escrita do texto transformado, “apenas”, oralmente, constatamos como reais influências da fala na escrita aquelas que perduraram da transcrição para o texto transformado. Já no texto reescrito, após as oficinas de aprendizagem, que objetivaram, como mostramos, uma reflexão mais profunda, relativamente à relação “oralidade/escrita”, observamos os efeitos dessa reflexão. Não que, no texto transformado, esses efeitos já não pudessem ser percebidos.

Ressaltamos que a discussão em sala de aula sobre os textos ouvidos e a serem escritos, ou seja, o entrecruzamento da linguagem oral com a linguagem escrita, por meio do diálogo, constituiu-se como um imprescindível fator no desempenho da linguagem escrita pelos alunos. Também é importante enfatizar que, mesmo antes

do texto transcrito do gênero Conto, primeiro texto escrito pelos alunos, observamos muitas questões de ordem fonético-fonológicas e de segmentação mobilizando a escrita dos alunos, resultado da associação de muitas estratégias para a sua execução. Tal observação tornou-se possível, em um primeiro texto pedido pela professora-regente, como forma de diagnóstico, que resolvemos não tomar para análise.⁶⁹

Particularmente, falando da hipossegmentação das palavras, observamos no texto as palavras *agente* (4 repetições), *escorgo* e *apartí*. Com relação aos termos *agenti* e *apartí*, inferimos que tais casos fazem parte das hipóteses híbridas, ou seja, as fonético-ortográficas, uma vez que, além da hipossegmentação baseada na entonação e no ritmo de fala, temos comprometimentos ortográficos das palavras. Quanto ao caso *agenti*, veremos, na análise quantitativa, que este foi um dos casos que mais se repetiu em todos os textos dos alunos. Relativamente à palavra *escorgo*, entendemos que o aluno deixa de segmentar devido ao grupo tonal, ou seja, à variação melódica que recai sobre uma sílaba pronunciada com mais ênfase, constituindo, assim, uma unidade de sentido para ele, daí pertencer à hipótese fonética.

Percebemos que o aluno, primeiramente, escreveu *escorgo* e, mais à frente, grafou *nesse corego*, esta última constituindo já uma hipótese ortográfica, pois houve, nesse caso, a correta segmentação. O aluno identifica a aglutinação da preposição /em/ e do pronome /esse/, só acontecendo a falha na grafia da palavra *corego*.

Assim, verificamos que, em um mesmo texto, o aluno testou hipóteses quanto à escrita de palavras, indo da hipótese fonética à ortográfica, o que constitui um avanço significativo, pois, na leitura de seu próprio texto, o aprendiz conseguiu fazer modificações, demonstrando capacidade epilingüística ao buscar soluções diferentes para a resolução de problemas semelhantes em sua escrita.

⁶⁹Entendemos que seria melhor não tomarmos esses textos para análise, pois eles, diferentemente dos demais, foram “realizados” em casa, como *dever de casa* e, para a sua produção, não foi proposta nenhuma situação comunicativa. Assim, verificamos algumas cópias de textos e, dessa forma, nós, juntamente com as professoras, entendemos pertinente não considerá-los.

Quanto aos casos de hipersegmentação, temos as expressões *Ocorre o, em bora* e o uso indevido do “porquê”, que se repete por três vezes. Relativamente ao uso do *porquê*, percebemos, no texto, que o aluno oscila entre a hipo e a hipersegmentação desse vocábulo, constatando, assim, que ele, como já dissemos, constitui dificuldade para o aluno quanto à sua escrita de maneira convencional e há a necessidade de um estudo sistemático. Entretanto, essa escrita convencional pouco influencia na clareza e compreensão do texto do aluno. Quanto à palavra *em bora*, entendemos que faz parte das hipóteses híbridas feitas pelo aluno e muitos deles a hipersegmentaram em seus textos, pois a *pressuposição* da preposição /em/ faz com que o aluno tenha dúvidas quanto à sua grafia separada ou juntamente a outro vocábulo. Já quanto a *Ocorre o*, colocamos como pertencentes às hipóteses fonéticas, devido a um prolongamento da vogal /e/, na pronúncia dessa palavra, pelo próprio aluno, quando lhe foi pedido que a pronunciasse para que a ouvíssemos. Assim, deduzimos que o aluno transferiu tal palavra para seu texto de acordo com sua pronúncia, representando a influência de sua própria fala na escrita.

Relativamente à ortografia, encontramos palavras que inferimos estarem ligadas à hipótese fonética, como *pegá, seco* e *entonce*, uma vez que podem ter sido assim grafadas tanto pela intenção de representar a variedade lingüística ouvida, como podem representar, também, uma influência da fala na escrita do aluno.

As palavras *corego, sedo, pages* e *hagora* constituem hipóteses ortográficas, que podemos incluir na subcategoria do *uso indevido de letras*, uma vez que verificamos que o aluno escolheu letras possíveis para grafar tais palavras, entretanto não são aquelas “escolhidas” pela ortografia. Ainda, podemos, para fins de uma determinação mais específica, subdividi-las de acordo com a classificação proposta por Lemle (2002), à qual já nos remetemos.

A expressão *vijagem* (visagem) levou-nos a algumas hipóteses. Primeiramente, pensamos na hipótese fonética, mas, ao ouvirmos novamente o texto oral, verificamos que tal palavra não foi assim falada, portanto a troca do /s/ pelo /j/ não aconteceu devido a uma transcrição *ipsis liters* do aluno. Entretanto, por meio das discussões sobre o texto, percebemos ser essa palavra pouco pronunciada, ouvida

e até mesmo desconhecida por alguns alunos. Assim, muitos a pronunciavam de forma diferente. Entendemos, pois, que tanto a hipótese fonética quanto a ortográfica podem ter influenciado na escrita da palavra que, nessa perspectiva, pertenceria à hipótese híbrida. A partir das outras versões do texto, fomos verificando qual hipótese o aluno utilizou para grafar a palavra.

Percebemos que o TT do Conto, praticamente, eximiu-se da concordância nominal e verbal. Observamos que tal fato ocorreu, também, no texto oral, por isso, as próximas versões irão mostrar se essa ocorrência apareceu devido à transcrição da variedade lingüística ouvida, ou constitui dificuldade para os alunos.

Ao término da transcrição, pedimos a alguns alunos que lessem o texto transcrito produzido. Após essa leitura, perguntamos novamente se todos entenderam o texto e, nesse sentido, se a linguagem usada pelo autor conseguiu fazer com que ele fosse entendido. Todos foram unânimes em dizer que entenderam o Conto e que a linguagem usada não fez com que o texto fosse menos claro e coerente. Entretanto, todos também estavam de acordo no sentido de que o texto foi entendido, porque foi ouvido com todas as repetições e entonações próprias da linguagem oral. Nesse momento, foi problematizada, em sala, a questão das variedades lingüísticas, das semelhanças e diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita, da *norma - padrão* e, logo após, foi colocada a situação de produção que permearia a escrita do texto transformado, o TF: os textos fariam parte de uma coletânea dirigida à comunidade indígena e, também, à não-índia, com o objetivo de promover a divulgação da cultura indígena.

É interessante ressaltarmos o que nos expõe Cagliari (2002, p. 101):

[...] alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual, de arte, de passatempo.

Assim, percebemos que, para os sujeitos de nossa pesquisa, mesmo não estando em fase inicial de alfabetização, a escrita já não representa tão-somente a garantia

de sua sobrevivência e, conseqüentemente, de sua cultura, pois, quando da sensibilização quanto à produção do TF, visando à situação de produção, vimos a ênfase na própria cultura indígena, na necessidade de preservá-la, resgatá-la e mostrá-la às culturas não-índias, mas, também, constatamos o desejo de expressar-se, por meio da narração de uma história. Nesse sentido, como pudemos observar, já no texto transcrito, o aluno começa a deixar suas marcas, mostrando, portanto, sua compreensão e expressão individual do Conto ouvido e o empenho na participação da atividade de escrita.

Assim ao serem indagados sobre a linguagem a ser usada para que o Conto fosse lido pelos povos indígenas e, também, por outros povos, os alunos foram levados a refletir e discutir sobre o assunto. Ouvimos, pois, várias colocações de que, apesar de o texto oral pertencer a um outro autor, o texto transformado “teria o nome deles”, portanto, alguns alunos expressaram a necessidade de uma linguagem “diferente”,⁷⁰ na transformação do texto, o que foi aderido pela maioria. Portanto, entendemos que o uso de uma linguagem mais formal adveio tanto dos interlocutores colocados na situação de comunicação, principalmente os não-índios, o que implica o desejo de mostrar um nível maior de escolarização e, conseqüentemente, o uso de uma linguagem mais “apurada”. Esse fato concorre, para nós, com a linguagem como objeto de poder e ascensão social, como, também, com a questão da autoria, pois, na mudança da variedade lingüística, o aluno faz-se autor do texto a ser transformado.

Após as discussões e reflexões relatadas, passou-se à transformação do texto transcrito. Segue, portanto, o TF.

Conto A –Texto Transformado:

ST. TF *“Um dia ocorreu aqui na aldeia de Caeiras velha eles cantava roda, assim eles brincava a noite, mas quando era noite clara, porque as vezes escura, eles tinham medo dessa bruxa mesmo.*

⁷⁰ Ao problematizarmos com os alunos e perguntar-lhes como seria essa linguagem “diferente”, entendemos referir-se a uma linguagem mais formal.

Um dia eles estavam cantando roda, ai eles estavam cantando roda, ai eles olharam para essicorgo aonde eles pegavam água, ai eles viram duas crianças, ai essas duas crianças com fogo nas mãos eles começaram a corre so de medo dessas duas crianças, que ia ao lado deles, eles correram e fecharam as casas, e não saíram mais para fora, porque era noite clara, mais eles ficaram com medo, e aparti da 6:00 horas eles pegavam água nesse essicorgo sedo, para não ir a noite, por que muitas vijagem eles viam na quele_lugar, na quele lugar, niguem ia pega mas água so mesmo o dia, e eles pensavam assim! porque acontecia? O que tem nesse essicorgo ai os pages diziam assim.

Isso ai eu acho que era um diamante, hagora esse diamante não existe mais aqui na aldeia, por que a água secó então esse diamante foi em bora mais antigamente existia”.

É interessante observamos que o TF mudou em sua diagramação. Verificamos que nele foram inseridas pontuação e paragrafação. Esse texto foi dividido em três parágrafos, sendo o primeiro e o segundo iniciados por “*Um dia*”. Portanto, apesar de ainda constatarmos diversas repetições e outras ocorrências verificadas no texto transcrito, percebemos que a autoria do aluno no texto transformado é mais percebida, pois as marcas de sua escrita, nesse texto, são bem evidentes. Verificamos um avanço significativo quanto à adequação às convenções lingüísticas e, conseqüentemente, à situação de produção.

Percebemos que o fato de o aluno ter iniciado dois parágrafos usando a expressão “*um dia*” pode ser resultado de seu contato com outros textos, principalmente as narrativas, que se utilizam desse adjunto adverbial para demonstrar um fato ocorrido em tempos passados. Todavia, observamos que, ao repetir pela segunda vez o termo “*Um dia*”, o aluno repete o dito pelo autor do texto oral, que também se utiliza dessa expressão nesse momento do texto. Portanto, podemos inferir que o aluno observou o termo usado pelo autor do Conto oral e o utilizou, ao iniciar seu texto.

Nesse sentido, é muito interessante perceber as estratégias utilizadas pelo aluno na transformação de seu texto, verificando onde “busca” palavras e expressões para colocar em seu texto, procurando produzir o sentido que pretende lhe “dar”.

Outrossim, é muito interessante observar, também, que o aluno mudou a pessoa (ponto de vista) utilizada no TT, pois, nesse texto, o autor usou a 1ª pessoa do plural: “nós cantava roda, nós tava cantando, nós olhamos”. Já no TF, o aluno mudou para a 3ª pessoa do plural. Verificamos que essa mudança aconteceu em muitos textos. Entretanto, ao serem questionados pela professora, os alunos não deram resposta a essa mudança. Assim, inferimos que pode estar ligada a alguns fatores: ao distanciamento com relação aos povos indígenas mais antigos, ou à compreensão de que um Conto deve ser sempre narrado em 3ª pessoa ou, mesmo, à dificuldade da concordância na 1ª pessoa no plural: “nós *cantávamos*”, pois verificamos que, no TF, ao mudar para a 3ª pessoa, o aluno, inicialmente, não faz a concordância do verbo no plural e, depois, passa a fazê-la fluentemente. Observe: “[...] eles *cantava* roda, assim eles *brincava* a noite [...]” e “[...] ai eles *estavam* cantando roda, ai eles *olharam* para essicorgo aonde eles *pegavam* água, ai eles *viram* duas crianças, [...]”. Essa variável foi verificada, na última versão desse texto, para que, ao final, pudéssemos ter uma apreciação mais precisa.

Encontramos, no TF, os seguintes casos de hipossegmentação: *essicorgo* (3 casos), *aparti* e *porque* acontecia? O aluno grafou *essicorgo* (esse córrego) em todas as três vezes que usou essa expressão, voltando, assim, a uma hipótese fonética, pois no TT, grafou, primeiramente, *escorgo* (hipótese fonética) e, depois, *esse corego* (hipótese ortográfica). Percebemos, pois, que o aluno oscila quanto à grafia dessa expressão, preferindo, no TF, optar pela entonação e variação melódica, ou seja, considerar como critério o grupo tonal, fazendo da expressão uma só unidade lingüística e de sentido para ele. Assim, é relevante considerar como a oralidade influencia e, muitas vezes, é a hipótese que mais traz segurança ao aluno no momento de sua escrita, principalmente, pelo fato de unidades lingüísticas, como pronomes, artigos e outros, serem de difícil identificação para alunos com pouco contato com a escrita em contextos de sentido, o texto.

Já com relação ao caso *aparti*, nada mudou relativamente ao TT. O aluno continua hipossegmentando a expressão, ou baseado na oralidade, ou na não identificação da preposição /a/ como unidade de sentido. Observamos que temos um caso em que o “porquê” deveria ser grafado separadamente, pois encontra-se em uma

pergunta: “*porque* acontecia?”. É interessante registrar que o aluno iniciou uma adequação lingüística, ao inserir o ponto de interrogação à pergunta, portanto, independentemente da hipossegmentação do *porquê*, o aluno avançou quanto ao sentido que queria dar ao seu texto, uma vez que percebeu a necessidade da pontuação para marcar a entonação da fala na pergunta.

Quanto aos casos de hipersegmentação, verificamos que, das quatro vezes em que o aluno deveria usar o *porquê*, juntamente, em frases-resposta, em somente uma delas, ele hipersegmentou esse vocábulo. Isso revela uma relativa adequação quanto à escrita convencional, já que no TT, essa dificuldade foi encontrada repetida por três vezes. Não podemos, ainda, inferir se tal adequação aconteceu de maneira consciente. Essa verificação poderá ser mais bem constatada, no próximo texto, o reescrito (TR).

Constatamos que, quanto à palavra *Ocorre o*, houve a adequação “convencional”, passando para *ocorreu*, mas o aluno acrescentou, no início, a expressão “*um dia*”: “*Um dia ocorreu [...]*”. Portanto a reflexão referente à influência da oralidade na escrita obteve êxito nesse caso, pois, como verificamos, tal palavra não aparece no Conto oral, assim, inferimos que o aprendiz percebeu que a hipersegmentou devido à influência de sua própria fala, daí, a mudança. Todavia, mesmo que o aluno tenha tido contato com tal palavra antes da transformação de seu texto e, assim, tenha percebido seu “erro” e, portanto, feito a adequação, já dá mostras de uma reflexão, no sentido da atenção à grafia adequada de determinado vocábulo e na transferência dessa grafia para seu texto. Para nós, tal percepção pelo aluno, qualquer das duas, é, inteiramente, significativa, não somente com relação à adequação da palavra em si, mas, principalmente, no que tange ao interesse e desejo do aprendiz na adequação de seu texto a uma determinada situação de comunicação. Verificamos, assim, um sentido para essa adequação, não sendo, uma “correção” pura e simples de ortografia.

Já com relação à palavra *em bora*, a encontramos repetida no TF sem nenhuma adequação. Já inferimos que ela pertence às hipóteses híbridas, assim, vemos, mais uma vez, vocábulos como, pronomes, artigos, preposições, constituírem dificuldades

para os aprendizes quanto à sua escrita junto ou separadamente da palavra que os acompanha. Nesse caso, particularmente, o /em/ vem grafado juntamente, formando a palavra *embora*; portanto, pensamos que a explicitação desses vocábulos para o aluno, de forma sistemática, torna-se essencial para sua grafia correta. Contudo, essa explicitação deve ocorrer em contextos significativos, como esse, em que tal dificuldade se apresenta, uma vez que o uso da metalinguagem em contextos isolados (palavras ou frases soltas) em nada concorre para uma reflexão efetiva sobre tais unidades lingüísticas.

Encontramos um novo caso de hipersegmentação, no TF, na expressão *na quele* (repetida por duas vezes). Com relação a esse caso, verificamos pertencer à hipótese ortográfica, devido à aglutinação da preposição /em/ e do artigo /a/, formando /na/. Verificamos, portanto, que o aluno usou uma mesma hipótese para grafar palavras diferentes, em seu texto: *em bora* e *na quele*, demonstrando, pois, já ter uma idéia de unidades morfológicas grafadas separadamente, como preposições, artigos e outras que já citamos. Nesse momento, repetimos, seria muito propícia a mediação do professor, no sentido de problematizar essas unidades e explicitar que, algumas vezes, são grafadas separadamente e outras não. Pensamos que, nesse momento, o estudo dessa “classe morfológica”⁷¹ seria interessante, enfatizando, principalmente, sua função num texto/contexto.

Relativamente à ortografia, verificamos que, quanto às palavras que inferimos estarem associadas à hipótese fonética, apenas uma delas estava ligada à variedade lingüística usada pelo autor do texto oral e foi, conseqüentemente, adequada: *entonce* mudou para *então*. Entretanto, as demais palavras, *pegá* e *seco* permaneceram, e a primeira reapareceu sem o acento gráfico por duas vezes nesse texto. Portanto, inferimos que essas palavras estão ainda relacionadas com as hipóteses fonéticas, entretanto são assim grafadas por representar uma influência da própria fala na escrita do aluno. Influência esta que pode estar, nesse ponto, coincidindo com a variedade lingüística usada pelo produtor do texto oral. Verificamos que essa mesma influência se fez presente em outro verbo no infinitivo

⁷¹ Enfatizamos que, quando falamos de classe morfológica, não estamos nos referindo ao estudo da metalinguagem usada para nomear tais vocábulos, mas, sim, ao estudo das funções e sentidos deles para as palavras que acompanham e, conseqüentemente, para os textos nos quais se inserem.

encontrado no TF: *corre* (correr). Ao constatarmos que verbos no infinitivo foram assim grafados, na maioria dos textos dos alunos, percebemos que eles constituem dificuldade a ser problematizada e mediada para que possam ser, corretamente, adequados em frente a uma comunicação que assim exigir.

Quanto às palavras encontradas no TT, cujas grafias inadequadas estavam ligadas às hipóteses ortográficas: *corego*, *sedo*, *pages* e *hagora*, elas foram repetidas no TF, demonstrando, assim, que somente as discussões feitas em sala de aula não foram suficientes para a sua adequação. Vemos acrescida, aos casos de falhas em grafia, a palavra *niguem*, que entendemos pertencer à hipótese híbrida, uma vez que pode ter, assim sido grafada, pela pronúncia do próprio aluno omitir a nasalização da vogal /i/, pois, como pudemos verificar, no texto oral, tal palavra não foi assim pronunciada. Mas, também, pode representar o “teste” de hipóteses feito pelo aprendiz, com relação à grafia da palavra, uma vez que, no texto transcrito, essa palavra não foi grafada dessa maneira, sendo assim apresentada nesse texto: *ninguem*. Portanto, entendemos que a mediação e o contato com contextos significativos que contenham tais palavras, em sua grafia correta, facilitarão a adequação, pois, como podemos perceber, tais palavras não são desconhecidas dos aprendizes, fazendo, muitas vezes, parte de seu contato freqüente com a escrita, como a palavra *pajé*, por exemplo. Assim, como já colocado, a percepção de tais palavras acontecerá mediante o interesse do aluno, no sentido da adequação de seu texto à situação de comunicação.

Verificamos, ainda, dois outros casos que entendemos interessante abordar: o uso do advérbio /mais/ como /mas/ e a acentuação da palavra *aguá*. Esta última assim se encontrava no TT e continuou no TF. Com relação ao primeiro caso, verificamos que a identificação de *mas* (conjunção) e *mais* (advérbio) constituiu dificuldade na escrita de praticamente todos os alunos, necessitando, pois, de um estudo sistemático. Já com relação à acentuação na última vogal /a/ em *aguá* não constatamos, no texto oral, alongamento ou ênfase na pronúncia dessa vogal. Assim, inferimos tratar-se de uma hipercorreção, pois o aluno, já tendo visto tal palavra grafada, em outros textos, com o acento gráfico, acabou por grafá-la, também, com o acento, porém não na vogal correspondente.

Quanto à palavra *vijagem*, que inferimos pertencer às hipóteses híbridas, verificamos que, também, não houve modificação quanto à sua grafia no TF. Dessa maneira, continuamos considerando que tanto a hipótese fonética quanto a ortográfica podem ter influenciado na escrita dessa palavra. Verificaremos, no texto reescrito, como será grafada tal palavra.

Pelos fatos narrados, é possível perceber que, quanto mais os alunos são motivados a escrever, mediante uma situação de comunicação, e vão adentrando na rede de conhecimentos e em sua complexidade, mais “erram”. Podemos dizer que, nesse momento do processo, os alunos erram mais, porque sabem mais e, assim, testam seus conhecimentos, em hipóteses diversas, para chegar à grafia adequada de cada palavra. Nesse “estágio”, um ensino aprendizagem que viesse ao encontro desses conhecimentos seria realmente efetivo para o aluno. Nessa perspectiva, a adequação ao código lingüístico não aconteceria por si só, sem sentido para o aluno, ou seja, haveria um motivo para essa adequação e com ela aconteceria, também, a mudança no estilo, na elaboração do texto e demais aspectos. Portanto, é no interior desse complexo emaranhado de conhecimentos que os alunos aprendem a escrever textos. Citelli e Bonatelli (1997, p. 121) enfatizam:

À medida que os alunos conseguem desenvolver seus textos, segundo os objetivos previamente definidos, e que procuram, fundamentalmente, propiciar o encontro do sujeito com a linguagem, passamos a nos preocupar com aspectos formais – correção gramatical, qualidade do manuscrito, limpeza, ordenação gráfica, letra, etc -, lembrando sempre que esse trabalho se processa junto aos alunos do primeiro grau, respeitados o ritmo e peculiaridades deles. Essa experiência com a produção de texto tem demonstrado que o aluno, ao melhorar o seu desempenho lingüístico, passa a gostar de ser lido [...].

É importante lembrar que, ao analisarmos os textos transformados, juntamente com a professora-regente, percebemos que aconteceu uma adequação significativa quanto à linguagem proposta, de acordo com a situação de comunicação.

Entretanto, pelo fato de os sujeitos de nossa pesquisa serem alunos de 5ª série e, por percebermos que seria o momento propício para que essa adequação viesse a efetivar-se de forma a ir ao encontro das hipóteses dos alunos, entendemos

necessário o desenvolvimentos das oficinas de aprendizagem, que consistiram em oficinas de manipulação de textos, sobre as quais já incorremos.

Dessa forma, entre o TF e o TR, aconteceu o desenvolvimento das oficinas de aprendizagem e/ou de manipulação.⁷²

Enfatizamos, novamente, que, após o término das oficinas, ao indagarmos aos alunos se o TF já correspondia à situação de produção dada, os próprios manifestaram o desejo de reescreverem o texto transformado, objetivando uma adequação mais significativa quanto ao objetivo do texto. Passemos à 3ª versão do conto, o texto reescrito.

Conto A –Texto Reescrito:

“O Córrego”

ST: TR *“Antigamente, aqui na aldeia de Caeiras Velhas, eles cantavam roda, brincavam á noite, mas quando era noite clara, porque em noite escura eles tinham medo da bruxa.*

Um dia, estavam cantando, olharam para onde pegavam água e víram duas crianças com fogo nas mãos, eles correram para dentro de casa, fecharam a porta e não saiam mais de lá e antes das seis horas, eles pegavam água no córrego, para não ir a noite, porque lá apareciam muitas visagens. Ninguém ia mais pegar água a noite, somente de dia. Eles pensavam assim:

— Por que acontecia isso ?

O que tinha nesse córrego ?

Os pajés respondiam?

— Isso aí, acho que era um diamante que tinha na aldeia, mas hoje não existe mais porque a água secou, então esse diamante foi embora. Mas antigamente ele existia”.

⁷² Um modelo de trabalho desenvolvido durante as oficinas de aprendizagem será colocado, em anexo, ao final da dissertação.

Quanto à forma, são claras as mudanças ocorridas do TF para o TR, pois, primeiramente, vimos que o aluno, após ter o contato com trechos de textos de colegas e, também, de seu próprio texto, nas oficinas de aprendizagem, procurou dar um estilo próprio à sua produção, pois, dentre os demais textos, poucos foram aqueles que introduziram uma pontuação relativamente aos diálogos diretos, existentes no texto. A maior divisão do texto em parágrafos (agora, no TR, seis parágrafos, em contrapartida, aos três colocados no TF) aconteceu, principalmente, em decorrência da pontuação no diálogo direto. Observamos, quanto ao diálogo, que o aluno, apenas, não usou os dois pontos para anunciar a fala do personagem, colocando o ponto de interrogação em seu lugar. Assim, vimos que, ao se esforçar na adequação do TR, o aluno demonstrou seu conhecimento quanto a esse tipo de pontuação e suas hipóteses acerca dela, tornando, portanto, extremamente, significativas as mudanças ocorridas.

Percebemos, também, que o aluno teve a preocupação de não repetir o adjunto adverbial “*Um dia*” em seu texto, substituindo-o por “*Antigamente*”. Tal mudança situou, de forma mais exata, o tempo em que a história aconteceu, uma vez que “*Um dia*” poderia remeter a qualquer dia anterior, já “*Antigamente*” remonta a um tempo passado bem mais distante. Acreditamos que foi esse o sentido proposto pelo aluno, quando dessa mudança, pois ele buscou, no próprio texto oral, essa palavra, que aparece no final do texto, em todas as suas versões (TT, TF e agora, TR).

Ao observarmos o primeiro parágrafo do TF e compararmos com o primeiro do TR, verificamos que outras mudanças aconteceram, alterando, significativamente, tanto a clareza quanto a coesão do texto. O aluno evitou as repetições e trechos pouco claros e desnecessários. Com as alterações, ele conseguiu, de maneira mais precisa, inserir uma situação inicial em seu Conto. Não que a mesma não estivesse ocorrido nos textos anteriores, porém, de forma bem menos explícita e clara.

Portanto, ao tentar adaptar seu texto à situação de comunicação, o aprendiz não somente buscou adequar palavras e frases, relativamente, ao código lingüístico e ortográfico, mas, também, produziu adequações ao nível do texto que incidiram nos sentidos produzidos. Nessa perspectiva, vimos imbricadas no texto tanto as

unidades micro quanto as macrolingüísticas, concorrendo, juntamente, para a melhor adequação à situação de comunicação e, conseqüentemente, ao sentido que o aluno quis dar ao seu texto. Foi, nessa direção, que encaminhamos as análises com referência à segmentação e à ortografia.

Percebemos que todas as falhas de hipossegmentação observadas no TF foram adequadas no TR. O termo *essicorgo* foi substituído pelas expressões “*no córrego*” e “*nesse córrego*”. Nesse caso, houve uma total adequação da palavra às convenções da escrita, até no que diz respeito à acentuação gráfica.

Enfatizamos que, no decorrer das discussões feitas, em sala de aula, e, nas oficinas de aprendizagem, que entremearam a escrita do TF e do TR, as expressões *essicorgo*, *escorgo*, *essicorego* foram bastante discutidas e também fizeram parte de um trecho escolhido para ser analisado na oficina, uma vez que não foi uma dificuldade apresentada somente pelo aluno em questão. Entendemos que essa reflexão auxiliou a adequação dessa expressão, com relação à sua escrita convencional.

Não encontramos mais o caso *apartí*. Pensamos que, talvez, por ter dúvidas quanto à grafia da palavra, o aluno preferiu substituí-la nesse texto. Assim, se no TF encontramos “*e aparti da 6:00 horas eles pegavam água nesse essicorgo sedo*”, no TR, verificamos “*antes das seis horas, eles pegavam água no córrego, para não ir a noite*”. É muito interessante observar que a mudança feita pelo aluno provocou alteração do sentido da oração.

A substituição da expressão *apartí* por *antes*, também, pode ter ocorrido, porque o aluno percebeu os sentidos contrários entre as expressões. Assim, a alteração ao nível micro pode ter sido motivada tanto pela expressão em si, como também, pelo sentido que o aluno quis produzir no trecho em questão.

Quanto ao uso do *porquê*, observamos, que, mesmo sem um estudo sistemático, o aluno conseguiu adequá-lo, quanto à hipo e à hipersegmentação. Entendemos que ele buscou, no contato com outros textos e, também, nas discussões feitas em seu

grupo, subsídios para que essa adequação acontecesse, uma vez que nem todos os alunos conseguiram efetuar-la em seus textos.

Quanto aos outros dois casos de hipersegmentação encontrados no TF, destacamos a palavra *embora*, pois percebemos que, somente no TR, o último texto, o aluno grafou-a de acordo com a escrita convencional, já que, no TT e no TF, encontramos *em bora*.

Pensamos que, nesse caso, também, tanto as discussões com seu grupo e com toda a classe, bem como as oficinas de aprendizagem contribuíram para que essa adequação acontecesse, pois, como vimos, essa foi, também, uma dificuldade presente na maioria dos textos dos alunos. Já quanto à expressão *na quele*, verificamos que o aluno não mais a grafou, substituindo-a por *lá*, evitando, assim, a falha na segmentação. Observamos que a substituição de *na quele* por *lá* possibilitou uma maior precisão do local onde apareciam as “visagens”, apesar de esse termo repetir-se, por duas vezes, nesse mesmo parágrafo.

Com relação à ortografia, dentre as palavras em que observamos dificuldades de grafia no TF, *corego*, *sedo*, *pages*, *hagora*, *vijagem*, *niguem*, *aguá* e uso do *mas* e *mais*, temos, praticamente, uma completa adequação ao código lingüístico. Com referência às palavras *corego*, *pagés*, *vijagem*, *ninguém* e *aguá*, o aluno adequou-as, grafando-as de acordo com as normas lingüísticas, assim, no TR, encontramos *córrego*, *pajés*, *visagens*, *ninguém* e *água*.

Relativamente à palavra *hagora*, não a vemos mais grafada no texto. O aluno substituiu-a por *hoje*, que, realmente, possui o /h/ inicial. Quanto à palavra *sedo*, já constatamos que, enquanto no TF, o aluno grafava “[...] e *aparti da 6:00 horas eles pegavam aguá nesse essicorgo sedo [...]*”, no TR, temos “[...] e *antes das seis horas, eles pegavam água no córrego, para não ir a noite [...]*”.

É muito interessante observar a adequação feita pelo aluno, nesses dois últimos casos, pois, podemos inferir que, estando em dúvida quanto à grafia das palavras *hoje* e *cedo*, o aluno não mais as utilizou em seu texto. Mas, também, com relação

à palavra *cedo*, ele pode ter percebido que sua presença já não era mais necessária e não a grafou. Quanto à palavra *hoje*, notamos que seu uso dá maior precisão quanto ao “tempo” que o aluno quis referenciar, no sentido do tempo atual, “atualmente”.

Compreendemos, portanto, o quão importante e imprescindível se torna a atividade epilingüística para os aprendizes, uma vez que não leva a uma adequação pura e simples de palavras quanto à ortografia ou outros aspectos, pois, percebemos que, ao ler e analisar cada palavra escrita, o aluno também a analisa em decorrência do texto como um todo e dos sentidos a serem produzidos. Dessa maneira, as adequações deixam de ser simples correções e transformam-se em ressignificações, que não estão mais, somente, no nível da própria palavra, mas sim do texto e seu sentido de maneira geral.

Quanto à expressão *pegá*, vemo-la grafada adequadamente, no TR, como *pegar* e não encontramos mais verbos no infinitivo no texto. Entendemos que o aluno adequou seu texto, também, no sentido de não mais precisar usar verbos no infinitivo.

Entretanto, a adequação não feita, quanto ao verbo *secou*, grafado como *secor*, nos permite observar uma aproximação do verbo flexionado com o verbo no infinitivo, uma vez que, no TF, o aluno grafou-o como *seco*. Essa reflexão é, para nós, interessante, pois mostra como o aluno, ao ter dúvidas quanto à grafia de determinada palavra, busca, em outras palavras afins, hipóteses possíveis para grafá-la. Podemos inferir que, de certa forma, o aluno já percebeu que, tanto *pegar* quanto *secou*, são palavras que têm funções semelhantes, ou seja, são verbos, se fosse o caso do estudo por meio da metalinguagem, daí a aproximação feita na grafia. Portanto, é no texto que as funções das palavras são significadas e compreendidas pelo aluno e não de maneira isolada e descontextualizada, sendo, pois, essa reflexão, no contexto textual, realmente, efetiva e indicadora de sentido.

Em relação ao uso da conjunção *mas* e do advérbio *mais*, no TR, o aluno não apresenta dificuldade quanto ao uso dessas unidades, parecendo ter conseguido

compreender e distinguir o uso de tais expressões, mesmo sem ter tido um estudo sistemático com relação a elas. Percebemos, também, que, ao acentuar corretamente a palavra *água*, o aluno acentuou algumas outras palavras que não possuem acento gráfico: *antíamente* (no início do texto), *víram*, *apareciam*. Entendemos que, novamente, houve uma hipercorreção, por parte do aluno, no sentido do desejo da adequação plena do texto à condição de produção dada. Verificamos essa hipercorreção quando ele grafa *á noite*, na primeira vez em que escreve essa expressão.

Tendo em vista as hipercorreções, constatamos não somente as inferências feitas pelo aluno com relação ao código escrito, como também, percebemos que ele começa a ter, perante a linguagem, uma atitude diferente, ou seja, ele já é capaz de demonstrar uma postura mais “corajosa”, demonstrando que a atividade epilingüística permeia sua escrita, em todos os momentos, e toma para si a autoria do texto.

Geraldi (1991, p. 189-190-191), de forma muito esclarecedora, coloca a importância de tal atividade no processo de escrita dos alunos, anteriormente a qualquer atividade que venha a nomear a língua/linguagem por meio de conceitos e noções, muitas vezes, sem sentido para o aprendiz, pois ele não teve oportunidade de “experimentar esta linguagem” e nem “manipulá-la” na prática textual:

Com a expressão ‘análise lingüística’ pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos [...]. Assim, toda a reflexão sobre as diferentes formas de dizer [...] são atividades epilingüísticas e, portanto, ‘análises lingüísticas’. [...] considero as atividades metalingüísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerentes que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais [...] para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido [...].

Percebemos que o aluno manteve seu texto na 3ª pessoa do plural, agora, fazendo todas as concordâncias verbais de forma adequada. Ao ser, novamente, indagado sobre a escolha do ponto de vista, o aluno colocou-se dizendo que “a história é contada no passado, os personagens são outros índios, pessoas que viveram em outra época, igual nos contos de fadas”.⁷³

Quanto à concordância nominal, também, houve uma adequação significativa. Chamamos a atenção para o nome da aldeia que, no TT e no TF, se encontra grafado como *Caeiras velha*, o que é fato comum na linguagem oral dentre os habitantes da aldeia e dos próprios alunos. No TR, o aluno faz sua concordância no plural. É muito interessante que, devido ao fato de o nome da aldeia ser uma dúvida, para grande parte dos alunos, e, também, para os demais moradores,⁷⁴ a professora explicitou que ele poderia ser grafado como normalmente é falado, uma vez que é um nome próprio. Entretanto o aluno em questão disse que preferia escrever “[...] Velhas acompanhando Caeiras, porque talvez as pessoas que não conhecem esse costume da aldeia, achem que é um erro meu”.

Assim, percebemos que o processo de transporte da autoria aconteceu para esse aluno. Verificamos, também, que o que mais o motivou, quanto à adequação de seu texto, foi a possibilidade de leitura por leitores não-índios, portanto é muito providencial constatarmos que o aluno se preocupa com a imagem do índio, principalmente, fora da aldeia e coloca, na linguagem, um fator relevante para uma identificação positiva nesse sentido.

Finalmente, é importante enfatizar que os sentidos produzidos pelos alunos ao ouvirem o Conto, ou seja, a impressão primeira que tiveram dele fez com que a

⁷³ Da mesma forma, como já colocamos na nota de n. 47, enfatizamos que tentamos reproduzir as falas dos alunos, que foram copiadas em nosso diário de campo, tanto em sala, no momento em que aconteceram, quanto, depois, por meio da audição da gravação das aulas em áudio. Entretanto, muitas vezes, não conseguimos escrevê-las, fielmente, como foram pronunciadas por eles. Portanto, todas as vezes que colocarmos entre aspas o que foi dito pelo aluno, estaremos reproduzindo aquilo que ouvimos, todavia essa reprodução pode conter algumas modificações devido ao que já expusemos. Assim, não mais utilizaremos as notas de rodapé para ressaltar essas “falas”.

⁷⁴ Alguns dão à aldeia o nome de Caeira Velha e outros Caeiras Velhas, gerando, assim, Caeiras Velha e outros. Segundo moradores, tal nome foi dado à aldeia devido a, no início de seu povoamento, existir, ali, um local onde os moradores pegavam um pó branco, parecido com cal, com o qual realizavam diversas atividades: pintura de casas, etc.

maioria da turma lhe desse o título de *O Córrego*, remetendo à questão da água e de sua preservação.

Ao observarmos os três textos, vemos o quão significativas foram as mudanças feitas de um para o outro, tanto no plano macro quanto no microlingüístico. Aos poucos, de texto em texto, o aluno foi construindo hipóteses, testando-as e, assim, mudando e transformando seu texto, de modo que o último texto, o reescrito, apresenta-se bem mais claro e coerente do que os dois primeiros e, também, mais próximo de uma linguagem “mais formal”. Portanto, com relação a esse aluno e, também, à maioria deles, percebemos que a reflexão “oralidade/escrita” contribuiu, substancialmente, para a transformação do texto de acordo com a situação de produção dada, uma vez que tal situação, como vimos, colocava para os alunos que seus Contos fariam parte de uma coletânea, tendo a possibilidade de serem publicados, formando um novo caderno-livro de Contos indígenas, como aquele que eles já conheciam e com o qual tinham contato.

Colocamos, novamente, que, nesta análise, não tivemos a intenção de esgotar os sentidos produzidos pelos alunos, quando da audição do texto oral, tampouco em cada versão dos textos produzidas por eles, de acordo com as transformações ocorridas. Como dissemos, uma análise, nesse sentido, não se esgotaria, uma vez que cada aluno, em especial, tornando-se, primeiramente, co-enunciador do texto ouvido e, depois, produtor das demais versões, produzem sentidos específicos de acordo com suas vivências, visão de mundo, contato com outros textos, e considerando, também, as finalidades e os interlocutores da situação de comunicação criada.

Dessa forma, tencionamos apreender os sentidos mais enfatizados pelos alunos, quando das discussões feitas em sala, e aqueles que, de alguma maneira, “saltavam a nossos olhos”, quando da leitura das diversas versões produzidas (TT, TF e TR). Dessa mesma maneira, seguiu nossa análise acerca da produção do gênero Conto

de um outro aluno,⁷⁵ em suas três versões (TT, TF e TR), para a qual passaremos agora.

5.2.1.2 O gênero Conto B

O mesmo procedimento descrito na transcrição do texto oral na 5ª A aconteceu na 5ª B: a audição do texto e, após, a discussão, sobre ele, tencionando observar os sentidos motivados quando de sua audição e também verificar se houve ou não compreensão na variedade lingüística usada pelo autor.⁷⁶

Colocamos nossa transcrição *ipsis literis* desse texto, mediante os mesmos fins, anteriormente expostos. Esclarecemos, novamente, que procuramos reproduzir, com a maior fidelidade possível, a variedade lingüística do produtor oral, tendo como intenção, a partir daí, obter uma melhor análise dos textos dos alunos.

Conto: A Bruxa

Inf.: “*aqui... aqui na:: aldeia... quando as mulé... éh... ganhava:: o ne – NÊ ai... o que qui::: contecia... a noiti... a... genti...a genti... cendia... lamparina na cabicera da cama porque:::... i xistia uma BRUXA... aí... () conteceu na casa di um índio... aí a genti o:::viu uma zuada em... em cima:::... das palha... abrino a palha i di lá ela jogô uma linha:::... num/umbigo da criança () passou () u dia/manheceu a mãe vira o ... lado da criança:::... i/incontra a criança MORTA... ahn... ROXINHA...éh... – o trabalho – aí... o pajé mando:: qui:: todas as mãe botasse... éh... essa tisora embaixo da cabicera da criança pra... não contece... co/ninguém... éh () tigamenti... ela:::... ela:::... peseguiia por quê?... por quê?... ela:::... peseguiia porque não tinha::: () era no escuro::... era no escuro memo... não tinha ernegia não... não tinha ernegia:::... né... agora (tem)”*

⁷⁵ Esse aluno é aquele considerado pela professora com baixo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando dificuldades de leitura e escrita. Como dissemos, tal aluno é da 5ª B e teve, como texto oral, o Conto sobre *A Bruxa*. Entendemos ser interessante, para esta análise, tomarmos alunos de diferentes turmas, para que pudéssemos visualizar os dois textos orais colhidos. Assim, identificaremos as versões do Conto desse segundo aluno como Conto B.

⁷⁶ Ressaltamos que o autor dos textos orais ouvidos e transcritos na 5ª A e na 5ª B é o mesmo. Entendemos pertinente, como esse autor nos “forneceu” mais de um Conto, que o mantivéssemos para as duas turmas, mudando somente o Conto.

Assim, como na 5ªA, também na 5ªB, todos foram unânimes em dizer que entenderam o Conto e o acharam interessante. Entretanto, como percebemos que o autor narra uma sucessão de fatos, passando já de uma situação inicial à complicação, incentivamos, também na 5ªB, que os alunos fossem contando o texto “com suas palavras”, com o mesmo propósito da 5ªA. Ao passarmos a “conversar” sobre o texto, alguns alunos mostraram-se um tanto quanto sensibilizados e um pouco chocados diante da *criança morta*, principalmente pelo fato de a mãe encontrar a “*criança morta, roxinha*”. Notamos que a sensibilização se dirigiu, principalmente, à mãe e ao “seu desespero” quando do encontro com o filho morto, como colocado por alguns alunos. Tal sensibilização remeteu-nos ao fato do tratamento carinhoso e compreensivo⁷⁷ dado pela maioria das mães da aldeia aos seus filhos, que, de acordo com alguns moradores da aldeia e professores da escola, é extensivo às mães das demais aldeias e, também, a muitas outras comunidades indígenas.

Outro fator de discussão, que nos chamou a atenção, foi com relação à energia elétrica. Muitos alunos falaram sobre a necessidade desse tipo de energia dentro das aldeias, reivindicação conseguida há alguns anos por essa comunidade, remetendo-se, principalmente, à ação de possíveis ladrões e outros.⁷⁸

Perguntamos aos alunos se achavam que havia alguma intencionalidade do autor ao narrar o Conto. Alguns deles indicaram, novamente, à necessidade da energia elétrica, como forma de proteção durante a noite. Em contrapartida, outro grupo,⁷⁹ o qual já havíamos percebido que discutia separadamente sobre o assunto, aludiu à questão, dizendo que somente a energia elétrica não era suficiente para a segurança. Atualmente, nas aldeias, era necessário, também, muito cuidado e atenção quando da volta para casa, principalmente, em saídas noturnas. Indagamos

⁷⁷ Segundo algumas professoras da escola, o castigo, principalmente físico, é repellido, pela maioria dos pais, mediante qualquer ação “irregular” das crianças. Geralmente, são a conversa e a reflexão as mais freqüentes nessas ocasiões.

⁷⁸ Os alunos passaram a narrar um assassinato ocorrido numa aldeia próxima, em que o assassino (não-índio) adentrou a aldeia de madrugada, chegando à moradia da vítima e matando-a na porta de sua casa.

⁷⁹ Nesse grupo, encontravam-se seis alunos, dentre eles, os alunos mais velhos que freqüentavam a turma.

se alguém viveu na aldeia nos tempos em que não havia energia elétrica ou, mesmo, seus pais ou avós e se tinham algo a dizer sobre isso.

Mesmo sabendo que na 5ª B havia alunos com idade mais avançada, nenhum deles teve lembranças da aldeia sem energia elétrica. Segundo alguns alunos, os de mais idade, seus pais e avós contavam que, em noites de lua cheia, era normal conversar à porta de casa até altas horas da noite. “E, hoje, mesmo com a energia, esse costume quase que nem existe mais”. Passamos, então, a uma pequena discussão sobre o fato de a violência urbana já ter chegado às aldeias.

Dessa discussão passamos, de forma quase despercebida, à questão da figura da bruxa existente no Conto. Alguns alunos afirmaram que, em diversos Contos indígenas e não-indígenas, aparecem seres, como as bruxas, maus e com poderes “extraordinários”, para chamar a atenção de quem ouve ou lê a história. Outro aluno colocou que esses seres aparecem, nas histórias, para mostrar a maldade dos “homens”. Tantas foram as colocações que a professora-regente teve que parar a discussão para organizar as falas. Uma aluna, do grupo dos *mais velhos* da sala, aludiu à bruxa como sendo um “ser” que pudesse fazer algum mal a alguém da aldeia e esse “ser” não poderia ser um índio. Assim, outra aluna, do mesmo grupo, disse que “[...] a bruxa representa o homem branco que podia entrar na aldeia, roubar ou fazer maldades, principalmente, quando não tinha energia elétrica”.

Outros, ainda, colocaram a figura do pajé como um “*mentor*”,⁸⁰ um conselheiro da tribo e disseram que, atualmente, essa figura, praticamente, inexistente para a aldeia Tupinikim de Caeiras Velhas. Entretanto, dois alunos, os quais estavam inseridos no grupo que anteriormente mencionamos, disseram que os conselhos dos *mais velhos*⁸¹ eram muito respeitados por todos na aldeia, inclusive pelo cacique, que sempre os procurava antes de qualquer decisão relativa à comunidade indígena.

⁸⁰ Esse termo foi por nós colocado como uma interpretação da fala do aluno, mas ele não disse, exatamente, essa palavra.

⁸¹ A palavra *velhos* foi por nós destacada, pois, intencionalmente, ao discutirmos com os alunos, fizemos alusão às palavras *antigo*, *idoso*, mas tanto os alunos quanto os professores dirigiam-se a essas pessoas como *os mais velhos* da aldeia. Tal fato nos remete à questão de a idade conferir à pessoa mais sabedoria e sensatez.

Assim, vemos duas colocações semelhantes, na 5ªA e na 5ªB, quanto ao respeito às pessoas mais idosas.

Percebemos, portanto, a quantas problematizações e sentidos remete-nos um texto, aparentemente, contado como forma de entretenimento. É muito interessante perceber que, quando são deixados falar e percebem que são ouvidos, os alunos, em suas colocações e indagações, deixam-nos abstrair os sentidos que produziram acerca de textos ouvidos ou lidos, remetendo-nos, assim, às suas vivências e à sua vida atual em sociedade.

Colocamos, ainda, que, já na transcrição do texto, a maioria dos alunos deu-lhe o título de *Bruxa* ou *A Bruxa*, como no texto do aluno que analisaremos a seguir.

Conto B – Texto Transcrito:

AT,TT “*a qui na aldeia quando as moleres ganhava ... o nene ai ... o que contecinha a noite ... a gente ... a gente ai sedinha a laparina a lanparina na cabicera da cama porque ... dinha uma bruxa / ai conteceu na casa de um índio a gente o vel uma suada em sima da casa ... insima da palhas a brindo a palha idila ela joga uma linha no nubigo di crinça (pasou) o dinha manheceu a mãe vira o lado da crinça em contra a crinça morta rozinha ai ... o trabalho ... ai o pave todas mãe esa dizora em pacho do cabicera bra não a contece para niguem / endigamente aí ela pesiginha porque ? ela ela perceginha porque ? tinhaaaa era no escurso não tinha nerginha não erneginha ”.*

Assim, como no TT do Conto A, também no TT do Conto B, o aluno deixa transparecer as marcas da variedade lingüística utilizada pelo autor do Conto oral: pausas, repetições, hesitações e até mesmo prolongamento de letra no final de palavras. Ele, também, não faz a paragrafação e a pontuação do texto, assim como foi por nós solicitado. Todavia, ao compararmos o texto transcrito pelo aluno com o nosso, verificamos que, além de não chegar a transcrevê-lo na íntegra, pois falta a expressão final “[...] agora (tem)”, ele deixa de grafar algumas palavras ditas pelo autor do conto, como: *mando* e *botasse*. Ele, ainda, troca outras por sinônimos, como *existia* por *tinha* (*ixistia* por *dinha*) e faz transcrições muito próprias, como em

pajé que grava *pavê*, *escuro* como *escurso*, *criança* como *crinça*, *roxinha* como *rozinha* e outros. Inferimos, assim, que as marcas da própria escrita desse aluno são bastante evidentes no TT, pois, por algum motivo, que tentaremos verificar nas demais versões, o aluno fez modificações significativas em seu texto, no que tange ao Conto oral e, dessa forma, ele não ficou totalmente claro e coerente.

Percebemos que algumas marcas do aluno no texto transcrito parecem ser um reflexo das próprias “dificuldades” recorrentes à compreensão/interpretação do texto e, também, de escrita do aprendiz. Entretanto, podemos verificar já uma possível adequação no sentido do uso de uma linguagem mais formal, quando observamos, por exemplo, que, no texto oral, o autor diz *as mulé* e o aluno grava *as moleres*, mostrando uma aproximação no sentido da concordância nominal de acordo com as convenções lingüísticas. Outras palavras grafadas, diferentemente, do modo como ouvimos no texto oral comprovam essa inferência, como *abrino* registrada como *a brindo*.

Relativamente à segmentação das palavras, nesse texto, o TT, encontramos *a qui* (aqui), *a brindo* (abrindo), *a contece* (acontece), todas iniciadas por vogais, sendo hipersegmentadas pelo aluno. Como vimos, essas hipersegmentações revelam hipóteses ortográficas do aluno, uma vez que ele identifica a vogal /a/ como um vocábulo e, assim, a segmenta. Temos, como exceção, a expressão *o vel* (ouviu), pois pudemos constatar, pela audição do Conto, que essa palavra acaba sendo hipersegmentada devido ao ritmo imposto pela fala, pertencendo, portanto, à hipótese fonética. Entretanto, não estamos levando, em consideração, o uso o /-l/ final, ao invés do /-u/.

Encontramos, também, os casos *em contra*, *em sima* e *em pacho* e *insima*. Quanto a esses casos, entendemos tratarem, como já inferimos, de hipóteses híbridas, uma vez que, além da hiper e da hipossegmentação, encontramos a ortografia dessas palavras revelando um comprometimento tanto fonético quanto ortográfico. Quanto à *em contra*, já nos remetemos à questão da preposição /em/, daí, também, a inferimos como pertencendo às hipóteses híbridas.

Encontramos, ainda, as hipossegmentações *idila*, *nubigo* e o uso do *porque* em frases-pergunta (duas repetições). Verificamos que as duas primeiras expressões tratam-se de hipóteses fonéticas, principalmente, ao voltarmos ao Conto oral e constatar, aí, a implicação dos grupos tonais e de força. Quanto ao *porquê*, já nos referimos anteriormente, no Conto A, quando colocamos que, para o uso desse vocábulo, de acordo com as normas ortográficas, é necessário um estudo sistemático, entretanto, seu uso inadequado, quanto à escrita formal, também, em nada compromete o entendimento do Conto B.

Com relação à ortografia, encontramos palavras que inferimos estarem ligadas tanto às hipóteses fonéticas quanto às ortográficas e híbridas. Quanto àquelas relativas às hipóteses fonéticas, entendemos que algumas foram assim grafadas ou pela intenção de representar a variedade lingüística ouvida ou por representar uma influência da própria fala na escrita do aluno. Temos, pois, as palavras: *moler*, *contecinha*, *sedinha*(acendia), *laparina*, *cabicera*, *dinha*, *di* (de), *conteceu*, *manheceu*, *dizora*, *niguem*, *endigamente*, *nerginha*, *erneginha* (energia).

Ao observarmos mais atentamente as palavras iniciadas por vogais, percebemos que, na maioria das vezes, o aluno as grafa sem essa vogal inicial: *contecinha*, *sedinha*, *conteceu*, *manheceu*, *nerginha*. Com exceção da última palavra, vimos que as demais foram da mesma forma pronunciadas no Conto oral. Entretanto, a escrita de palavras iniciadas por vogais já aparece como dificuldade na segmentação de palavras para diversos alunos. Assim, a pronúncia, no Conto oral, pode ter feito com que esse aluno não grafasse, também, o /-e/ inicial em *nerginha* (energia) ou, contrariamente, a dificuldade quanto à grafia de tais palavras é que pode ter ocasionado tal escrita, pois percebemos que, no próprio texto, o aluno hesita na grafia dessa última palavra, grafando: “[...] era no escurso não tinha *nerginha* não *erneginha*”.

Portanto, inferimos que, relativamente a essas palavras, tanto a hipótese fonética quanto a ortográfica pode ter concorrido para o acontecimento de tais grafias. A verificação da hipótese usada só poderá ser feita a partir das demais versões do texto.

Buscando, nas hipóteses ortográficas e híbridas, a possível suposição feita pelo aluno para a grafia de outras palavras, no texto, encontramos os casos: *lanparina* (grafado posteriormente como *lapparina*), *suada* (zuada), *crinça* (criança), *pasou*⁸² (passou), *rozinha* (roxinha), *pave* (pajé), *esa* (essa), *bra* (pra), *pesiginha*, *perceginha* (perseguiu), *escurso* (escuro). Dentre as palavras destacadas, verificamos que, dentro da categorização proposta por Cagliari (2002) e, também, por Lemle (2002), poderíamos dividi-las em classificações diversas. Entretanto, entendemos ser melhor, neste momento, não adentrarmos em uma maior explicitação das hipóteses feitas pelo aluno para a grafia dessas palavras, para não perdermos de vista as modificações feitas de uma versão para outra e, ainda, não incorrerem em inferências infundadas. Contudo, entendemos que essa maior explicitação seria muito positiva para uma mediação mais efetiva quanto a esse aluno.

É importante observarmos e, também, enfatizar que, no mesmo texto, o TT, o aluno já testa hipóteses diferentes para a grafia de uma mesma palavra: *lapparina/lanparina*, *nerginha/ernerginha*, *conteceu/a contece*. Tal fato remete-nos às dificuldades de escrita do aluno e ao desejo de uma adequação já na primeira versão do texto, o que constitui, para nós, um avanço e uma mostra de reflexão por parte do aprendiz quanto à grafia das palavras de acordo com o código lingüístico. Todavia, como dissemos, deixaremos a problematização relativa à ortografia dessas palavras para o TF, no qual temos uma maior visão das inferências feitas pelo aluno.

Relativamente à concordância verbal, encontramos: “*as moleres ganhava*”. Já quanto à concordância nominal, temos “*todas mãe*” e “*da palhas*”. Com relação aos dois primeiros casos, entendemos melhor, mais uma vez, verificarmos o TF, para observarmos se eles se repetem, pois, assim, poderemos certificar-nos se o aluno, nesses casos, apenas retrata a variedade lingüística do texto oral (assim, como no texto por nós transcrito) ou se revela uma dificuldade própria. Quanto ao caso “*da palhas*”, verificamos no Conto oral, como colocado em nossa transcrição, o uso de

⁸² Na audição do Conto, o autor, antes e depois de pronunciar o verbo *passou*, pronunciou, também, palavras inaudíveis, de acordo com o que descrevemos em nossa transcrição. Nesse momento, os alunos perguntaram o que deveriam fazer quando não entendessem alguma palavra dita pelo contador. Explicamos sobre o uso dos parênteses. Esse aluno, em especial, diferentemente dos demais, colocou a palavra *passou* entre parênteses. Entretanto, ela foi ouvida, claramente, em detrimento de outras próximas a ela.

“*das palha*”. Assim, encontramos o aluno pluralizando o segundo elemento do sintagma, ou seja, o *determinante*, não sendo pluralizado o primeiro elemento, o *determinado*. Todavia, como vimos, quanto a esse caso, aconteceu, de forma contrária no Conto oral, a pluralização do *determinado* e a não pluralização do *determinante*, o que, algumas vezes, quanto à concordância nominal, ocorre em determinadas variedades lingüísticas, principalmente, na modalidade oral. Todavia, logo à frente, no mesmo texto, encontramos o sintagma “*na palha*”. Portanto, é, também, necessário passarmos ao próximo texto, para melhor verificarmos tal fato.

Após a transcrição do Conto B, também, pedimos a alguns alunos que fizessem a leitura do texto transcrito produzido e, novamente, foi feita a pergunta sobre o entendimento do texto e, relativamente, à linguagem usada pelo autor do Conto.

Os alunos, além de confirmarem o entendimento do texto, já iniciaram a problematização referente à variedade lingüística usada, colocando que, na aldeia, a maioria dos moradores fala “desta maneira”. Ao perguntarmos de que maneira se fala na aldeia, um aluno respondeu: “Ah, quase todo mundo fala errado”. Nesse momento, foram discutidas e esclarecidas questões referentes à noção de erro, no sentido da adequação a uma situação de comunicação, às variedades lingüísticas, às semelhanças e diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita e, conseqüentemente, à *norma-padrão* e ao uso de uma linguagem mais formal em determinados contextos comunicativos, ou seja, valem-nos de nosso referencial teórico para colocar, de forma acessível para o aluno, questões primordiais que direcionariam sua escrita, dali por diante.

A mesma situação de produção colocada para a escrita do texto transformado, o TF, no Conto A, foi, também, referenciada ao Conto B, porém, em aula posterior, tendo a mesma ênfase no resgate, preservação e divulgação da cultura indígena, uma vez que os textos fariam parte de uma coletânea dirigida a comunidades indígenas e não-indígenas.

Contudo, ainda com maior relevo, vimos, nessa turma, a vontade de expressar-se, mostrando cada um seu jeito próprio de escrever, pois muitas foram as perguntas

sobre a divulgação da coletânea e se ficaria disponível na escola, para que outros alunos a ela tivessem acesso. Portanto, apreendemos, nesse interesse, o desejo do aluno de demonstração não somente da cultura indígena, como também de sua própria competência lingüística. Sobre esse comportamento do aluno, coloca-nos, novamente, Geraldi (1991, p. 136, grifo do autor):

*[...] Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva **criar** o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito **comprometer-se** com sua palavra e de sua **articulação** individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.*

Ao iniciarmos a problematização sobre a variedade lingüística a ser usada no TF, a maioria dos alunos expressou a necessidade de uma linguagem mais formal na transformação do texto, devido, segundo eles, ao fato de o texto ser dirigido a “pessoas” diferentes. Nesse sentido, alguns alunos colocaram que deveriam “[...] corrigir o texto, mas não usar palavras muito difíceis, porque as crianças de outras séries, as menores, também, poderiam ler”. Ao ouvirmos a palavra *corrigir*, voltamos a uma discussão sobre a questão da adequação a uma dada situação interlocutiva e a uma nova explicitação quanto às variedades lingüísticas. Após essa explicitação, partimos, então, para o questionamento quanto às transformações que, de acordo com os alunos, deveriam ser feitas no texto transcrito e, em seguida, entendemos que poderíamos passar à transformação do TT.

Conto B –Texto Transformado:

A bruxa

AT.TF “a *quj* na aldeia quando as muleres ganhava, o nené ai ... o que contecinha a noite, gente, a gente ai *sedinha* a *lapparina*.

- *A lanparina na cabicera da cama porque? Dinha uma bruxa uma suada em sima da casa. insima da palha a brindo idila ela joga uma linha no niabigo_da crinça*

(pasou) o dinha manheceu o mãe vira a lado da crinça em contra a crinça morta roginha ou .

- *O trabalho ai o pave todas mãe esa dizora em pacho do cabecera bra não a contece para nigeom.*
- *endigamente – ela perginha porque? Ela ela, perceginha porque? tinha. era no escuro não tinha nerginha não erneginha”.*

Quanto à diagramação do texto, percebemos que houve uma tentativa do aluno em fazer a paragrafação, pois, agora, ele divide seu texto em quatro “partes”, usando uma “bolinha/esfera” para marcar as três últimas, porém, somente em dois parágrafos (2º e 3º), usa em seu começo a inicial maiúscula. Entendemos que essa iniciativa dá mostras de sua relação anterior com a escrita e a percepção da divisão de um texto em parágrafos, apesar de percebermos que o aluno não utiliza nenhum critério para essa divisão, havendo parágrafos que terminam sem a conclusão da idéia nele a ser expressa e outros que se iniciam com a continuação do anterior. Assim, entendemos que essa divisão do texto em parágrafos baseou-se na observação dos aspectos exteriores dos textos e não no entendimento do que seja, realmente, um parágrafo, havendo, pois, a necessidade da mediação no sentido dessa compreensão para esse aluno.

Percebemos, também, que, na maioria das vezes, o aluno substituiu as *reticências* (...) e a *barra* (/) que indicavam pausas no TT, por *vírgulas*, demonstrando, pois, uma relativa noção quanto à pontuação em seu texto, principalmente, no sentido do uso da vírgula, relativamente, às pausas de acordo com as entonações na linguagem oral.

Quanto à clareza e coesão do texto, observamos pouca alteração do TT para o TF. Praticamente, o aluno repetiu o mesmo texto, com algumas modificações mais ligadas às unidades microlingüísticas. Verificamos, no entanto, que o aluno não mais repete tantas vezes, como no TT, a expressão *ai* (aí), havendo, pois, uma diminuição no TF. Assim, de seis casos naquele texto, encontramos três neste. Nesse sentido, inferimos que a discussão em sala sobre as “marcas” da oralidade na escrita interferiu para essa diminuição.

Verificamos que grande parte das marcas que inferimos estarem ligadas à transcrição da variedade lingüística usada pelo autor do Conto oral, são, na verdade, marcas da própria fala do aluno em sua escrita e, também, dificuldades ligadas à sua própria dificuldade quanto ao código escrito.

Assim, observamos que as mesmas palavras hipersegmentadas: *a qui*, *a brindo*, *a contece*, com exceção de *o vel*, repetem-se no TF. Isso nos leva a entender que, somente a reflexão oral (feita entre o grupo e com toda a classe), antes da transformação do texto, não foi suficiente para a sensibilização do aluno quanto à adequação dessas palavras relativas à hipótese ortográfica. Com relação à palavra *o vel* (ouviu), se observarmos, atentamente, o TT e o TF, veremos que o aluno salta uma parte escrita no TT, a qual continha esta palavra, assim, de “*dinha uma bruxa*” o aluno “pula” para “*uma suada*”, deixando de grafar a parte que continha tal palavra: “[...] *dinha uma bruxa / ai conteceu na casa de um índio a gente o vel uma suada [...]*”. Sobre o corte dessa parte, entendemos conveniente deixarmos, para o TR, as considerações acerca dele.

As demais hipersegmentações: *em sima*, *em contra*, *em pacho*, também acontecidas no TT, repetem-se no TF, o que nos mostra que a maioria das palavras hipersegmentadas pelo aluno foi baseada em hipóteses ortográficas, uma vez que o artigo /a/ e a preposição /em/ aparecem como “provocadores” dessa hipersegmentação. A não adequação dessas palavras no TF leva-nos, novamente, a crer na necessidade das oficinas de aprendizagem.

Relativamente à expressão *em sima*, observamos que, logo após, o aluno grafa *insima*. Portanto, ao voltar à hipótese fonética, o aprendiz revela, mais uma vez, suas hipóteses quanto à escrita convencional das palavras. Percebemos, também, que as palavras hipossegmentadas *idila* e *niabigo* (no TT, *nubigo*) repetem-se no TF, esta última revelando as tentativas de “acerto” do aluno. Relativamente ao uso do porquê em frases-pergunta, vemos a mesma dificuldade encontrada no TT.

Quanto à ortografia, também, encontramos poucas modificações relativamente às palavras destacadas no TT. Assim, a maioria dessas palavras continuou sendo

grafada da mesma maneira, como podemos observar: *contecinha*, *sedinha*(acendia), *lparina*, *lanparina*, *dinha*, *manheceu*, *dizora*, *endigamente*, *nerginha*, *ernerginha*⁸³(energia), *suada* (zuada), *crinça* (criança), *pasou* (passou), *pave* (pajé), *esa* (essa), *bra* (pra) e *perceginha* (perseguiu).⁸⁴

Dentre as modificações encontradas, podemos destacar a expressão *moleres*, que foi modificada para *muleres*, o que demonstra, com relação a essa palavra, que o aluno “segue no caminho certo” para a sua adequação. Acreditamos que, nesse caso, a reflexão “oralidade/escrita” tenha auxiliado nesse sentido. Ao invés de *niguem*, encontramos *nigeon* no TF, *rozinha* mudou para *roginha* (roxinha), *pesiginha* para *perginha*. Finalmente, ao grafar a palavra cabeceira, primeiramente o aluno escreve *cabicera* e, depois, *cabecera*, portanto, como já colocamos, entendemos que o aluno, em alguns casos, caminha em suas hipóteses para a adequação dessas palavras.

A única palavra que foi totalmente adequada pelo aluno no TF foi *escuro* que, no TT, apareceu grafada *escurso*. Acreditamos que o aprendiz percebeu, na leitura da própria palavra e na pronúncia, por ele ou pelos colegas, a sua grafia inadequada. Também nesse texto, o TF, o aluno não mais grafa a expressão *di* (de), trocando-a por *da*, assim, ao invés de encontrarmos como no TT “[...] *no nubigo di crinça*[...]” encontramos no TF “[...] *no niabigo da crinça* [...]”. Talvez essa troca tenha se efetivado não no sentido da adequação da palavra em si, uma vez que muitas outras palavras não foram adequadas nesse texto, mas como forma de determinar, de modo mais específico, a criança morta, inserindo-se, pois, o artigo definido /a/ em contração com de /da/.

Todas as modificações feitas mostram-nos que o aluno começa a refletir sobre seu texto, de acordo com a situação de produção dada, e, portanto, dá indícios da autoria dessa produção, ao perceber a necessidade de sua adequação, revelando, por conseguinte, o desejo de uma maior aproximação com uma linguagem mais formal.

⁸³ Quanto a essas palavras, ainda vemos no TF a hesitação do aluno com relação à sua grafia.

⁸⁴ Ressaltamos que não mais dividimos as palavras em hipóteses, como no TT, pois aqui o que nos interessa são as modificações feitas ou não.

Percebemos, todavia, que o aluno revela uma latente dificuldade quanto à ortografia das palavras, tanto com relação a levar para a escrita marcas de sua própria oralidade, quanto no que se refere a dificuldades de ordem puramente ortográficas, algumas revelando, mesmo, um não domínio total do código lingüístico. Tal “diagnóstico” vem ao encontro da necessidade de uma mediação mais intensa por parte do professor, quanto a esse aluno, no sentido da compreensão das relações entre sons e letras e, também, da arbitrariedade de nosso sistema *ortográfico-alfabético*, com referência a essas relações, de acordo com o que enfocamos ao tratarmos da categoria ortografia.

A concordância verbal inadequada identificada no TT continua no TF. Encontramos, assim, nesse texto, “*as muleres ganhava*”. Já relativamente à concordância nominal, vemos que o aluno adequou a expressão “*as palha*” para “*a palha*”, não havendo a repetição do sintagma “*a palhas*”, como aconteceu no TT. Portanto, podemos inferir que, quanto a esse sintagma nominal, pode ter acontecido o mesmo que a palavra *escurso* (escuro) no sentido da leitura e da pronúncia de tal expressão, revelando-se, totalmente, divergente de sua escrita, uma vez que não encontramos, no texto oral, indício dessas ocorrências. Já com relação ao sintagma nominal “*todas mãe*”, observamos a mesma repetição ocorrida no TT.

Assim, como já enfatizamos, houve um esforço do aluno no sentido de uma adequação mais direcionada às unidades microlingüísticas, o que, na maioria das vezes, não acontecia totalmente, mas já demonstrava uma compreensão com relação à situação de produção dada e, assim, um direcionamento quanto ao uso de uma linguagem mais formal. Acreditamos, pois, que essa dificuldade relativa à apropriação, de forma completa, do próprio código lingüístico, refletindo no esforço da adequação das palavras do texto, fez com que o aluno, de certa forma, “esquecesse ou deixasse um pouco de lado” o aspecto macro do texto, ou seja, sua clareza e coesão, e concentrasse forças, como enfatizamos, no aspecto micro, ou seja, nas palavras em si. Embora esse aspecto, de nenhuma maneira, tenha sido por nós enfatizado, apesar de consistir em nosso objeto de pesquisa, de acordo com o que colocamos na problematização de nosso trabalho, foi nossa intenção verificar

se, quando da reflexão entre oralidade e escrita, dentro do contexto dos gêneros textuais, essas unidades micro eram afetadas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que uma maior dificuldade do aluno, quanto aos aspectos micro da linguagem, ou seja, quanto às unidades menores da língua, pode, nessa fase de escolarização do aluno, resultar em dificuldades relativamente aos aspectos macro do texto, no sentido de sua maior compreensão e clareza. Sobre essa percepção, melhor traremos quando da análise da próxima versão do texto, o TR (texto reescrito).

De acordo com o acontecido na 5ªA, também na 5ªB, entre o TF e o TR, foram desenvolvidas as oficinas de aprendizagem.⁸⁵ Logo após as oficinas, também os alunos da 5ª B, ao serem indagados, colocaram a necessidade de reescrever o TF para que houvesse uma maior adequação quanto à situação de produção.

Passemos, pois, à terceira versão do Conto B, o texto reescrito (TR).

Conto B –Texto Reescrito:

“A Bruxa”

AT.TR “Aqui na aldeia, quando as mulheres ganhavam os Bebê algo estranho acontecia, à noite eles a lanparina e botavon na cabicera da cama do bebê todos ficavam muito feliz.

A mãe colocou o nome de João no bebê que havianacido.

O paje pediu que todas mães colocassem uma tesoura debaixo da cabicera da criança para não acontecer com mais ninguém.

A Bruxa não joga mais linha no unbigio da criança, o dia amanheceu e ela não estava morta.

A Bruxa não pessegue mais porque tem ernerjia antigamente era no escuro não tinha energia”.

⁸⁵ Obviamente, as oficinas de aprendizagem desenvolvidas na 5ª B não foram as mesmas da 5ªA, mas, sim, outras, dentro do mesmo “padrão”, porém, agora, objetivando trabalhar com os textos escritos pelos alunos dessa turma.

Ao observarmos a estrutura do TR, percebemos que esse texto se apresenta um pouco menor do que os demais (TT e TF). Nesse sentido, podemos entender que o aluno procurou escrever menos, fazendo cortes de trechos do texto, assim como no TF, que incidem naquelas palavras nas quais ele teve dificuldades de escrita e, provavelmente, não conseguiu adequá-las, mesmo após as oficinas de aprendizagem.

Assim, podemos inferir que esses cortes aconteceram com a intenção de “errar” menos e, dessa forma, o aluno acreditou tornar seu texto mais adequado à situação de comunicação. Por meio desse fato, podemos inferir que o aluno, em seu grupo de trabalho, possa ter sido alertado pelos colegas nesse sentido, o que veio repercutir no “desejo” de não mais cometer tais “erros”, daí o corte de partes do texto.

Verificamos, assim, que, provavelmente, em consequência do que evidenciamos, o Conto foi narrado de forma diferente pelo aluno. Além do acréscimo de novas expressões, uma parte do início do texto, na qual aparecia a presença da bruxa como a questão complicadora do Conto, passa para o final. Dessa forma, para quem lê somente a última versão desse Conto, o TR, o texto fica um tanto quanto “sem sentido”. Entretanto, é muito interessante observar como o aluno foi escrevendo seu texto e “construindo saídas” para “driblar” as questões ortográficas que lhe conferiam mais dificuldade. Nessa perspectiva, podemos conferir a autoria do texto para o aluno, uma vez que, além de tentar uma adequação do texto à situação de produção, ele reescreveu-o, à sua maneira, deixando claro seu potencial criativo em frente a uma produção escrita que tem objetivos e interlocutores explicitados.

A inclusão no texto da expressão “[...] *algo estranho acontecia* [...]” e da frase: “*A mãe colocou o nome de João no bebê que havianacido*” dá mostras dessa autoria conferida ao aluno, ao mesmo tempo em que nos faz inferir que, por ter relativa certeza da grafia “correta” da maioria das palavras contidas na expressão e na frase, o aluno inseriu-a no texto. Portanto, percebemos que a reescrita do aluno foi “guiada”, especialmente, no início, pela questão ortográfica, entretanto, observamos que, ao final, talvez por reler o texto e perceber que não contemplava toda a história

a ser narrada, ele volta à questão da bruxa, na tentativa de recolocar em seu texto o(s) sentido(s) que desejava produzir quando de sua leitura.

Além do que descrevemos, observamos que esse último texto, o TR, foi dividido em cinco parágrafos e o aluno não mais usou “bolinhas” para marcá-los, utilizando, ainda, a inicial maiúscula para iniciá-los. Ao lermos os parágrafos, percebemos que possuem certa coerência e coesão, contendo uma idéia em cada um deles, diferentemente do TF, no qual vimos que a paragrafação não segue nenhuma lógica coesiva, baseando-se na observação de aspectos referentes à aparência externa do texto.

Portanto, nesse caso, em especial, nosso objetivo foi atingido de maneira parcial, uma vez que não era nossa intenção uma preocupação intensa do aluno com relação às unidades microlingüísticas, como observamos no início do texto. Contudo, como verificamos, essa preocupação não inibiu de todo o potencial criativo do aluno e, também, sua atenção quanto aos sentidos produzidos no texto. Pensamos que, especialmente, nesse caso, a reflexão com relação à oralidade e à escrita, incidiu, primeiramente, nas unidades menores da língua por essas representarem uma dificuldade constante na escrita do aluno, o que ele pôde melhor perceber nas discussões feitas e no contato com trechos de textos de seus colegas e, também, de seus próprios textos.

Repetimos, então, que, para esse aluno em especial, não que para os demais também não o seja, o papel da mediação professor-aluno e, mesmo aluno-aluno, torna-se primordial para que uma reflexão aconteça de maneira que ele não somente grafie palavras de forma “adequada”,⁸⁶ como, também, venha a conhecer as especificidades e o potencial semântico de algumas palavras e os sentidos produzidos em sua escrita.

Todavia, como evidenciamos, essa mediação só será eficaz em contextos significativos para o aluno, nos quais, como já dissemos em momento anterior, o

⁸⁶ Quando dissemos “adequada” ou “inadequada”, estamos nos remetendo à adequação a uma determinada situação de produção.

texto seja considerado, pois, para um aluno de 5ª série, uma grande parte das palavras nas quais ele apresentou dificuldades de escrita já foram, provavelmente, enfocadas em exercícios envolvendo palavras e frases e, como vimos, até o presente momento, tais dificuldades sequer haviam sido percebidas ou, então, requerida atenção especial por parte do aprendiz. É nesse sentido que acreditamos que o texto passe a ser considerado pelo aluno como um todo transmissor de significado e, assim, haja, primeiramente, a objetivação da maior clareza e coerência, visando à situação de comunicação em questão.

A instauração da autoria é, também, reflexo desse processo, por meio do qual o aluno toma para si a responsabilidade de sua escrita, buscando tanto em si mesmo, como no professor, e em “outros”, possibilidades de uma maior adequação de seu texto.

Ao observarmos os três textos do aluno, percebemos que mudanças significativas aconteceram, principalmente no TR. Assim, entendemos ser pertinente, primeiramente, uma análise quanto a essas mudanças, no que tange ao aspecto macro, ao nível do texto, à sua clareza e compreensão, para chegarmos a uma visualização e considerações relativas aos aspectos micro, às quais passaremos agora, mesmo sabendo não termos esgotado a análise quanto àqueles aspectos.

Com relação à segmentação de palavras, nessa última versão do Conto escrita pelo aluno, vemos a adequação das palavras *aqui*, *acontecia* e *acontecer*. Com referência à palavra *a brindo*, ela não se repete no TR, pois o aluno, desta vez, não se reporta à “*palha abrindo-se*”. O mesmo acontece com *em contra*, uma vez que o aluno não mais narra o momento em que “*a mãe encontra a criança morta*”, apenas acrescentando no penúltimo parágrafo, que “[...] *ela não estava morta*”.

É importante ressaltar que, com relação à hipersegmentação de palavras, vimos que, nesse caso e, em muitos outros, a hipótese ortográfica é, quase sempre, a “causadora” das segmentações indevidas, pois, ao chegar à 5ª série, entendemos que o aluno já deve ter tido um considerável contato com o código lingüístico em textos variados e, como enfatizamos, já percebeu a grafia de certas palavras,

algumas vezes, de forma separada e outras, juntamente, formando outros vocábulos: como artigos, preposições e outros.

Relativamente às palavras *em sima* e *em pacho*, observamos que, para esta última, há a substituição por *debaixo*, grafado de acordo com a escrita convencional. Já o trecho que continha a grafia *em sima* foi, novamente, omitido pelo aluno que não mais se referiu à “*bruxa em cima da casa ou em cima da palha*”. Apesar de omitir algumas partes do texto, o aluno escreveu uma nova expressão hipossegmentada, *havianacido*, não antes grafada no TT e no TF. Percebemos, de acordo com o que já enfatizamos no Conto A, que, a cada nova escrita, outras palavras surgem e, com elas, novas “tentativas” de escrever convencionalmente, ainda que não havendo a sua adequação total, como na expressão anterior (*havianacido*).

Quanto ao uso do porquê em frases-pergunta, nada podemos falar com referência à adequação ou não dessa expressão no TR, pois o aluno, em nenhuma vez, remete-se às perguntas colocadas no TT e no TF. Assim, diferentemente, da maioria dos demais alunos, este termina seu texto com a resposta a essas perguntas sem antes colocá-las, usando de forma adequada o porquê em frases-resposta: “A Bruxa não pessegue mais porque tem ernaergia [...]”.

Das palavras destacadas no TT e no TF, com grafia inadequada, observamos que o aluno adequou as palavras *mulheres*, *acontecia*, *criança*, *tesoura*, *ninguém*, *amanheceu*, *antigamente* e *energia*, antes grafadas como *molerres/muleres*, *contecinha*, *crinça*, *dizora*, *niguem/nigeon*, *manheceu*, *endigamente*, *nerginha/ernerginha*. Com relação a essas duas últimas expressões, constatamos que, primeiramente, o aluno grafa, no TR, *ernaergia* e, pela segunda vez, adequa, totalmente, a palavra, ao escrever *energia*. Há, novamente, a possibilidade da reflexão eplilingüística pelo aluno “dentro” do próprio texto. Com referência às outras palavras destacadas nas versões anteriores, vemos, no TR, a repetição de *lanparina* e *cabicera*, da maneira como foram grafadas, tanto no TT quanto no TF.

Identificamos, também, palavras que, mesmo não apresentando adequação total às convenções lingüísticas, mostraram mudanças significativas, que concorrem para

essa adequação. Temos, assim: *paje*, grafado nas duas versões anteriores como *pave* e, nesta última, só restando o acento gráfico para sua total adequação; *no unbigo* (umbigo) antes grafado como *nubigo* no TT e *niabigo* no TF, e *pessegue* (persegue). No TT e no TF, essas palavras foram grafadas, respectivamente, como *pesiginha*, *perceginha* e *perginha*.

É muito interessante observarmos que, ao perceber que não consegue adequar a grafia da palavra *acendia* da maneira convencional, pois, anteriormente, grafou *sendinha* e *sedinha*, o aluno omite tal palavra e acrescenta a palavra *botavon* (botavam), mudando o trecho em destaque de “[...] *a gente ai sedinha a laparina. A lanparina na cabicera da cama porque?*” para “[...] *eles a lanparina e botavon na cabicera da cama do bebê*”. Ao escrever *botavon*, o aluno utiliza a hipótese fonética na grafia do verbo flexionado. Inferimos que se trata de uma influência da própria fala do aluno em sua escrita, assim como em *jogo* (jogou), no penúltimo parágrafo.

Percebemos, durante a análise da segmentação e ortografia das palavras, que esse aluno e, também, a maioria deles oscila entre as hipóteses fonética e ortográfica, indo e vindo, muitas vezes, de uma para outra, até conseguir adequar determinada palavra.

Porém, verificamos, também, que, em grande parte, foi a reflexão “oralidade/escrita” que fez com que o aluno refletisse, repensasse sobre a escrita de palavras e as grafasse em concordância com as convenções ortográficas. Portanto, é imprescindível, como já enfatizamos, que essa reflexão, no sentido, também, de uma (maior) compreensão por parte do aluno, no que tange às relações entre sons e letras, aconteça na escola antes de sua chegada à 5ª série (alfabetização e séries iniciais), pois, como nos aponta Vigotski (2001, p. 315-316):

[...] A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos [...].

Nesse sentido, Vigotski (2001) alerta-nos que, por meio da aprendizagem da escrita, a criança “toma consciência” das relações fonéticas existentes em nosso sistema de escrita e, assim, conseqüentemente, das unidades mínimas que compõem esse sistema, os fonemas. Isso se esse ensino aprendizagem não ocorrer mecanicamente, deixando, dessa forma, de contemplar essa dimensão da alfabetização: a relação fonema-grafema, pois, nosso sistema de escrita é, invariavelmente, arbitrário, necessitando de mediação para compreendê-lo.

Portanto, em nosso trabalho, não há como dissociar a reflexão oralidade/escrita da alfabetização, uma vez que, nesta série em especial, a 5^a ⁸⁷, essa reflexão concorre tanto pra uma maior compreensão das relações entre sons e letras, quando esta não foi “ativada” em séries anteriores, quanto relativamente a uma “tomada de consciência” referente à fala e à escrita, suas especificidades (diferenças e semelhanças) com relação aos gêneros textuais em questão, bem como a necessidade de atentar para as variedades lingüísticas no momento da escrita, principalmente, no que tange à situação de produção do texto, que, na escola, quase sempre quer a aproximação com uma escrita mais formal e, assim, com a *norma-padrão*.

No que se refere às concordâncias verbal e nominal, vemos a adequação da expressão “*as molerres ganhava*”, no TF, para “*as mulheres ganhavam*”, no TR. Não observamos, nesse texto, outra inadequação quanto à concordância verbal. Percebemos, em contrapartida, sintagmas verbais, que poderíamos considerar de “difícil” adequação para esse aluno, escritos convencionalmente, como “*todas mães colocassem*”. Como vimos, a expressão “*todas mãe*” (TT e TF), é vista no TR adequada para “*todas mães*”, relativamente à concordância nominal, mesmo sem o uso do artigo. Observamos que outra expressão, relativa à concordância nominal, aparece não adequada logo no início do texto, “*os Bebê*”, entretanto, no decorrer dele, o aluno grafa “*do bebê*” e “*no bebê*”, demonstrando uma reflexão e relativa adequação quanto à expressão.

⁸⁷ Não que, nas demais séries posteriores, tal compreensão não tenha necessidade de acontecer, como já constatamos em nossa prática em sala de aula, entretanto preferimos falar da 5^a série, que foi a série em que nossa pesquisa aconteceu e que tal constatação se deu pela observação direta e por meio de procedimentos específicos de pesquisa.

Ao longo de todo o processo, entendemos importante estar enfatizando para os aprendizes, principalmente por se tratar de alunos de 5ª série, que “falhas” na escrita revelam tentativas de reflexão sobre a linguagem escrita, seja pela compreensão da passagem do oral para o escrito, seja, ainda, pelos modos como acontecem as apropriações dos conhecimentos que estão sendo aprendidos na escola. Assim, ao começarmos as reflexões entre oralidade e escrita e, também, as oficinas de aprendizagem, enfatizamos, muitas vezes, juntamente com a professora regente, que o objetivo de tais atividades não era a “correção pura e simplesmente” e nem a detecção de “erros” para possíveis retaliações. E que o “erro”, no processo de ensino aprendizagem, é caminho para o “acerto”, em determinadas condições de produção. Sendo, assim, “erro e acerto”, na maioria das vezes, de caráter relativo.

Nessa perspectiva, quando das discussões em sala de aula e das oficinas de aprendizagem, sempre buscamos um trabalho no qual a interlocução se fizesse presente e, nesse sentido, a enunciação fosse prioritária e estivesse conectada aos demais aspectos lingüísticos, inclusive àqueles em que nos detivemos neste estudo. Entretanto, vimos que tais explicitações podem ter sido parcialmente apropriadas ou apropriadas de modo diferente pelo último aluno cujo texto foi analisado, uma vez que, de acordo com o que já constatamos, por uma preocupação excessiva com a adequação das unidades mínimas da língua, ele deixou para segundo plano, pelo menos num primeiro momento, o sentido proposto na escrita de seu texto. Com esse mesmo pensamento, encontramos Jesus (1997, p. 115-116) que explicita:

Quisemos sim, mobilizar reflexões sobre a língua na interação com seus usuários. Com este objetivo, escolhemos a reescrita por entendermos que no seu âmbito mobilizam-se o fazer do professor e o do aluno no cotidiano da escola, mediados pela linguagem. Tais fazeres, por seu turno, evidenciam o tipo de olhar que cada um desses sujeitos põem sobre o texto e, na troca desses olhares, como professor e aluno se vêem [...]. Defendemos que os conflitos sejam tratados segundo um projeto de escrita que privilegie as enunciações [...]. Sob esta perspectiva, o fazer lingüístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente em direção ao objeto do projeto. Em tal contexto, as convenções e as categorias lingüísticas vão definindo-se em função desse dizer comprometido. Modifica-se, desta maneira, o caráter da análise lingüística feita pelo viés da reescrita do texto do aluno, a qual deixa de ser um receptáculo de normas apreendidas aleatoriamente.

Por não conhecermos o processo de escolarização anterior do aluno⁸⁸ e não sabermos como, até então, vinha sendo tratado o seu texto, pelo professor, especialmente, é que refletimos o quão é “delicado” e necessita de planejamento o processo para a realização das atividades epilingüísticas, principalmente, quando se têm “em mente”, *também*, as unidades microlingüísticas, como grande parte dos professores de Língua Portuguesa.

De acordo com Jesus (1997, p. 112), entendemos que, quando a reescrita é motivada por uma atitude normativa “[...] não mobiliza o potencial semântico e nem possibilita a plenitude dos ‘desejos’ do autor/enunciador, mas simplesmente desencadeia mecanismos de ajustes que desqualificam o texto, por meio dos artifícios legitimadores das regras [...]”. Portanto, reiteramos que a atividade eplingüística é essencial e deve ser cotidiana nos processos de produção de textos dos alunos. Entretanto, o professor deve realizá-la com consciência, tendo em vista as várias dimensões que possui a produção escrita dos aprendizes.

Daí nossas análises encaminharem-se para esse foco, para que pudéssemos refletir mais diretamente acerca desse processo. Dessa forma, acreditamos que melhor observaremos os efeitos que a reflexão entre oralidade e escrita pode exercer sobre as unidades mínimas da língua.

Nessa mesma perspectiva, passamos à análise dos textos do gênero Relato Histórico.

5.2.2 O gênero Relato Histórico

Nos procedimentos metodológicos, acentuamos que o texto oral para a transcrição do Relato Histórico foi coletado entre alguns habitantes da aldeia que narraram fatos históricos relativos aos povos Tupinikim e Guarani, desde sua origem até os dias atuais. Os alunos foram incentivados a efetuar a junção das informações contidas nos diversos Relatos e transcrevê-las em um único texto. Em seguida,

⁸⁸ Embora tenhamos conhecimento, por meio do currículo para as escolas indígenas, de que a produção de textos observando os gêneros textuais deveria ser priorizada para esses alunos.

apresentaremos, da mesma forma que no Conto, a nossa transcrição dos textos orais produzidos pelos habitantes da aldeia. Mostraremos, ainda, os TF e TR produzidos pelo aluno GR.* para fins de análise.⁸⁹

Relato oral 1:

Inf.1: *até o ano de mil e quinhentos... os índios Tupinikim e Guarani... eh... e::... todos os outros povos indígenas viviam nesta terra em liberdade... caçando... ((tosse)) pescando::... ahn... e vivendo da terra sem acabar com as mata – todos os povos indígenas vivia aqui no Brasil em paz... da caça... da pesca... e:: principalmente os TUPINIKIM viviam em todo o litoral... do... desta terra... quando éh... chegaro os portugueses... ahn... em mil e quinhentos... os povos indígenas... começou a ser escravizado... os portugueses queriam que nós trabalhasse para eles... queria que os índios (...) tirasse as madeira pra ele levar para Portugal – a paz e a liberdade dos índios acabou – os portugueses queriam escravizar os povos indígenas para que nós trabalhasse... éh... pra ele e... fizesse o que eles queria::...*

Relato oral 2

Inf.2: *depois de mil e quinhentos... éh... até mil e novecentos aconteceu muitas lutas entre os portugueses e os povos indígena... MUITOS povos indígenas morrerono... e... éh... outros ficaro escravos::...houve vários conflitos entre os índios e os::... colonizadores... MUITOS índios morrerono e... ahn... a maior parte perdeu... perdeu TUDO de suas terra*

Relato oral 3

Inf.3: *em mil novecentos e quarenta a COFAVI... éh... chegô no Espírito Santo e o governo autorizou essa empresa a... ahn... ficar com uma GRANDE parte das terra que os Tupinikim ocupava::...aqui em Aracruz – dez mil hectare – A Companhia Ferro e Aço de Vitória::... chegou aqui... nas terra dos Tupinikim em Aracruz e... éh ... quis::...produzir carvão aí... aí... o governo deixou... então ela tomou uma... e::ssa parte de nossas terra... nos anos de... anh... no ano de::... mil novecentos e sessenta e sete a empresa Aracruz Celulose comprou as terra que a COFAVI pegou dos Tupinikim e::... pegou mais terra de nosso povo pra plantar EUCALIPTO... a*

⁸⁹ Na transcrição que elaboramos dos textos orais produzidos pelos habitantes da aldeia, não identificaremos os autores, pois eles solicitaram a preservação das suas identidades.

Aracruz comprou as terra que:: a COFAVI tomou dos índios e::... éh... e::... comprou mais do governo e ficou com TRINTA MIL hectare – mais terra nossa – deixando os Tupinikim quase sem terra éh... nenhuma

Relato oral 4

Inf.3: éh... foi... éh... no ano de... mesmo... de mil novecentos e sessenta e sete chegô em Caiera um grupo de::... índios... GUARA:::NI MBYÁ::... ahn e passa a viver com nós... aí eles também entra na luta pela terra...() então... éhn... come::çou a luta dos Tupinikim e Guarani pra recuperá as terra::... éh... com a ajuda da:: da igreja e::... da FUNAI... em éh... mil novecentos e sessenta e sete os Tupinikim e Guarani consegue:: uma parte de suas terra de volta onde::... é hoje as aldeia de::... de Boa Esperança e Treis Palmeira

Relato oral 5

Inf.5: no ano de:: de mil novecentos e oitenta foi decidido... tá?... que os Tupinikim e Guarani i::a fazê:: a primeira autodemarcação... aí a Aracruz... fez uma proposta pros índio...éh... ahn... pra devolvê uma parte das terra () em mil novecentos e oitenta aconteceu a primeira:: autodemarcação – mas a FUNAI... tá?... entrou em acordo com a Aracruz e::...devolve uma parte das terra pros Tupinikim e Guarani

Relato oral 6

Inf.6: os índios Tupinikim e Guarani querem ampliá suas terra e::... ahn... em mil novecentos e noventa e treis:: a FUNAI coloca um grupo de... trabalho – GT – pra mostrá que:: éh... que precisava de ampliá as terras e:: uní as aldeias de Caieras e Pau Brasil... os Tupinikim e Guarani querem juntá Caieras Velha e Pau Brasil éh... pra aumentá suas terra () no ano de mil novecentos e noventa e:: SEIS... fizemo junto... com algumas entidade... éh... ahn... a campanha internacio:::nal da luta pela ampliação das terra dos Tupinikim e Guarani... foi o:: o:: os Tupinkim e os Guarani junto com outras:: instituições... abriro uma campanha INTERNACIONAI para ampliação e:: demarcação de nossas terra

Relato oral 7

Inf.7: decidimos parti para a segu::nda autodemarcação pra consegui as terras que era de direito dos Tupinikim e dos Guarani... então... eh... em mil novecentos e noventa e oito... começou a segunda autodemarcação () pros índio Tupinikim e Guarani consegui os hectare de terra que queriam... e... e tirá da Aracruz:: as... as terra que não era sua... pra não continuá () com o deserto verde da plantação de eucalipto... e... aí... éh... no ano de dois mil e cinco os índio Tupinikim e Guarani decide parti para a terceira autodemarcação... éh... para recuperá... éh... as terra que:: são de direito nosso – é decidido a terceira autodemarcação – e... nós... éh... os Tupinikim e Guarani parti pra luta pra consigui as terra que:: a Aracruz:: tomou pra plantá eucalipto

Após ouvirmos os Relatos orais produzidos pelos habitantes da aldeia e conversamos sobre eles, na sala de aula, muitos alunos lembraram que algumas pessoas da aldeia, principalmente os idosos, costumavam contar essas histórias. Perguntamos por que essas histórias foram preservadas, por tantos anos, na memória dos moradores. Os alunos responderam indicando a importância dos fatos relatados para os povos indígenas Tupinikim e Guarani.

Os aprendizes relacionaram o conteúdo das narrativas com a situação vivida atualmente pelos povos indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, quanto à demarcação das terras. Eles se referiram a duas empresas (Companhia Ferro e Aço de Vitória e Aracruz Celulose) que “[...] tomaram as terras dos índios”. Nesse momento, conversamos sobre a importância da História para essa comunidade e a necessidade de sua preservação, tanto na memória dos indígenas quanto em textos escritos.

Seguidamente a essa conversa, incentivamos os alunos a efetuar a transcrição coletiva dos Relatos Oraís. Quatro alunos revezaram-se na escrita do texto no quadro, enquanto os demais ditavam o que ouviam nas gravações e, concomitantemente, copiavam o texto no caderno. Essa transcrição demorou duas aulas consecutivas e, como já dissemos, não foi tomada para análise, pois o nosso interesse incide sobre a produção individual dos estudantes.

Entretanto, consideramos importante notar que, devido às discussões e negociações feitas entre os próprios alunos, no momento da transcrição coletiva, foram verificados, nesse texto, poucos casos de inadequação quanto à segmentação de palavras e à ortografia. Assim, encontramos, na transcrição coletiva, apenas, um caso de hipersegmentação: *auto demarcação*. Com relação à grafia das palavras, foram observados os casos: *recuperá, aumentá, juntá, produzi, cossegue, devolvê, escravizado, altorizou, empreza, instituição e campaha*. Explicitamos, ainda, que a paragrafação do texto foi feita em função dos marcadores temporais usados pelos produtores orais dos textos. Dessa forma, consideramos que o texto transcrito coletivamente ficou muito semelhante aos textos transformados que foram produzidos pelos alunos individualmente. Entendemos que as discussões realizadas, no momento da transcrição do texto coletivo, mostram as reflexões desenvolvidas pelos alunos sobre a relação entre a oralidade e, também, acerca das hipóteses quanto à grafia das palavras. É necessário observar que essas reflexões ocorreram, apesar de os alunos terem sido orientados a realizar a transcrição da pronúncia do produtor oral dos textos.

Após as transcrições individuais dos textos orais, um aluno fez a leitura do seu texto para os colegas. Perguntamos, então, aos aprendizes, se perceberam diferenças nas variedades lingüísticas usadas pelos habitantes da aldeia na produção oral do Conto e do Relato. Os alunos colocaram que, no Relato, “[...] as pessoas falavam mais certo, repetiam menos [...]”. A partir dessa colocação, eles foram incitados a refletir sobre essa “maneira mais certa de falar”. Mais uma vez, explicamos aspectos relacionados com a variação lingüística. Nessa perspectiva, relembramos que a linguagem usada no Conto oral e como ela foi se transformando de acordo com a situação interlocutiva. Dessa maneira, buscamos levar os alunos a melhor perceber que o modo como escrevemos ou falamos depende da situação de comunicação.

De certa forma, a linguagem mais formal, usada pelos autores dos Relatos orais, facilitou a adequação do texto à situação de produção, que foi a mesma sugerida para o Conto: os Relatos fariam parte de uma coletânea, juntamente com os Contos, para serem lidos pelos povos indígenas e por povos não-índios. Os alunos foram incentivados a efetuar o trabalho de transformação do texto transcrito considerando

a necessidade de os indígenas mais jovens conhecerem a história dos Tupinikim e Guarani no Espírito Santo e, também, dos povos não-índios conhecerem essa mesma história, o que ajudaria na sustentação do argumento de que a demarcação das terras, na região onde moram, é justa, pois elas realmente pertencem aos indígenas. Assim, os alunos perceberam a necessidade de transformar seus Relatos, tendo em vista os seus interlocutores e as motivações para a transformação dos textos transcritos.

Como mencionado, foi escolhido para análise o texto do aluno GR.*, considerado pela professora-regente de aprendizagem “mediana”, ou seja, ele ainda apresentava dificuldades na aprendizagem da escrita, mas não tão acentuadas, se comparadas com outros alunos da classe que revelavam um grau mais elevado de dificuldades. Não aprofundamos com a professora essa questão, mas consideramos pertinente tomar a sua indicação para verificarmos como o trabalho realizado pode contribuir para a aprendizagem.

Passemos ao Relato Histórico do aluno GR. Mostraremos as duas versões do texto produzido por ele: o TF (texto transformado) e o TR (texto reescrito).

Relato Histórico - Texto Transformado (TF):

Relato Histórico

GR.* TF: *“Ater o ano de 1500, os índíos Tupíníkim e guarani todos os outros Povos Índigena Viviam muínto bem e em paz.*

No Século XVI, aPz e a liberdade dos índíos acabou os Portugueses quiriam escravizar Todos os Povos.

Dos anos de 1500 até 1900, ouve vários conflito entre os índíos e os colonizadores, muíntos índíos morreram e a maior parte Parte Perdeu Tudo.

No ano de 1940, a Cofavi Chegou no Espírito Santo e o governo autorizou essa enpresa a ficar com uma grande Parte das terras que os Tupíníkin ocupavam.

Em 1967, a ArceI_conprou as Terras que a Cofavi tomou dos índíos e conprou do governo Terra indígenas deixando os Tupíníkim quase sem terra.

Em maio de 1967 Começou a luta dos Tupinikim Para recupera estas terras.

No ano de 1980, aconteceu a Primeira auto demarcação mas a funai entrou em acorado com a Aracrus.

Em 1993, os Tupínikim querem junta caeras Velha e Pau Brasil Para aumenta suas terras.

No ano de 1996, os Tupinikim e os guaranis s juntou com outras instituição.

No ano de 1998, decidíram Partir Para a segunda auto demarcação Por direito dos Tupínikim e guarani a concíquir os hectares de terras que queríam.

Em 2005, os Tupínikís e guaranís Partiram Para a 3ª auto demarcação Para recuperar as terras que são de díreito nosso”.

De maneira geral, observamos que os vários os TFs⁹⁰ produzidos pelos diversos alunos da classe ficaram muito semelhantes. Isso pode ser explicado pelo fato de os dados narrados serem os mesmos e, também, pela não ficcionalidade desse gênero dar menos abertura a modificações. Entretanto, percebemos traços distintos de um texto para outro, pois os alunos enfatizaram, diferentemente, determinados fatos, desprezaram outros e, até mesmo, contaram, de maneira diferente do texto oral, um determinado fato, o que nos remete às questões da autoria e da produção de sentidos.

Lembramos que, entre o texto transcrito (TT) e o texto transformado (TF), houve, assim como no Conto, discussões orais acerca das linguagens usadas pelos autores dos textos. A maioria dos alunos enfatizou, novamente, as diferenças entre as linguagens usadas pelos autores do Conto oral e pelos autores do Relato. Problematicamos, então, mais uma vez, a questão das variedades lingüísticas.

Enfatizamos, pois, as semelhanças e diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita. Perguntamos, também, qual dos dois textos fazia uso de uma linguagem mais formal: o Conto ou o Relato Histórico. Praticamente todos os alunos colocaram que o Relato Histórico tem marcas de uma linguagem que, para eles, mais se aproxima da linguagem escrita ou de textos escritos usados em livros para relatar fatos históricos.

⁹⁰ Textos tranformados.

Nessa perspectiva, foi colocado, para os alunos, outra vez, que a situação de comunicação, ou seja, as razões do dizer, os interlocutores, os objetivos e o gênero escolhido, definem a linguagem a ser usada. Além disso, podemos dizer que as experiências dos autores com textos escritos que relatam essas mesmas histórias podem influenciar significativamente a sua produção. Tentamos, dessa maneira, explicitar a questão do *continuum* dos gêneros textuais evidenciando, ainda, como na produção de textos orais ou escritos entram em jogo as experiências dos produtores ou o seu envolvimento em diferentes práticas sociais de produção textual.

Percebemos que o aluno GR.*, como os demais, inseriu parágrafos em seu texto de acordo com os fatos narrados e os marcadores temporais (adjuntos adverbiais de tempo) relativos a eles, como feito na transcrição coletiva desse gênero. Assim, o Relato Histórico, não foi um texto mais extenso do que o Conto, mas sua aparência externa o faz assim parecer, devido ao uso de parágrafos. Como vimos, eles foram construídos considerando os marcadores temporais usados pelos produtores dos textos orais.

Podemos verificar, se comparamos nossa transcrição e o TF, algumas mudanças efetuadas pelo aluno no texto transformado. Verificamos que, no quinto parágrafo, ele não usa o nome Aracruz Celulose ao se remeter a essa empresa, como feito por alguns produtores do Relato oral. Ao se reportar a ela, o aluno utiliza a sigla ARCEL, atualmente, muito usada para denominar essa empresa. Percebemos, aqui, já um início de modificação do texto por parte do aluno. Porém, é necessário passarmos ao TR (texto reescrito) desse gênero para verificarmos como ficou tal grafia e melhor problematizarmos acerca dela. Observamos, também, que o aluno deixa de narrar alguns fatos relatados na produção oral, como a chegada dos Guarani Mbyá e, ainda, acrescenta a expressão “*No Século XVI*”, no segundo parágrafo, revelando, pois, um conhecimento próprio da história contada. Percebemos, por meio dessas modificações, como o aluno GR.* assume a autoria do Relato Histórico.

Relativamente às categorias que tomamos para análise das microunidades lingüísticas, percebemos que somente uma vez o aluno hipossegmenta uma

expressão, *aPz*.⁹¹ Todavia, verificamos que, no mesmo texto, esse aluno, anteriormente, escreveu *em paz*. Entendemos que, talvez, essa ocorrência não se deve a uma questão fonética. Assim, melhor a verificaremos no texto reescrito (TR). Quanto à hipersegmentação, observamos a expressão *auto demarcação*. Contudo, consideramos que a escrita de tal palavra constitui dificuldade para o aluno, porque depende de conhecimentos acerca do prefixo /auto/. Por isso, não julgamos como um caso a problematizar, pois essa questão ainda não havia sido trabalhada na 5ª série e, provavelmente, nem nas séries anteriores. Entretanto, buscaremos essa expressão na escrita do TR.

Percebemos, nesse texto, que a reflexão oralidade e escrita realizada na sala de aula auxiliou o aluno a construir a segmentação das palavras de forma adequada. Assim, diferentemente do que ocorreu nas versões do Conto, ele não cometeu muitos erros de segmentação. Vejamos:

Quanto à ortografia, verificamos as palavras: *ater, quiriam, ouve, muintos, enpresa, conprou, recupera, acorado (acordo) Aracrus, junta, aumenta, caeras, segounda, concígui*. Com relação a essas palavras, temos hipóteses variadas. Inferimos que *ouve, enpresa, conprou e Aracrus* são pertencentes às hipóteses ortográficas, principalmente, pelo fato de, nelas, termos possibilidades da grafia de letras diferentes em uma mesma posição representando um mesmo fonema, como em *Aracrus*. Quanto às palavras, *ater, quiriam, muintos, recupera, junta, aumenta, caeras e segounda*, entendemos que pertencem à hipótese fonética por representar, principalmente, a influência da própria fala do aluno em sua escrita. Somente na palavra *segounda*, verificamos influência da fala das pessoas da comunidade que relataram os textos oralmente, pois observamos que um deles produziu alongamento da vogal /u/ nessa palavra. Relativamente às expressões *acorado e concígui*, consideramos pertinente remetê-las às hipóteses híbridas. Esta última, por entendermos haver tanto um comprometimento ortográfico, relativo à grafia do /c/ no lugar do /s/, quanto fonético, relativo à omissão do /r/ no final da palavra. Já com

⁹¹Consideramos essa expressão como um caso de hipossegmentação devido ao grau de escolaridade do aluno. Contudo, algumas crianças, em séries anteriores, principalmente em fase de alfabetização, trocam as letras de determinadas palavras porque sabem que aquelas são as letras usadas para grafá-las, mas ainda não têm memorizada a sua posição na palavra, como aconteceu em *aPz*.

relação à *acorado*, preferimos deixar para a próxima versão desse texto a sua problematização.

É importante colocarmos que já, nesse mesmo texto, o aluno modifica palavras, como *quiriam* para *queríam* e *recupera* para *recuperar*, o que revela tanto um teste de hipóteses, quanto uma atividade epilingüística ligada à grafia das palavras em seu texto.

Observamos, no TF, que o aluno coloca mais de um acento em uma mesma palavra, por diversas vezes, como em *Índíos*, *Tupíníkím* e outras. Percebemos, também, o uso inadequado de iniciais maiúsculas no meio de frases. Já no final do texto, o aluno “tenta aporuguesar” o nome das etnias indígenas, escrevendo “os *Tupíníkís* e *guaranis*”. Verificaremos o que aconteceu no TR (texto reescrito) do Relato quanto a essas variáveis.

Relativamente à concordância nominal, encontramos os casos “*povos indígena*”, “*vários conflito*”, “*terra indígenas*” e “*outras instituição*” “*os povos indígena [...] escravizado*” e “*as terra*”. Já quanto à concordância verbal, observamos a escrita “*aPz e a liberdade dos Índios acabou*”. Essa concordância foi falada dessa maneira pelo produtor do Relato oral 1 e, também, repetida na transcrição coletiva.

De maneira geral, os alunos deram aos textos produzidos o título *Relato Histórico*. Mesmo quando incitados a fazer outras escolhas, não vimos qualquer iniciativa com relação a mudanças. Da mesma maneira que ocorreu no trabalho com o Conto, após as oficinas de aprendizagem, os alunos passaram à reescrita de seus textos. Conforme explicitado, tomaremos, para análise, o texto do aluno GR.*.

Relato Histórico -Texto Reescrito (TR):

Relato Histórico

GR.* TR: “*No ano de 1500, os Índíos Tupiníkím e Guarani e todos os outros povos indígenas viviam muito bem e em paz.*”

No Século XVI, a Paz e a liberdade dos índios acabaram e os Portugueses queriam escravizar todos os Povos Índigenas.

Dos anos de 1500 até 1900, houve vários conflitos entre os índios e os colonizadores, muitos índios morreram e a maior parte Perdeu Tudo.

No ano de 1940, a COFAVI Chegou no Espírito Santo e o governo autorizou essa enpreza a ficar com uma grande Parte das terras que os Tupíníkín abitavam.

Em 1967, a Aracruz Celuloze Chegou no Espírito Santo e a Aracrus Celuloze conprou da COFAVI as terra que ela tomou dos indíos deixando os Tupíníkím quase sem terra.

Mas em 1967, Começou a luta Pela Terra dos Tupíníkím.

No ano de 1980, aconteceu a Prímera auto demarcação.

No ano de 1993, os Tupíníkím queriam juntar Caeras Velha e Pau Brasil Para aumentar suas terras.

No ano de 1998, decidiram Partir Para a segunda auto demarcação,

Em 2005, os Tupinikim e Guarani Partiram Para a Tercera auto demarcação Para recuperar as terras que são lhes de direito”.

Quanto à sua forma, percebemos poucas modificações do TF para o TR do Relato Histórico. Enquanto, naquela versão, o aluno utiliza onze parágrafos, nesta, ele grafou seu texto usando dez parágrafos. Essa diminuição deveu-se ao fato de o aluno não mais se referir ao ano de 1996, quando os Tupinikim e Guarani, juntamente com outras instituições, fizeram a campanha internacional pela ampliação e demarcação das terras indígenas. Os demais fatos foram narrados com pequenas alterações.

O que mais nos chamou a atenção foi que, no último parágrafo, o aluno não mais escreveu “*Para recuperar as terras que são de díreito nosso*” passando a grafar “*Para recuperar as terras que são lhes de direito*”. Ao ser indagado sobre tal mudança, ele respondeu que leu essa expressão escrita desse modo em um jornal e resolveu colocar em seu texto. Perguntamos, então, se essas terras, também, não pertenciam a ele, se não eram suas. Ele respondeu “ [...] claro que sim, minha, dos meus irmãos, dos meus pais”. Assim, explicamos para o aluno o valor e os sentidos do pronome possessivo /nosso/ e do pronome oblíquo /lhes/. Ao entender nossa explicação, ele quis, imediatamente, modificar seu texto e voltar a escrever como feito no TF. Entretanto, considerando nossos interesses de pesquisa, dissemos que

havíamos combinado que o TR seria a última versão do gênero e nele não mais poderiam ser feitas modificações, mas o importante era o seu entendimento quanto às unidades grafadas e como elas podem alterar significativamente os sentidos do texto.

Quanto à unidade hipossegmentada *aPz*, percebemos que foi adequada no TR para a Paz, portanto entendemos que o aluno, ao rever seu texto, percebeu a omissão da vogal /a/ e a junção, fazendo as correções necessárias. Verificamos que o aluno continua hipersegmentando a expressão *auto demarcação* (autodemarcação). No entanto, ao buscarmos informações em alguns jornais e folhetos que circulavam na comunidade, observamos que essa palavra aparecia grafada da forma como o aluno a escreveu. Por se tratar de uma convenção ortográfica que gera muitas dúvidas, preferimos não problematizá-la com o aluno e nem com os demais, pois praticamente todos a grafaram igualmente, mas mostramos à professora o caso. Dessa forma, ela se comprometeu a trabalhar, em outro momento, a grafia dessa palavra e a questão de alguns prefixos, por entender ser essa uma expressão muito usada pela comunidade indígena, havendo, portanto, necessidade de sua problematização.

Relativamente à ortografia, observamos a modificação de algumas palavras, principalmente, aquelas que inferimos pertencerem às hipóteses fonéticas. Assim, *quiriam* e *queríam* foram grafados no TR como *queriam*. A palavra *muintos* passou a ser grafada adequadamente e *recupera*, *junta*, *umenta* passaram, também, a ser escrita de forma convencional. Quanto à palavra *ater*, não a vemos mais grafada no TR, pois o aluno inicia seu texto com a expressão “*No ano de 1500*”, ao invés de “*Ater o ano de 1500*”. Inferimos que essa mudança possa ter ocorrido devido a dúvidas quanto à grafia da palavra *até*, entretanto ela interferiu no sentido da expressão em questão.

Com relação ao nome da aldeia, a única diferença observada é que o aluno agora grafou tal palavra com letra maiúscula *Caeras*, ainda omitindo o /i/ intermediário. Entendemos que tal grafia se deve à influência da fala dos moradores da aldeia, pois, como vimos, esse nome traz dúvidas quanto à sua escrita. Já relativamente à

palavra *segounda*, observamos que agora foi adequada para *segunda*. Nos casos que inferimos estarem ligados à hipótese fonética, percebemos que as reflexões sobre as relações entre a oralidade e a escrita tiveram efeitos positivos nos textos, apesar de encontrarmos novas falhas ligadas à hipótese fonética, como nas palavras *Prímera* (primeira) e *tercera* (terceira), em que foram omitidas a letra /i./.

Quanto aos casos associados às hipóteses ortográficas, percebemos que alguns deles se mantiveram, como na palavra *enpreza* (empresa) e *conprou* (comprou). Vemos a palavra *Acracus* grafada, no TR, primeiramente dessa mesma maneira e, depois, verificamos a grafia *Aracruz*. Observamos, ainda, que o aluno adequou a palavra *ouve* (houve) que passou a ser escrita corretamente. Também, referentes às hipóteses ortográficas, encontramos novos casos nesse texto: *abitavam* e *Celuloze*. Assim, voltamos a enfatizar que, nesse momento, o aluno testa hipóteses que concorrem não somente para a adequação das palavras quanto ao código lingüístico, como, também, quanto aos sentidos que pretende produzir em seu texto, pois, ao substituir *ocupavam* por *abitavam*, o aluno mostra que os indígenas moravam ali e não, simplesmente, *ocupavam* uma terra que não lhes pertencia.

Voltando às expressões relacionadas com as hipóteses híbridas, verificamos que as partes que continham essas duas palavras não mais aparecem no TR. O aluno não mais se remete à parte em que era mencionado que *a funai entrou em acorado com a Aracrus*, quando da primeira autodemarcação, e nem ao momento em que se refere que os *Tupiníkim e guarani a concíquir os hectares de terras que queriam*, na segunda autodemarcação. Talvez esse corte tenha sido causado pelas dúvidas quanto à escrita convencional das palavras, mas, também, pela falta de conhecimento sobre o assunto.

Quanto à concordância nominal, vemos que algumas expressões por nós ressaltadas no TF foram adequadas como: *povos indígenas* e *varíós conflitos*. Com relação à expressão *terra indígenas*, observamos que foi modificada para *as terra* continuando, assim, a concordância inadequada. Todavia, em outro momento do texto, o aluno grafa *suas terras*, adequando essa expressão. Não notamos mais a

grafia da expressão *outras instituição*, no TR, pois, como dito, o aluno “retirou” partes de seu texto.

A expressão *aPz e a liberdade dos índios acabou* foi modificada para *a Paz e a liberdade dos índios acabaram*. Verificamos uma adequação relativa à concordância verbal não “tão” fácil para alunos dessa série, o que nos faz perceber que esse aluno estava atento à necessidade da adequação do seu texto.

Assim, as modificações feitas ao nível micro e macrolingüístico evidenciam que o aluno assume a palavra do outro, ou seja, assume a autoria dos Relatos produzidos pelos habitantes da aldeia.

Constatamos que, no TR, o aluno continua colocando vários acentos agudos nas palavras e escrevendo com inicial maiúscula, principalmente, palavras iniciadas pelas letras /P/ e /C/. Perguntamos ao aluno sobre essa grafia e ele respondeu que sua letra era “assim”. Mostramos os inconvenientes de grafar o pingo no /i/ com um risco e, também, de grafar letras que parecem estar em maiúsculo. O aprendiz parece ter compreendido, entretanto não tivemos a oportunidade de verificar, em outros textos, mudanças nessa direção, pois encerramos nossa coleta de dados em campo.

Sem a pretensão de exaurir todas as questões relativas aos textos desse aluno, passamos para a Carta de Opinião. Lembramos que, nesse gênero, também foram colhidos textos orais de seis autores, dentre eles, professores, lideranças indígenas e pessoas engajadas na luta pela terra. Na coleta dos textos desse gênero, orientamos os alunos a fazer uma determinada pergunta aos autores dos “depoimentos” para melhor direcionar a escrita da Carta de Opinião. Mostraremos, a seguir, por meio da nossa transcrição, a pergunta e os textos colhidos pelos alunos. Para marcar as falas, utilizamos A11 para o primeiro aluno entrevistador, A12 para o segundo e, assim, sucessivamente. O mesmo aconteceu para os autores, para os quais foi utilizado Au1, Au2,... Dessa maneira, também, direcionamos os alunos no momento da transcrição coletiva. Marcamos, ainda, (em negrito) o início das entrevistas para uma visualização mais clara de cada uma.

5.2.3 O gênero Carta de Opinião

Como podemos verificar nos procedimentos de pesquisa, o texto argumentativo deveria ser um dos “gêneros” textuais a ser focado no decorrer do ano letivo de 2005 e esse texto deveria estar relacionado com a segunda problemática elaborada pelos educadores indígenas: *A luta Tupinikim/Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.*

Ao término da produção do Relato Histórico, quando pensávamos na possibilidade da produção do texto argumentativo, a luta pela terra “tomou força” nas comunidades indígenas, com a decisão dos Tupinikim e Guarani de realizar a terceira autodemarcação. Como podemos constatar, por meio dos Relatos Históricos orais, a primeira e a segunda autodemarcação já tinham acontecido e, em abril de 2005, esses povos decidiram “partir”, mais uma vez, para uma nova demarcação das terras que consideravam de direito e propriedade das comunidades indígenas. Dessa forma, lideranças indígenas e outros membros dessas comunidades adentravam essas terras com o intuito de delimitá-las e, nelas, formar novas aldeias. Esse fato causava certo “alvorço” e ansiedade entre todos os moradores das aldeias, pois, muitas vezes, havia a intervenção da Polícia Federal com a intenção de retirar os índios das terras demarcadas. Como pudemos constatar, por meio dos Relatos, uma empresa localizada nessa região, também se achava “dona” dessas terras e as utilizava para a plantação do eucalipto.

Portanto, a terceira autodemarcação mobilizava toda a comunidade, sendo discutida na escola, pois alguns professores e, também, pais de alunos estavam engajados na luta. Nessa perspectiva, o tema da luta pela terra e, conseqüentemente, da terceira autodemarcação subjazia a qualquer texto a ser produzido pelos alunos. Por isso, ao perguntamos qual tema eles propoariam para a produção de um texto que viesse a completar a coletânea, na qual já constariam os Contos e os Relatos Históricos, uma considerável parte dos alunos remeteu-se à terceira autodemarcação.

A escolha da Carta de Opinião, como o gênero a ser produzido, partiu de um grupo de alunos que disse que seria interessante “[...] que todos falassem o que achavam

da terceira autodemarcação”. A partir dessa colocação, explicitamos que podíamos expor nossas opiniões de diversas maneiras e uma delas era por meio de uma Carta de Opinião. Assim, como colocado na metodologia, esse gênero foi trabalhado em sala de aula e, seguidamente, instruímos os alunos na coleta dos textos orais.

É importante salientar que não nos aprofundamos na questão da terceira autodemarcação e de sua importância para as comunidades indígenas Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, pois optamos por deixar que os textos produzidos na comunidade e na escola revelassem, na perspectiva dos seus autores, a necessidade de sua realização. Acreditamos, assim, estarmos dando voz à própria comunidade indígena no sentido de “revelar “ o que muitas vezes não é “revelado”.

Passaremos aos depoimentos orais colhidos pelos alunos.

PERGUNTA: Você é a favor da terceira autodemarcação? Sim ou não e por quê?

– A11 você é a favor ou contra a demarcação?

– Au1 *bom ... , eu sou a favor.*

– A11 *por que que::... você é a favor?*

– Au1 *Bom ... éh ... existem diversas, éh ... diversos motivos::... assim ... de eu estar a favor, primeiramente porque::... a terra é nossa e... e a gente PRICISA dessa terra , né? e segundo que::... a gente ... eh ... eu acho legal – assim– que a gente vai conseguir resgatar nossa terra e este vai projeto acab() – já acabou o projeto de negociação com a empresa – eh ... numa parte ... assim ... às vezes::... muita gente fica triste e ... numa parte eu fico feliz ... né?... porque depois que acabou o projeto ... assim ... – a negociação – pelo menos a comunidade agora tá vendo que tá passando por necessidade e aí::... eles tão procurando mais éh... trazer coisas que::... éh ... que ... – tá buscando mais assim coisa que já tava se perdendo – ... como a maneira de fazer artesanato ... freqüentar a casa de reza::... pelo menos já não fica mais esperando assim ... pela negociação porque::... entrava dinheiro e as pessoas já não queria saber de mais nada – não queria saber nem de trabalhar – aí eu acho mais legal agora ... eh ... agora :: pelo que eu vejo – assim... dá gosto – assim ... de ir na casa das pessoa que::... quando a gente vai... as pessoa tá trabalhando ... as pessoa parece que se preocupa assim ... com a cultura de ... éh ...*

parte da religião – aí eu acho legal – por isso:: que eu sou a favor dessa demarcação e ... eu acho legal eu... espero que sempre continue assim que a gente consiga vencer esta luta

– AI2 você é a favor da demarcação? Uerá,⁹² você é a favor ou não da demarcação?

– Au2 eu sou a favor da demarcação porque (tosse)... é uma ...é uma ... é uma luta MUITO importante pra nós ... não é ? essa demarcação porque::... a história de que ... o povo Tupinikim – eles tinham uma terra ampla aqui né_? depois da assinatura do ... do ... Dom Pedro Segundo:: que delimitou as áreas de::... das sesmaria e que:: hoje a gente – analisando bem _ pega de Jacaraípe aqui no estado do Espírito Santo... éh ... Jacaraípe ... no finzinho de Jacaraípe até Regência aonde::... uma parte de Jacaraípe ... Nova Almeida... Santa Cruz,...éh... Barra do Riacho ... Barra do Sahí ... Aracruz até Regência pertence aos índios inclusive até aonde está localizada a fábrica Aracruz Celulose... eh ... éh ... éh quando esta empresa né? esta empresa:: a ... Aracruz Celulose ou ...antes mesmo dela a Cofavi ... né? que era uma empresa – a Ferro e Aço – que acabou éh ... afastando os índios das suas terras né? ... chegaram lá e falaram com os índios que eles:: tinham que abandonar as terras porque::... as terras tinham um novo dono e ... – no meu entender – eu vejo::... que eles foram expulsos como se fossem uma pessoa qualquer ... aquele povo que vivia ali há muito tempo que viu ... seus filhos nascerem ali éh ... seus bisnetos éh ... nascerem ali ... – no caso os mais velho na época foram expulsos dos seus lugares – ... então ... essa:: essa empresa ... ela acabou devastando tudo ... passando correntão ... com trator ... foi derrubando tudo esmagando tudo éh ... e aí tacaram fogo e depois ainda entrega essa essa terra na mão da Aracruz Celulose que é hoje uma empresa forte ... multinacional eh ... éh – os Guaranis quando chegaram aqui começaram a lutar junto –

– AI3 por que que:: você é a favor da demarcação?

⁹² Uerá é o nome de um membro indígena, na língua guarani mbyá, assim como Carai, que veremos a seguir.

– Au3 eu sou a favor da demarcação porque ... éh ... as terr:: éh.... é importante que essa terra seja demarcada porque ... é um espaço que os índios éh vão ter ampliada né? ... hoje existem sete mil e sessenta e um hectares e ... ONZE MIL E NOVE hectares tinha ficado na mão da Aracruz Celulose com a negociação ... mal feita e também ... inconstitucional que éh ... acabou gerando aí uma... uma negociação ilegal e que::: hoje os índios estão buscando seu ...o seu ... a sua::: o seu direito né? que a terra de sete mil e sessenta e um hectares é muito pouco pra ... pra tá atendendo a:::... SUPRINDO ... as necessidades das seis aldeias Tupinikim e Guarani do estado do Espírito Santo ... então como essa::: ... esses ONZE MIL E NOVE hectares estava em poder da Aracruz Celulose e o recurso que foi passado na negociação ... que seria durante vinte anos eh ... estava sendo repassado todo semestre para os índios ... aquilo ali não nos supria com as necessidade das comunidades né? eh... era a falta de emprego ... eh ... o recurso não ... não gerou uma boa coisa para a comunidade ... então os índios partiram para a autodemarcação porque a Aracruz também ... ela::: não... não ... não cumpriu com o que ela prometia para os índios né? e esse acordo ... ela ... trouxe desunião pra todos ... descunfiança ... e nada estava dando certo ... então o povo indígena preferiu éh ... pegar a terra de volta porque::: lhe pertence e assim deixando o:::... dinheiro que... que – para os índios não tem valor – eh ... a terra para os índios tem um valor que é ... MUITO IMPORTANTE para esse povo e por isso estamos... éh ... éh ...pegando a nossa terra de volta e eu sou a FAVOR da demarcação

– **AI4 você é a favor da demarcação... Carai?**

– Au4 bom ... éh ... a favor.

– AI4 por quê?

– Au4 porque... isso aí ... a gente vem lutando desdo ... de ... 98 e a gente:::... sempre ... _essa terra pertence a nós – e a gente vai lutá e pra:::... se a gente ganha essa terra nossa que tá na mão de Aracruiz ... a gente vai fazê uma plantação pra pra::: cada família... fazê um tipo ... MUTIRÃO ... pra gente plantá feijão...éh... milho ...éh ... aipim e mais outras coisa ... eh ...árvore frutífera pra:::... pras família né... então isso aí a gente ... –somos a favor de de demarcação–

– **AI5 você é a favor da demarcação?**

– Au5 *eu sou ... eu sou a favor porque::... é um direito que a gente tem pela terra né? eh ... é um direito que a gente tem ... tem que lutá pra consegui ... e eu sou a favor do ... da demarcação porque::: mesmo que a gente não vai recuperá logo essas mata que tinha:: antigamente... mas a gente vai recuperando aos poucos ... e vai ... éh ... reflorestando aos poucos ... então... éh... eu creio que ... que a demarcação pra mim foi ... foi bom né? porque a gente vai ter uma área mais espaçosa né? pra plantá algumas coisa e também reflorestá ... né ... como eu já falei.*

– **AI6** *você é a favor da demarcação?*

– Au6 *sim.*

– AI6 *por quê?*

– Au6 *bom ... primeiro que nós ... indígenas ... estamos ... é ... estamos... é ... aumentando da ... de população né? ... Tupinikim e Guarani cada vez mais está mais aumentando e a terra cada vez mais pequena né? ... então por essa razão eu sou a favor também do da autodemarcação e com ... essa::: autodemarcação nós poderíamos ampliar::... nossas terras e ... – pelo direito – ... porque pelo nosso direito ... porque está escrito na CONSTITUIÇÃO FEDERAL que nós temos...né esse direito ... eh ... de ... da... das terras legais ... eh outra coisa é que a nossa ... é ... e ... a FUNAI já reconhece que a terra é indígena... então por isso nós devemos lutar pra ... por essa terra... e:::... minha opinião é isso né?*

Após a audição dos textos orais relativos à Carta de Opinião, muitos foram os comentários dos alunos acerca deles. Diante das várias colocações, antes de passarmos à transcrição coletiva desses textos, resolvemos pedir a um aluno que fosse escrevendo no quadro, de acordo com as falas dos colegas, os argumentos utilizados pelos autores dos textos a favor da terceira autodemarcação. Os pontos ressaltados foram diversos, mas verificamos que o crescimento da população, a necessidade de terras para plantação e a questão do direito à posse das terras foram os argumentos mais enfatizados.

Da mesma forma como no Relato Histórico, a transcrição da Carta de Opinião foi feita, coletivamente, com alunos se revezando em sua escrita no quadro. Ao término da transcrição, depois de alguns alunos lerem, oralmente, perguntamos à turma o

que tinha a dizer sobre a linguagem usada pelos autores dos textos orais. Alguns disseram que diferiu muito de um autor para outro. Um grupo disse que havia autores cuja linguagem se assemelhava com aquela usada pelo autor dos Contos orais e, em outros depoimentos, verificava-se uma maior semelhança com a linguagem usada pelos produtores dos Relatos Históricos. Nesse sentido, fomos, juntamente com os alunos, constatando que a linguagem usada pelos autores da Carta de Opinião (oral) variou, tendo em vista a mudança dos locutores.

Também foi escolhido para amostragem da Carta de Opinião o texto de um aluno (AM.) que, segundo a professora-regente, apresentava algumas dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa quanto à leitura e à escrita. Lembramos, mais uma vez, que, como no Relato Histórico, na Carta de Opinião, tomamos, para análise, o texto transformado (TF) e o texto reescrito (TR). Nesse gênero, também, invariavelmente, os alunos deram o mesmo título a seus textos: “A 3ª Auto-Demarcação”, sendo esta última palavra grafada da forma como a escrevemos. Ao novamente indagarmos a esse respeito, colocando que o título poderia servir como mecanismo de identificação da autoria dos textos, os alunos argumentaram que os títulos deveriam ser os mesmos, para que todos pudessem saber do que se tratava. O que os diferenciaria seria o “[...] que estava escrito dentro deles”, ou seja, seu conteúdo. Diante dessa colocação, concordamos com o título escolhido.

Carta de Opinião -Texto Transformado (TF):

“A 3ª Auto-Demarcação”

AM. TF: *“No dia 17 de maio de 2005, os índios Tupinikim e Guarani decidiram a 3ª autor-demarcação.*

Os índios estão precisando de terra porque a população está crescendo.

As famílias indígenas precisam de terra para plantar árvores frutíferas, plantas e pés de algumas ervas.

Eles precisam de terras para fazer hortas, roças.

E as terras que a Aracruz tomou está cheia de eucalipto, para fazer muitas coisas, como lápis, régua de pau, armário e etc...

E hoje eles vivem sem hortas, roças e plantações.

Por tudo isso eu sou a favor da 3ª auto-demarcação, porque a terra é dos índios”.

Diferentemente do Relato Histórico, os alunos produziram Cartas de Opinião⁹³ bastante diversas, pois, apesar de eles tomarem os depoimentos orais como base para a produção de seus textos, não os seguiram precisamente, como feito no Relato Histórico. Dessa forma, cada um deu ênfase aos argumentos que lhe pareceram mais convenientes e, talvez, convincentes.

Assim como os autores dos textos orais, verificamos que o aluno AM., no seu texto, argumenta a favor da terceira autodemarcação, enfatizando o crescimento da população, o plantio de árvores frutíferas e outras e, também, faz referência à empresa Aracruz Celulose e à plantação do eucalipto.

Percebemos que, ao se remeter ao plantio do eucalipto, o aluno enfatiza, diferentemente dos autores dos textos orais, algumas utilidades dessa “madeira”: [...] *está cheia de eucalipto, para fazer muitas coisas, como lápis, régua de pau, armário e etc. [...]*. Ao ser perguntado sobre a inserção dessas informações em seu texto, o aluno disse que queria mostrar seus conhecimentos sobre a utilidade dessa árvore e da empresa responsável por seu plantio. Entretanto, acentua que acredita que os índios são os proprietários da terra e necessitam dela para o plantio de outras árvores que, também, têm suas utilidades para a comunidade, pois elas produzirão frutos e outros alimentos imprescindíveis à sobrevivência dos povos indígenas.

É muito interessante observar que, embora nenhum dos autores orais tenha sido contra a terceira autodemarcação, no último parágrafo do texto do aluno, encontramos: *“Por tudo isso, eu sou a favor da 3ª auto-demarcação, porque a terra é dos índios”*. Percebemos, pois, que o texto do aluno é todo narrado na 3ª pessoa e, por último, ele o coloca na 1ª pessoa, para indicar o seu posicionamento como integrante da comunidade indígena que reclama por sua terra. No entanto, logo a seguir, ele retoma a 3ª pessoa, o que produz o sentido de não pertencimento à

⁹³ Na transcrição desse gênero, os alunos preferiram não formar um só texto, com base nos depoimentos, como feito no Relato Histórico. Assim, cada depoimento foi transcrito, separadamente, como textos distintos.

comunidade, principalmente, ao dizer: “[...] *porque a terra é dos índios*”. Verificaremos melhor esse parágrafo, bem como essa mudança de pessoa, no texto reescrito desse gênero.

Quanto à segmentação de palavras, somente encontramos, no texto analisado, a hipersegmentação da expressão *auto-demarcação* que, também, foi verificada no Relato Histórico. Porém, agora, unida por hífen. Quanto a esse termo, mantemos as mesmas considerações feitas para o gênero anterior e, novamente, observaremos se ele “persistirá” no texto reescrito, o TR.

Relativamente à ortografia, encontramos as palavras: *precisando, presisam, famílias, indígenas, frutíferas, ervas e páu*. Com relação as duas primeiras palavras, inferimos que estão relacionadas com as hipóteses ortográficas, principalmente, devido ao fato de, mais uma vez, termos letras possíveis de serem grafadas para o mesmo som, na mesma posição, como em *presisam*. Contudo, constatamos as dúvidas do aluno e as hipóteses quanto à grafia da palavra, pois, primeiramente, ele *grafa precisam* e, mais à frente, *presisam*.

Com referência às demais palavras, verificamos a falta de acento gráfico ou sua colocação indevida. Assim, não problematizaremos, agora, essas palavras, apenas acompanharemos sua grafia no TR desse gênero, para, depois, nos referirmos a elas.

Verificamos somente um caso relativo à concordância nominal e outro referente à concordância verbal inadequada, casos esses que apareceram num mesmo período: “*E as terras que a Aracruz tomou está cheia de eucalipto [...]*”. Apesar desses casos, todos os sintagmas grafados no texto estão adequados quanto a essas concordâncias. Pensamos que, talvez, a maior distância da palavra no plural, *terras*, dos seus referentes, tenha sido um fator que concorreu para essa inadequação. Na próxima versão desse gênero, o TR, voltaremos a verificar tais concordâncias. Passemos ao texto reescrito (TR) da Carta de Opinião.

AM. TR: *“No dia 17 de maio de 2005, os índios Tupinikim e Guarani decidiram iniciar a 3ª auto-demarcação.*

Os índios estão precisando de terra, porque a população está crescendo.

As famílias indígenas precisam de terra, para plantar árvores frutíferas, plantas e alguns pés de ervas.

Eles precisam de terras para fazer hortas e roças.

E as terras que a Aracruz tomou está cheia de eucalipto, para fazer muitas coisas, como lápis, régua de pau etc.

E hoje os Tupinikim e Guarani vivem sem lugar para morar, fazer hortas e roças.

E por tudo isso eu sou a favor da 3ª auto-demarcação porque a terra é nossa”.

Verificamos que o texto transformado é muito semelhante ao seu respectivo texto reescrito, pois contém o mesmo número de parágrafos e as frases que os compõem são parecidas, diferindo-se em poucos aspectos.

No último parágrafo do texto reescrito, observamos uma diferença muito interessante. Antes de passarmos a esse parágrafo, convém lembrar que o aluno, ao grafá-lo, no TF, inicia usando a 1ª pessoa, tomando como seus os argumentos usados pelos autores dos textos orais a favor da terceira autodemarcação, para, logo após, reproduzir a expressão *“eu sou a favor da 3ª auto-demarcação, porque a terra é dos índios”*, o que produz um sentido de não pertencimento.

Ao percebermos que uma parte dos alunos havia escrito dessa mesma maneira, problematizamos a questão em sala de aula, antes da reescrita do texto. Perguntamos a esses alunos se não se sentiam, nesse momento, como participantes desse “processo”, pois o modo como escreveram produzia essa interpretação. Verificamos, por meio das respostas dos alunos, que grande parte deles disse que não tinha percebido que a escrita produzia esse sentido. Todavia, eles entenderam que era pertinente e importante pensar sobre o que haviam escrito. Observamos que alguns alunos consideravam a luta pela terra como responsabilidade, sobretudo, dos *mais velhos* e das lideranças indígenas. Isso nos remete ao lugar conferido aos adolescentes e crianças nas comunidades. Entretanto, após as discussões, de maneira geral, os alunos perceberam que a

expressão produzia o sentido de distanciamento em relação à sua situação social e econômica, bem como a necessidade de repensar e melhor se posicionar acerca dela, mesmo tendo pouca idade. Assim, praticamente, todos terminaram seu texto de maneira semelhante ao aluno AM.: “*E por tudo isso, eu sou a favor da 3ª autodemarcação, porque a terra é nossa*”. Nessa perspectiva, as discussões tiveram o principal objetivo de mostrar aos alunos que o que escrevemos expressa sentidos diversos e, assim, precisamos escolher bem as palavras e sermos muito claros para que não venhamos a ser compreendidos de uma maneira que não objetivamos. É importante salientar que o sentimento de pertencimento e de responsabilidade com a luta pela terceira autodemarcação são considerados pelos alunos. Entretanto, talvez, a reprodução do lido ou ouvido, sem observar adequações nos aspectos micro, no caso do pronome, podem produzir sentidos inadequados, não pretendidos pelos autores.

Verificamos que o aluno continuou hipersegmentando a expressão *autodemarcação*. Entretanto, não nos remeteremos a essa expressão devido ao que já expusemos quando da análise do Relato Histórico. Relativamente às grafias, identificamos as palavras *precisando* e *precisam* sendo grafadas adequadamente nesse texto. Quanto às palavras que tinham alguma inadequação relativa ao acento gráfico, observamos que essa incorreção se repetiu nas palavras *índigenas*, *frutíferas* e *páu*. No entanto, o aluno adequou as expressões *famílias* e *ervas* e vemos o acento indevido na palavra *máio*. Portanto, entendemos que um estudo, nesse momento, que viesse ao encontro do uso adequado do acento gráfico seria satisfatório.

Ao verificarmos as inadequações quanto às concordâncias nominal e verbal, constatamos que não foram modificadas no TR, portanto a inferência que fizemos acerca de sua ocorrência torna-se mais pertinente, ou seja, a maior distância da palavra no plural, *terras*, quanto aos seus referentes, seria o fator causador das concordâncias inadequadas.

Finalizando esta análise, destacamos que nossa intenção foi focar nosso objeto de pesquisa, as microunidades lingüísticas, tendo em vista os aspectos

macrolingüísticos, ou seja, aqueles que se referem aos sentidos produzidos nos textos. Deixamos claro que não foi nossa pretensão uma análise no sentido de “esgotar” todos os aspectos dos textos.

Nesse sentido, mediante as análises realizadas, consideramos pertinente visualizar dados apresentados nos textos, visando, principalmente, aos progressos e hipóteses dos alunos quanto às categorias analisadas. Com essa análise, denominada quantitativa e explicativa, tivemos como objetivo mostrar os efeitos das reflexões realizadas, em sala de aula, sobre a oralidade e escrita, nos textos dos alunos.

5.3. A ANÁLISE QUANTITATIVA

Lembramos que esta parte da análise tem um caráter quantitativo e, também, explicativo. Assim, pretendemos mostrar os dados quantitativos relativos a cada categoria de análise, de acordo com os gêneros textuais produzidos. É importante lembrarmos que, para chegarmos à quantificação dos dados, primeiramente, analisamos detidamente cada um dos textos produzidos pelos 23 sujeitos. Assim, de início, tomamos os três textos (TT, TF e TR) do gênero Conto desses alunos e, após sua leitura e análise, fizemos a contagem das dificuldades encontradas, considerando as categorias selecionadas.

A seguir, de acordo com cada categoria, construímos tabelas e gráficos, por intermédio dos quais, pudemos confrontar as falhas de escrita nas versões de cada gênero textual e na mudança de um gênero para outro. Dessa mesma forma, aconteceu com os demais gêneros. É necessário acentuar, como já colocamos em capítulo anterior, que, nos gêneros Relato Histórico e Carta de Opinião, consideramos, para fins de análise, o TF e o TR.

Enfatizamos que, na análise quantitativa, tivemos como foco as dificuldades ou “falhas” observadas nos textos dos alunos. Esse tipo de análise, conforme assinala Lemle (2002), evidencia o que o aluno ainda precisa saber/aprender sobre a língua escrita. Assim, não analisamos as dificuldades encontradas nos textos para

evidenciar os “erros” desses alunos e nem tampouco para menosprezar sua escrita, mas, principalmente, para verificar os avanços, as hipóteses dos alunos com relação à escrita das palavras e, conseqüentemente, “a tomada de consciência” quanto à sua própria escrita.

Quando da análise denominada qualitativa, enfatizamos que tomaríamos dez textos dos gêneros estudados para que essa análise fosse efetivada, uma vez que, dessa forma, pensamos atingir nosso objetivo com uma análise “mais fina” relativamente a esses textos e, conseqüentemente, aos sentidos por eles produzidos. Entretanto, ao tomarmos, para fins de uma análise quantitativa e explicativa, também, os demais textos produzidos, objetivamos não somente a percepção geral dos progressos realizados pelos alunos, como também uma amostragem de como esses avanços se efetivaram quando da mudança de um gênero para outro, com relação à especificidade de cada gênero textual em questão. Nesse sentido é que, muitas vezes, inserimos notas explicativas entre as tabelas e os gráficos, com o fim de demonstrar, também, a questão do *continuun* dos gêneros textuais, no que tange ao nosso objeto de pesquisa.

5.3.1 A análise quantitativa na segmentação de palavras

Mostraremos, na tabela que segue, os dados quantitativos relativos às falhas de segmentação das palavras nos textos escritos dos alunos nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, com o objetivo, como dissemos, de expor uma visão geral das dificuldades apresentadas em segmentação de palavras no *corpus* de textos analisado, para que, após, nas demais tabelas, possamos, também, visualizar, os efeitos da reflexão entre oralidade e escrita relativamente a essa categoria, tendo em vista os avanços dos alunos, mediante a diminuição das dificuldades apresentadas.

Lembramos que analisamos a segmentação das palavras tomando as subcategorias de hiper e hipossegmentação, nas quais foram consideradas as *hipóteses fonéticas* (grupos tonais e os grupos de força), as *hipóteses ortográficas* e, ainda, as *hipóteses*

híbridas. Passemos, pois, à visualização da primeira tabela relativa à categoria segmentação de palavras:

TABELA 2: NÚMERO DAS FALHAS EM SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS GÊNEROS CONTO, RELATO HISTÓRICO E CARTA DE OPINIÃO (CONTINUA)

Aluno	Conto			Relato Histórico			Carta de Opinião		
	TT	TF	TR	TT	TF	TR	TT	TF	TR
AC.	03	02	02	-	00	00	-	00	00
AS.	03	03	01	-	00	00	-	00	00
AM.	06	09	01	-	01	00	-	00	00
AT.	10	10	01	-	01	00	-	00	00
BE.	08	04	00	-	00	00	-	00	00
BR.	11	09	05	-	07	02	-	04	00
ED.	10	03	01	-	01	00	-	01	01
EL.	08	06	04	-	00	00	-	00	00
ER.	12	05	03	-	01	00	-	02	00
IG.	09	10	00	-	00	00	-	00	01
IN.	07	02	01	-	00	00	-	00	00
IO.	06	05	04	-	00	00	-	00	00
KE.	08	07	05	-	05	00	-	00	00
LU.	01	00	00	-	00	00	-	04	00
MA.	09	03	01	-	00	00	-	00	00
WA.	03	03	02	-	00	00	-	01	01
CR.*	09	07	01	-	00	00	-	00	00
GR.*	09	11	08	-	02	00	-	02	00
EL.*	08	07	00	-	00	00	-	00	02
IN.*	10	06	00	-	00	00	-	00	00
LE.*	07	07	02	-	00	00	-	02	05
LU.*	08	05	03	-	00	00	-	02	03
ST.*	11	10	00	-	00	00	-	02	01
Total	176	134	45	-	16	02	-	20	14

Como pode ser verificado, o número das falhas encontradas em segmentação de palavras não é tão expressivo. Além disso, podemos observar que esse número foi diminuindo gradativamente do TT para o TF e do TF para o TR em cada gênero textual. Se compararmos, então, as dificuldades encontradas no TT e, depois, no TR, veremos que houve uma redução significativa quanto a essas dificuldades.

Essa redução é bem mais relevante de um gênero para outro, principalmente, do gênero Conto para o Relato Histórico. Observamos que, nos dois últimos gêneros produzidos, a dificuldade em segmentação de palavras é nula para muitos alunos, o que nos sugere que a reflexão entre oralidade e escrita feita tanto nas discussões em sala, como nas oficinas de aprendizagem/manipulação contribuíram de forma positiva.

Entretanto, apesar do pequeno número de dificuldades encontrado, acreditamos ser necessário e interessante enfatizar essa categoria pela relação que possui com a reflexão entre oralidade e escrita. Além disso, entendemos que o fato de o aluno observar e adequar seu texto de acordo com a segmentação convencional das palavras contribui para outras adequações ortográficas que exijam essa reflexão.

Todavia, ao observarmos alguns casos individuais, entendemos ser pertinente problematizar o que ocorreu com alguns alunos, uma vez que temos variações diferentes das ocorridas nos demais casos.

Antes, porém, para uma melhor visualização desses casos, convém observarmos os gráficos correspondentes à Tabela 2, referentes a cada gênero textual produzido.

Assim, na observação dos gráficos, além da visualização da diminuição das falhas ocorridas nos textos dos alunos, de maneira geral, entendemos que é importante a visualização das falhas dos seguintes alunos: Br., Ed., Er., Ig., Lu., Wa, Gr*., El*., Le*. Lu* e ST*.

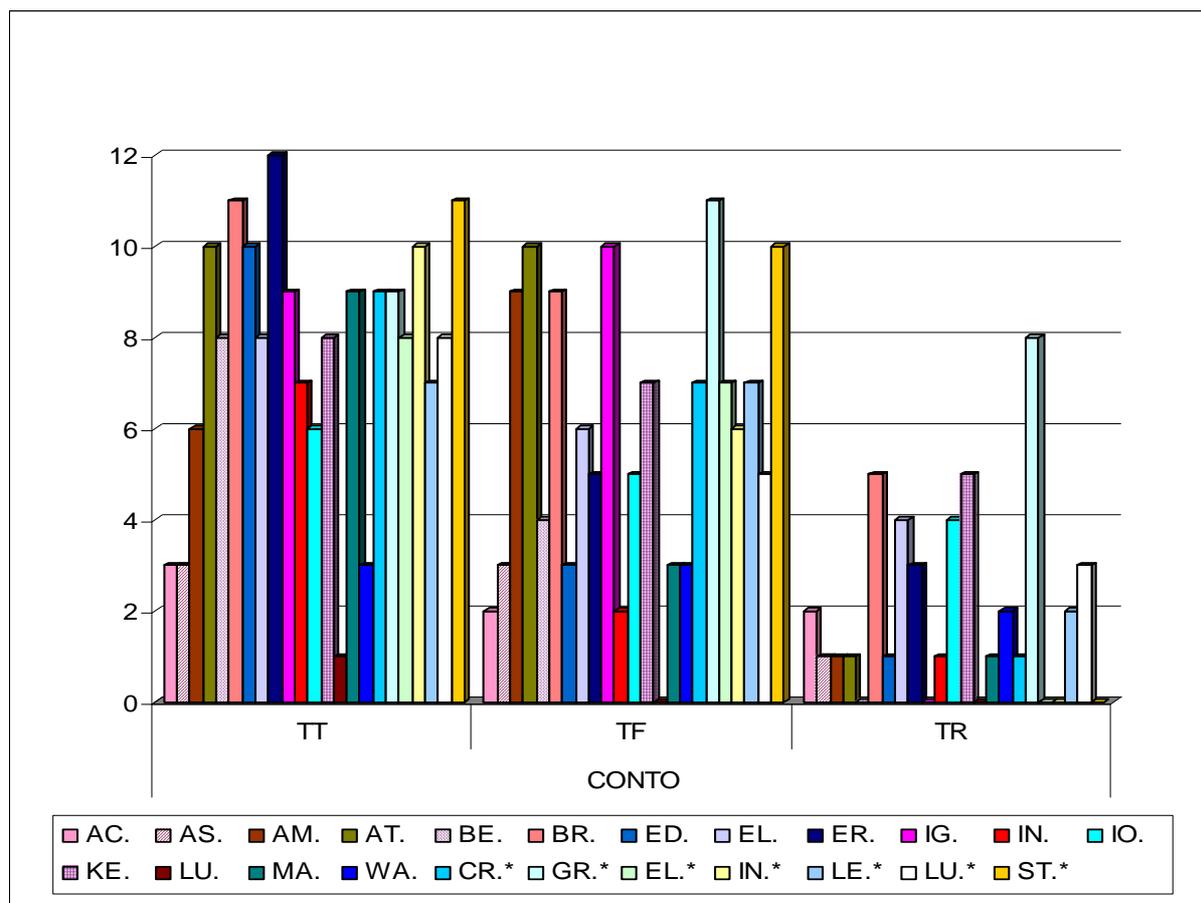


GRÁFICO 1: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO CONTO

No gráfico anterior, verificamos que, dos 23 alunos cujos textos transcritos analisamos, apenas três deles apresentaram aumento das falhas em segmentação de palavras do TT para o TF do Conto, os alunos AM., IG., e GR.* Quanto aos alunos AM. e IG., verificamos que houve um aumento do número de palavras em seus textos no TF.

Assim inferimos que esse aumento foi o “causador” do acréscimo das falhas, uma vez que, ao voltarmos aos textos desses alunos, observamos que foi justamente nas palavras “novas” a ocorrência das segmentações indevidas. Já quanto ao aluno GR.*, não observamos um maior número de palavras no TF. De forma contrária, esse número diminuiu. Ao verificarmos esse texto do aluno, constatamos que, mesmo com a diminuição de palavras, seu texto manteve os sentidos requeridos, todavia esse aluno testou outras hipóteses quanto à escrita de duas palavras, fazendo, dessa forma, aumentar as falhas em segmentação. Enquanto no TT, GR.* grafou *di*

dia e a parti, no TF grafou *didia* e *apartir*, daí o acréscimo de nove para onze falhas em segmentação do TT para o TF do Conto.

Do TF para o TR do Conto, observamos que todos os alunos tiveram suas falhas em segmentação diminuídas. Em seis casos, tais falhas “desapareceram”, ou seja, houve uma adequação total quanto à segmentação de palavras nos textos desses alunos no gênero Conto e uma adequação significativa quanto aos demais.

O aluno GR.* foi aquele que manteve um maior número de falhas nessa última versão do Conto (oito), caso este que acompanharemos na análise dos demais gráficos correspondentes aos outros gêneros.

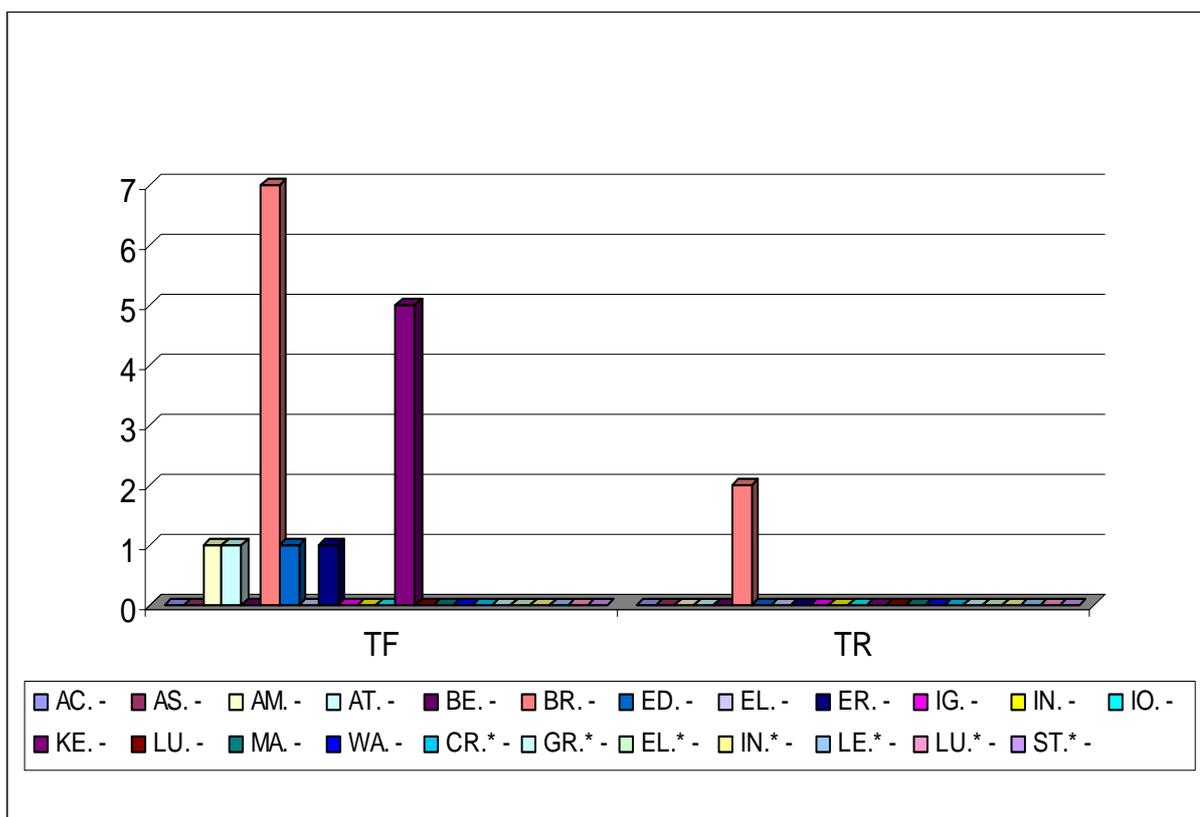


GRÁFICO 2: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS DOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO RELATO HISTÓRICO

Vimos uma diminuição significativa das falhas em segmentação do TR do Conto para o TF do Relato Histórico e deste para o TR desse mesmo gênero.

Assim, como já enfatizamos, houve uma adequação relevante relativa às falhas em segmentação no Relato Histórico, principalmente para o aluno GR.*, como podemos verificar no gráfico.

Temos como única exceção o aluno BR., cujos textos apresentaram falhas em segmentação que diminuíram progressivamente nas sucessivas versões do gênero Conto e, contraditoriamente, constatamos uma sensível elevação dessas dificuldades no TF do gênero Relato Histórico.

Ao observarmos atentamente os textos desse aluno, percebemos que o TR do gênero Conto não foi totalmente concluído, contendo 105⁹⁴ palavras, já o TF do Relato Histórico conteve 175 palavras e foi totalmente concluído. Daí constatarmos que o aumento do número de palavras nesse gênero contribuiu para o aumento das falhas em segmentação.

Contudo, ao observarmos as palavras nas quais incidiram tais falhas, *a cabou, a bril, de cidimos, de marcação, inter nacional, aterra e paubrazil*, percebemos que, apesar de podermos considerar algumas delas como “novas” palavras escritas, ou seja, antes não grafadas no Conto, verificamos, também, motivos antes observados para as segmentações indevidas, como palavras iniciadas por vogais, preposições, sufixos e outros.

Entretanto, vimos que houve uma diminuição das falhas em segmentação desse aluno do TF para o TR do Relato Histórico, mostrando, pois, uma adequação significativa com relação ao último texto desse gênero escrito pelo aluno, apesar de ser o único que, ainda, apresentou falhas no TR do Relato.

Portanto, entendemos pertinente continuarmos a observação e análise quanto às falhas em segmentação nos textos do aluno BR. no próximo gênero.

⁹⁴ Pelo fato de o aluno ter grafado esse texto todo com letras de forma e muito juntas uma da outra, mesmo em frases, contamos todas as palavras, independentemente, da hipo ou hipersegmentação e, após, mesmo com a consideração de todas as palavras, é que inferimos as falhas de segmentação; acreditamos, assim, não comprometer tal contagem com inferências devido ao aspecto externo do texto.

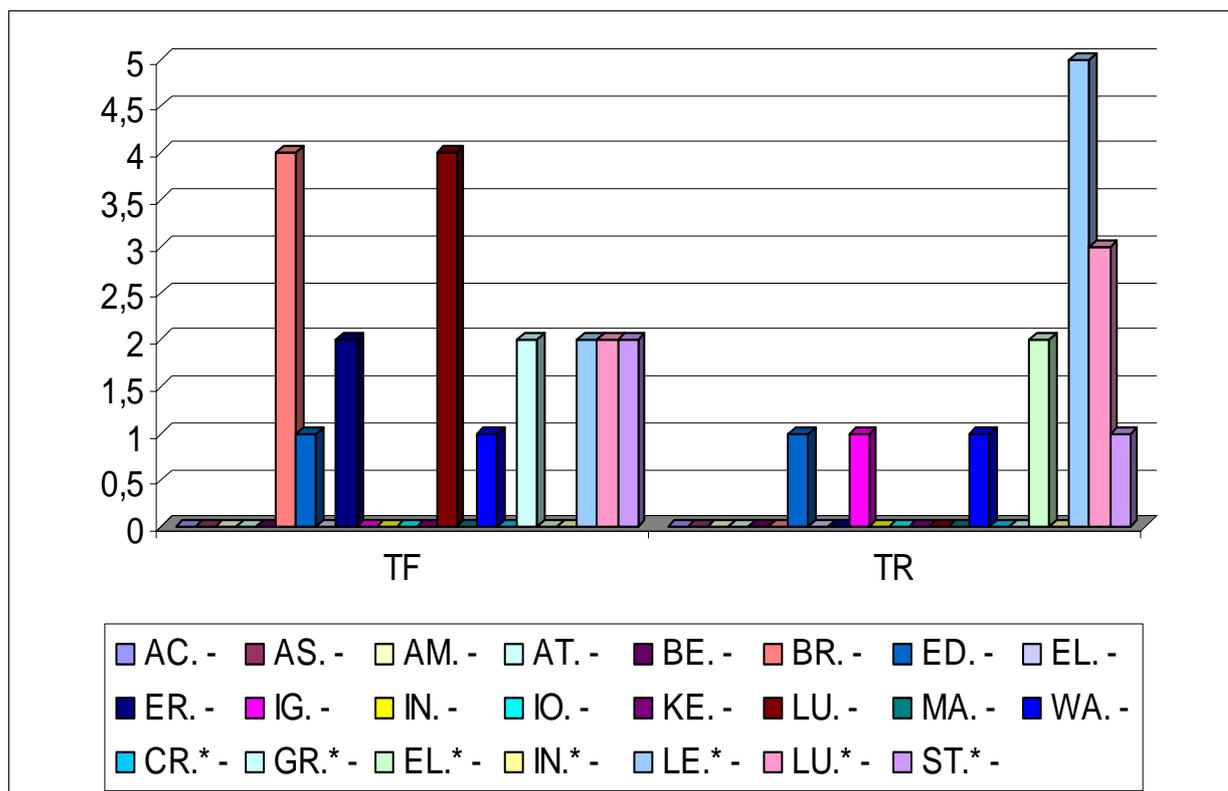


GRÁFICO 3: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO CARTA DE OPINIÃO

Dando continuidade à análise quanto ao aluno BR., observamos que aumentaram as falhas do TR do Relato Histórico para o TF da Carta de Opinião. Entendemos que esse aumento aconteceu devido às dificuldades, anteriormente, expostas, uma vez que tais falhas recaíram, agora, especialmente, nas vogais: *aterceria*, *anós*, *aeles* e *afavor*. Todavia, vimos que, no TR desse último gênero, essas falhas inexistem, daí, mais uma vez, constatarmos a importância das oficinas de aprendizagem que entremearam as duas versões da Carta de Opinião e, também, dos demais gêneros para a adequação das falhas em segmentação, desse aluno em especial, como para muitos outros.

Relativamente aos demais alunos, ED., ER., LU., WA., GR.*, LE.*, LU.* e ST.*, verificamos que houve uma diminuição ou manutenção das falhas em segmentação tanto nas versões do Conto quanto no Relato Histórico e estas voltaram a aparecer no TF da Carta de Opinião. No TR desse gênero, observamos uma diminuição dessas falhas para quatro desses alunos, uma manutenção para dois deles e um aumento para outros dois. Verificamos, também, que tais falhas “reapareceram” nesses mesmos textos de dois alunos, IG. e EL., alunos estes que não

apresentaram tais dificuldades nas versões do Relato e nem no TF da Carta de Opinião. Ao observarmos os textos dos alunos em questão, verificamos, de maneira geral, o que acabamos de expor com relação ao aluno BR.

Assim, ao observarmos que esses alunos, na Carta de Opinião, voltaram a apresentar falhas, ainda que poucas, nessa categoria, semelhantes às anteriormente apresentadas, percebemos que a escrita de um novo gênero, principalmente de outro tipo textual, uma vez que o Conto e o Relato são textos narrativos e a Carta de Opinião é do tipo argumentativo, constitui dificuldade para o aprendiz.

Dessa forma, o esforço na escrita de um novo gênero, com o qual o aluno tem pouco contato ou produziu em menor quantidade, faz com que ele acabe se concentrando mais em determinado aspecto do texto, deixando de “privilegiar”, de certa forma, outros aspectos. No caso do *corpus* por nós analisado, acreditamos que houve, por parte dos alunos, um “privilégio” dos aspectos macro na escrita da Carta de Opinião, desde a forma, o estilo, a coesão e a coerência do texto em detrimento das unidades menores que têm relação direta com o código lingüístico, como a segmentação e a ortografia. Essa mobilização foi verificada, apesar de termos colocado os sujeitos envolvidos em contato com textos desse gênero, como mostramos nos procedimentos de pesquisa, após ter sido escolhido por eles e, mesmo, tendo esses alunos, como base para a sua escrita, os textos orais coletados.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 26-28), ao colocarem os gêneros do discurso como os “instrumentos” mediatizadores do trabalho com textos, afirmam que “[...] a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada [...]”.

Entretanto, mais à frente, tais autores colocam a aparente *relação de imediatez* entre a escolha de um gênero e sua, conseqüente, utilização. Nesse sentido, eles enfatizam, de acordo com Bakhtin (2003), que os gêneros são *dados*, não sendo o

aluno que os *cria*. A partir daí, Dolz e Schneuwly (2004, p. 27-28) problematizam a questão dos esquemas de utilização dos gêneros:

[...] Essa concepção de imediatez do gênero, de seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca, pelos menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um 'rico repertório de gêneros', coloca-se, a cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza [...]. O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva [...]. Os outros esquemas de utilização podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento lingüístico [...].

Não nos cabe problematizar, aqui, a concepção de gênero como “instrumento ou megainstrumento” colocada por tais autores; o que queremos enfatizar, com suas colocações, são as diversas dimensões ou *níveis de operações* com os quais o aluno necessita “trabalhar” quando da escrita de um novo gênero, desde a dimensão discursiva até a lingüística. Daí realçarmos o que dissemos sobre a(s) dificuldade(s) na produção de um novo gênero poder influenciar na não observação pelo aluno de certos aspectos, ao nível microtextual, e, também, outros.

Portanto, entendemos que essa “prerrogativa” do aluno, ou melhor, essa maior mobilização de sua atenção quanto a certos aspectos, nesse momento de sua escrita, seja algo normal e, mesmo, importante, uma vez que, no esforço em elaborar o texto observando o seu sentido, o aprendiz mostra uma “preocupação” inicial com os sentidos que quer fazer transparecer em sua produção. Nessa perspectiva, por meio, primeiramente, da captação e análise dos sentidos produzidos pelos textos dos alunos, tendo em vista sua maior clareza, é que o professor passará, posteriormente, para os aspectos menores, que dizem respeito ao objeto de nossa pesquisa, pois, como já enfatizamos, de nada adiantará a mobilização de aspectos ao nível micro, sem antes acontecer uma objetivação da significação geral do texto, uma vez que entendemos que é somente pela e para a enunciação que é constituída qualquer produção de texto. É nessa direção que entendemos que se deva encaminhar a análise do texto do aluno pelo professor, não que, algumas vezes, tais aspectos não possam ser até abordados

concomitantemente, sobretudo, quando os aspectos micro interferirem diretamente nos sentidos que se quer produzir por meio do texto, ou seja, no universo macrolingüístico, pois acreditamos que as convenções ortográficas, “[...] na medida em que redundam no esvaziamento do professor e do aluno, por terem como meta a reprodução [...] são arbitradas e, portanto, também esvaziadas como unidades de sentido” (JESUS, 1997, p. 116).

Não podemos inferir, portanto, que o aumento ou reaparecimento de falhas em segmentação na Carta de Opinião tenha acontecido devido à variedade lingüística dos produtores dos textos orais, uma vez que tanto no Relato Histórico quanto na Carta de Opinião, pelo fato de termos coletado os textos de lideranças indígenas, de professores e de outras pessoas que tinham uma maior participação na luta pela terra, a variedade lingüística nesses dois gêneros foi um pouco semelhante, diferindo daquela usada pelo produtor do Conto. Nesses dois últimos gêneros, temos alguns autores usando uma variedade mais próxima de uma linguagem mais formal. Podemos, sim, inferir, contrariamente, que, talvez, pelo fato de a variedade lingüística utilizada no Relato Histórico e na Carta de Opinião apresentar, algumas vezes, uma linguagem mais formal, tenha contribuído, também, para a diminuição no número de falhas quanto à segmentação das palavras. Entretanto, para alguns alunos, aqueles que observamos nos gráficos, essa linguagem mais formal pode ter representado a necessidade da grafia de palavras que “desconheciam ou conheciam muito pouco”.

É interessante um adendo, nesse momento de nossa análise quantitativa, relativo à variedade lingüística de alguns produtores do Relato Histórico e da Carta de Opinião, pois percebemos que tal variedade advém tanto de um maior nível de escolaridade, como é o caso dos professores, como, também, da necessidade de uma linguagem mais formal, tanto na oralidade quanto na escrita, nos momentos de discussões com lideranças não-índias, quer empresariais, quer governamentais, quanto da questão da luta pela terra.

Acreditamos que, para alguns produtores dos textos orais, essa linguagem mais formal é resultado tanto da leitura de documentos e de outros textos relativos à

posse da terra, quanto do próprio convívio com tais lideranças e, conseqüentemente, com sua linguagem, uma vez que, com exceção dos professores, os demais produtores aos quais nos referimos possuem, quando muito, escolaridade até o ensino fundamental.

Desse modo, mais uma vez, constatamos que a situação de comunicação, que “impõe” interlocutores diversos para os textos produzidos, é que vai determinar a linguagem a ser usada, ainda que essa linguagem não seja a usual do locutor (sua variedade lingüística), tendo ele que buscá-la e, conseqüentemente, aprendê-la. Ratifica-se, pois, a necessidade da colocação de uma situação comunicativa/interlocutiva no momento da produção de textos na escola. Geraldi (1997, p. 137) explicita muito sabiamente:

[...] Mesmo numa conversação banal, não se ocupa do turno da fala gratuitamente, ainda que no turno a razão para falar seja a continuidade da conversação: manter a continuidade já não é gratuito, ainda que seja a gratuidade de conversar o próprio objetivo da conversação em curso. Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer [...].

Voltando à nossa análise de caráter quantitativo e explicativo, percebemos que alguns alunos, em frente a “novos desafios”, como a escrita de um novo gênero, podem voltar a demonstrar dificuldades na escrita convencional das palavras,

portanto entendemos que a reflexão entre oralidade e escrita deve ser constante para esses alunos quando da produção de seus textos. Também o incentivo à busca de ajuda, tanto no professor e colegas, quanto em dicionários e em outros recursos, no momento da escrita de palavras que apresentarem dúvidas quanto à grafia, deve acontecer sempre. Todavia, tais reflexões e “buscas” somente podem ser possíveis via mediação, principalmente, do professor.

Acreditamos, entretanto, que, mesmo diante dessa análise, não esgotamos as especificidades quanto à diminuição ou não relativa às dificuldades apresentadas no que se refere à segmentação de palavras em cada texto produzido pelo aluno, pois, para um esgotamento total, seria necessária uma análise explicativa exaustiva de cada texto em separado.

Com esta análise, tivemos, também, a pretensão de demonstrar o quão necessária se faz a observação em separado de cada texto dos alunos, seus avanços e outros para que uma mediação “efetiva” aconteça. Daí enfatizarmos a freqüência da produção de textos escritos em sala de aula, uma vez que de nada adiantaria uma produção freqüente, sem uma análise detida, no que tange tanto à produção de sentidos a que remete cada texto, bem como às dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à língua escrita.

Por ser possível uma visualização geral dos casos de segmentação indevida encontrados nos textos dos alunos, consideramos relevante mostrá-los por meio de quadros, apesar de entendermos que casos de hipo ou hipersegmentação de palavras devam ser analisados em seu contexto maior (frases, trechos ou, principalmente, textos), no qual eles estão inseridos, como fizemos no início da análise, para que, assim, possamos seguir o curso da escrita e, dessa forma, fazer inferências sobre a entonação dada à fala. Entretanto, pelo grande número de textos que tínhamos a analisar e, dessa forma, pela impossibilidade de estarmos colocando os contextos nos quais eles estavam inseridos, mas, como dissemos, pela possibilidade de mostrarmos todos os casos usando quadros, optamos por colocá-los separadamente.

É muito importante enfatizar que a divisão dos casos em cada quadro, de acordo com cada subcategorização, *hipóteses fonética, ortográfica e híbrida*, não aconteceu pela observação da expressão em separado. Assim, para que dividíssemos cada caso em quadros, tomamos como referência o contexto no qual ele estava inserido, analisando repetidamente o ritmo da fala e outros aspectos, para depois incluirmos cada caso em sua referida hipótese. Dessa forma, passaremos a uma visualização dos casos de falha em segmentação de palavras, enfocando, separadamente, os casos de hipo e hipersegmentação em cada gênero textual produzido de acordo com as hipóteses inferidas.

Entendemos pertinente esse enfoque em separado de cada caso de hipo ou hipersegmentação acontecida nos textos dos alunos, para que, além de visualizarmos os casos e a sua frequência, poderemos, de forma mais específica, verificar quais as hipóteses que mais mobilizaram os alunos quando da segmentação indevida e, assim, percebermos, também, o quanto a reflexão entre oralidade e escrita foi responsável pela adequação de tais casos.

É muito importante observarmos que, quando falamos em grafia de “novas” palavras nos dois últimos gêneros textuais produzidos, colocamos tal palavra entre aspas, uma vez que podemos estar nos referindo a palavras “novas”, sim, mas que talvez apresentem as mesmas dificuldades já antes observadas nas versões do Conto. Assim, tal verificação poderá, também, ser possível, mediante a observação dos casos em separado, que apresentaremos a seguir. Daí, também, a importância da apresentação desses casos.

5.3.1.1 Os casos de hipossegmentação nos textos escritos dos alunos nos Gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião

a) A hipótese fonética

O Quadro 1 mostra os casos de hipossegmentação relativos à hipótese fonética nos três gêneros textuais produzidos, divididos em suas respectivas versões. Ressaltamos que, como se trata de um quadro demonstrativo, não colocamos os casos que se repetem, somente indicamos o número de repetições em alguns casos que entendemos pertinente alguma problematização, portanto não teremos o

mesmo número de dificuldades que aquele apresentado nos quadros anteriores, uma vez que, como explicitamos, apresentamos apenas uma vez cada expressão hipossegmentada.

Conto			Relato histórico		Carta de Opinião	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
idila – 4()	idilá	havianacido	aterra	-	aterceira	oque
dila- 3	dilar	dilar	oque	-	anós	-
udela	udela	Anoite	aluta	-	aeles	-
didia - 4	didia - 2	-	-	-	afavor	-
naldei	edelar	-	-	-	poristo	-
nubigo	delar	-	-	-	-	-
numbigo	niabigo	-	-	-	-	-
coninguem	poriso	-	-	-	-	-
comedo	comedo	-	-	-	-	-
ama	ama	-	-	-	-	-
amanãe	amnãe	-	-	-	-	-
amãe	amãe -2	-	-	-	-	-
anoite -2	anoete	-	-	-	-	-
noiscuro	essima	-	-	-	-	-
foibora	ecima	-	-	-	-	-
esgorgo	essigorgo	-	-	-	-	-
escorgo	essicorgo	-	-	-	-	-
onéne	ocorrigo	-	-	-	-	-
éranó	ia (e a)	-	-	-	-	-

QUADRO 1 – HIPÓTESE FONÉTICA: GRUPO TONAL OU GRUPOS DE FORÇA – HIPOSSEGMENTAÇÃO

Como mostra o Quadro 1, dos casos de hipossegmentação, relativos à *hipótese fonética* encontrados no TT do gênero Conto, temos, no TF, seis deles que se repetem, exatamente iguais, nos textos dos mesmos alunos (*idila*, *udela*, *didia*, *comedo*, *ama* e *amãe*) e onze que aparecem como casos “novos” encontrados em textos de outros alunos. Esses últimos são, em sua maioria, casos que encontramos

no TT, porém não exatamente iguais, como agora encontrados no TF, como *dilar*, *anoete*, *edelar*, *essigorgo* e outros que podem ser verificados. Na verdade, os casos “realmente” novos no TF são apenas quatro (*poriso*, *essima*, *ecima* e *ia /e a/*).

Assim, mais uma vez, conferimos que o aluno vai testando hipóteses relativas às palavras que já escreveu em versão anterior e, também, relativamente a outras novas palavras que, por força de melhor clarificar seu texto, precisam ser grafadas em outras versões.

Verificamos, ainda, que, do TT para o TF do Conto, algumas poucas palavras hipossegmentadas não mais apareceram (*naldei*, *coninguem*, *noiscuro*, *foibora*, *onéne* e *éranó*), revelando-nos que foram adequadas de acordo com as convenções do código lingüístico ou foram modificadas, passando a fazer parte de outra hipótese, ou, ainda, deixaram de ser grafadas.

Todavia, de qualquer forma, essas mudanças mostram-nos uma adequação ou tentativa de adequação do texto do aluno à situação de produção.

Assim, podemos inferir que as reflexões relativas à oralidade e à escrita, que foram feitas entre as versões do TT e do TF, contribuíram para que o aluno repensasse sua escrita, começasse a problematizar as influências da variedade lingüística usada no Conto oral (variedade usada por grande parte de sua comunidade) e de sua própria variedade lingüística (sua própria fala) em seu texto escrito.

Entretanto, como esse tipo de reflexão nunca havia feito parte da rotina escolar dos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos que não foi suficiente para uma adequação mais significativa dos textos à situação interlocutiva, pois, ao voltarmos tanto ao TT quanto ao TF de todos os alunos, percebemos que eles “podiam mais”, ou seja, se estimulados e mediados, poderiam chegar a uma maior adequação, daí partimos para as oficinas de aprendizagem.

Após as oficinas, verificamos uma diminuição muito significativa das dificuldades quanto às hipóteses fonéticas no texto reescrito do gênero Conto.

Observamos, pois, que, no TR do gênero Conto, quanto à *hipótese fonética*, apenas um novo caso surgiu: *havianacido* (01 aluno), enquanto os outros dois casos repetiram-se no texto de um mesmo aluno que também no TT e no TF apresentou tais dificuldades, o que nos mostra a necessidade de uma mediação “mais intensa” com relação a esse aluno.

Verificamos, também, que dificuldades relativas às hipóteses fonéticas, tanto no Relato Histórico (TF–03 casos e TR–nenhum caso), quanto na Carta de Opinião (TF–05 casos e TR–01 caso) diminuíram de forma ainda mais significativa.

Portanto, conforme nossas expectativas, ao observarmos as adequações feitas pelos alunos dentro de um mesmo gênero, como no Conto (do TT para o TF e para o TR) e, também, de um gênero para outro, vimos o quanto efetiva foi a reflexão entre oralidade e escrita no sentido de levar o aluno a observar as influências de sua fala e/ou de sua comunidade em sua escrita e, assim, adequar essa escrita às suas convencionalidades, quando a situação de produção assim o exigir.

Observamos, finalmente, neste quadro, que as expressões que apresentaram dificuldades relativas à hipótese fonética, tanto no Relato Histórico quanto na Carta de Opinião, vêm precedidas de uma vogal ou preposição (mesmo que pressuposta).

Assim, mais adiante, quando constatamos os casos de hipersegmentação, vimos que essas unidades também constituem dificuldades quanto às hipóteses ortográficas.

Portanto, voltamos a enfatizar, como já colocamos em várias partes deste trabalho, que o aluno, ao escrever palavras iniciadas por vogais, preposições, etc., às vezes, não as segmentam devido ao ritmo da fala, utilizando, assim, de uma hipótese fonética (grupos tonais ou grupos de força) e, às vezes, as hipersegmentam, usando a hipótese ortográfica, baseando-se, pois, na morfologia das palavras, que, muitas vezes, ainda não internalizou totalmente e de maneira coerente.

b) A hipótese ortográfica

O Quadro 2 mostra os casos de hipossegmentação relativos às hipóteses ortográficas, ou seja, aquelas que se referem às hipóteses que os alunos inferem a partir de seu contato com a escrita alfabética e suas convenções ortográficas.

Conto			Relato histórico		Carta de Opinião	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
encima-12	encima - 4	emcima -4	-	-	-	agente-2
emcima	emcima -3	encima -5	-	-	-	-
oque -4	oque -2	oque	-	-	-	-
apartir - 4	apartir -2	derrepente	-	-	-	-
umdia	Umdia	agente -2	-	-	-	-
pradentro	derrepente	-	-	-	-	-
agente -32	quematavam	-	-	-	-	-
-	agente - 4	-	-	-	-	-

QUADRO 2 - HIPÓTESES ORTOGRÁFICAS – HIPOSSEGMENTAÇÃO

Com relação à *hipótese ortográfica* no gênero Conto, podemos observar que tivemos uma variedade no TT de apenas sete dificuldades, porém encontramos a repetição de muitas expressões. Temos, assim, 52 casos que se repetiram. Dentre eles, 32 casos referem-se ao caso *agente*. Dessa maneira, mesmo apresentando uma menor variedade de casos, temos um maior número de expressões hipossegmentadas na hipótese ortográfica, em virtude dos casos que se repetiram.

Observamos uma diminuição da *hipótese ortográfica* do TT para o TF do Conto, não com relação à variedade de expressões, que, nessa última versão, foi maior, mas relativamente ao número de repetições. Assim, se tínhamos 55 casos no TT, passamos a 18 no TF. Esse fato nos leva a crer que a maioria dos alunos internalizou a escrita convencional de algumas palavras. Entretanto, verificamos no TF dois novos casos: *derrepente* e *quematavam*. Apenas um caso foi categorizado como hipótese ortográfica encontrado no TT e não repetido no TF: *pradentro*. Dessa forma, voltamos à explicitação colocada na hipótese fonética que remete ao teste de hipóteses feito pelo aluno de uma versão para outra de seus textos. Portanto, tal

teste, como já descrevemos, mostra-nos a “presença” da atividade epilingüística quando da transformação dos textos.

Verificamos, também, uma diminuição no TR do Conto das *hipóteses ortográficas*. De 18 dificuldades no TF, encontramos 13 no TR. Praticamente, todos os casos se repetiram em textos em que já haviam ocorrido, o que diminuiu foi a incidência deles. Percebemos, apenas, um caso que já havia aparecido, porém não no texto do aluno em que, agora, foi verificado: *oque* .

Entendemos, de acordo com o que enfatizamos em momento anterior, que é possível o surgimento de novos casos de dificuldades na segmentação das palavras nos textos escritos dos alunos, pois, em cada novo texto, novas palavras são escritas e, assim, o aprendiz vai mostrando sua capacidade de apropriação do sistema de escrita e sua adequação a uma situação de produção.

Chamamos a atenção para a dificuldade quanto à escrita dos homônimos (agente/a gente). Salientamos, de acordo como colocamos na análise qualitativa, que esse caso de hipossegmentação foi repetido 32 vezes em textos de alunos variados. O uso convencional dessas unidades lingüísticas depende da mediação do professor para que ocorra a compreensão e distinção do significado de cada uma delas pelos alunos, porém essa compreensão somente acontecerá em contextos significativos de produção de textos e não por meio de exercícios isolados de seu contexto, que tratam do “substantivo coletivo: gente” e do “substantivo comum: agente”, como visto em muitos livros didáticos e aplicados em sala de aula, como tarefa sem sentido para o aluno. Enfatizamos, ainda, que esse caso foi por nós colocado, porque apareceu insistentemente em, praticamente, todos os textos analisados, mas ele, em si mesmo, não é referencial para nossa análise, uma vez que pensamos tratar-se de uma convenção ortográfica que pouca influência exerce na coesão e coerência de um texto, apenas em textos em que, especificamente, *agente* e *a gente* apareçam juntos.

É interessante observar que, quanto às hipóteses ortográficas, não encontramos caso no Relato Histórico e, na Carta de Opinião, encontramos duas repetições do

caso *agente*. Com essa observação, podemos inferir que tanto a mediação da professora quanto as oficinas de aprendizagem contribuíram, novamente, no sentido da adequação de tais expressões. Também a mudança de um gênero para outro pode ter sido muito significativa quanto a essa não repetição, pois, de acordo com o que colocamos anteriormente, com a mudança do gênero, mudou a variedade lingüística colhida no texto oral utilizado na transcrição e, também, as palavras utilizadas para compor os textos foram outras. Nesse sentido, percebemos que, especificamente, nesses casos de hipossegmentação, o uso de uma maior formalidade lingüística e, conseqüentemente, a grafia de novas palavras não constituiu dificuldades para os alunos.

Todavia, perante um número praticamente nulo de hipossegmentações nos dois últimos gêneros, no que se refere às hipóteses ortográficas, percebemos que houve uma reflexão do aluno quanto à adequação das palavras, no que tange à sua segmentação. Principalmente no TR do Conto, verificamos que, por muitas vezes, a adequação das palavras às convenções da escrita alfabética se não era, totalmente, “conseguida” pelo aluno, apresentava modificações que, para nós, constituem uma mostra da “consciência” da sua necessidade.

Outro caso semelhante foi quanto ao uso do “porquê”. Encontramos dificuldades dos alunos tanto em casos de hipossegmentação como de hipersegmentação. Não o colocamos no quadro das hipossegmentações que se referem às hipóteses ortográficas por entendermos que, assim como em “agente/a gente”, temos uma convenção ortográfica em que a oralidade pouco ou nada influencia, uma vez que, para o uso dessa conjunção, de acordo com a *norma-padrão*, necessária se faz, também, a mediação do professor no sentido de viabilizar tal entendimento ao aluno; e são raros os casos de textos em que essa “convenção”, significativamente, influencia na clareza e compreensão dos textos. Assim, optamos por colocar esse caso, juntamente, àqueles que se referem à hipersegmentação de palavras. Encontramos treze casos de dificuldades de hipossegmentação quanto ao uso do porquê, no TT do gênero Conto. Podemos observar o exemplo seguinte:

BE.TT: “[...] antigamente ela ela perceguia porque?”

Verificamos, no exemplo acima, que o uso do “porque”, no final da frase interrogativa, deveria, de acordo com a *norma-padrão*, ser escrito separadamente e com acento circunflexo: “por quê?”. Entretanto, como percebemos, esse aspecto não interfere no entendimento da frase.

c) A hipótese híbrida (fonéticas e/ou ortográficas)

Passemos ao Quadro 3 que apresenta os casos de hipossegmentação relativos às hipóteses híbridas, nas quais se relacionam casos pertencentes tanto às hipóteses fonéticas quanto às ortográficas.

Conto			Relato Histórico		Carta de Opinião	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
agenti -3	agenti - 2	aparti	paubrazil	-	-	-
ensima - 4	ensima - 2	-	-	-	-	-
emsima	emsima	-	-	-	-	-
insima -3	Insima	-	-	-	-	-
incima -3	Aparti	-	-	-	-	-
apartí -2	-	-	-	-	-	-

QUADRO 3 - HIPÓTESES HÍBRIDAS – HIPOSEGMENTAÇÃO

Relativamente às *hipóteses híbridas*, no gênero Conto, observamos uma menor variedade de casos (6 casos) e, também, a menor repetição deles (15 casos), totalizando 16 casos. Desses 16 casos relativos às *hipóteses híbridas* no TT, passamos a sete no TF. Dessa forma, observamos que alguns alunos não conseguiram adequar a escrita de algumas palavras à escrita convencional, uma vez que, praticamente, todos os casos se repetem no TT e TF, com exceção de *incima*. Assim, permaneceram os casos *agente-agenti*, *encima-emsima-ensima-emsima-insima*, *apartir-aparti*. Todavia, verificamos, no TR do Conto, apenas um caso, (*aparti*) que se repetiu no texto do mesmo aluno.

Vemos, pois, mais uma vez, após as oficinas de aprendizagem, vemos uma adequação significativa também quanto às hipóteses híbridas relativas aos casos de hipossegmentação.

No Relato Histórico, encontramos apenas um caso no TF, *paubrazil*, e, em contrapartida, não encontramos nenhum caso no gênero Argumentativo.

Ao inferirmos que as hipóteses fonéticas e as hipóteses híbridas estão ligadas à oralidade, temos um total 86 casos (61 nas hipóteses fonéticas e 25 nas híbridas) que se referem às influências da fala na escrita; um número menor que aquele que se refere às hipóteses ortográficas (88 casos), porém, significativo, principalmente quanto à variedade de casos, uma vez que, nessa última hipótese, só o caso *agente* se repetiu 32 vezes, restando 56 casos.

Chegamos, assim, a 63 casos variados de hipossegmentação referentes à hipótese fonética em contrapartida a 21 nas hipóteses ortográficas. Esses dados reafirmam a idéia de que a dificuldade em hipossegmentação nos textos dos alunos se baseava, sobretudo, na necessidade de planejamento sistemático de reflexões sobre as relações entre a oralidade e a escrita, que refletem, de maneira satisfatória, quanto às hipóteses ortográficas remetidas pelos alunos. Portanto, de maneira geral, percebemos que grande parte dos problemas de hipossegmentação foi superada pelos alunos, quando estes, na escrita de seus textos, passaram a refletir/pensar sobre a(s) variedade(s) lingüística(s) falada(s) por sua comunidade e também sobre a sua própria, tendo como base uma situação de comunicação.

Os casos que persistiram podem ser considerados isolados de alunos que necessitam de uma mediação mais “próxima” por parte do professor, como o caso do registro *aparti* no TR do gênero Conto. Assim, voltamos a enfatizar que as hipóteses que os alunos inferem a partir do contato com a linguagem oral de sua comunidade (fala dialetal e/ou social) influenciam seu processo de aquisição da linguagem escrita, sendo, portanto, a reflexão entre oralidade e escrita primordial nesse processo.

5.3.1.2 Os casos de hipersegmentação nos textos escritos dos alunos nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião

a) A hipótese fonética

Mostraremos, a seguir, o Quadro 4 que nos apresenta os casos de hipersegmentação relacionados com a hipótese fonética nos respectivos gêneros textuais produzidos. Colocamos, novamente, que, em apenas alguns casos, apresentamos o número de repetições acontecidas nos textos dos alunos, aqueles em que essas repetições se constituírem fator de observação para posterior problematização.

Conto			Relato histórico		Texto argumentativo	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
dia mante- 5	dia mantes	-	internaci onal	-	-	-
ou viu	ro chinha	-	i a	-	-	-
ou vio	per guntavam	-	-	-	-	-
o vel	-	-	-	-	-	-
ouvi o	-	-	-	-	-	-
ocorre o	-	-	-	-	-	-
o correio	-	-	-	-	-	-
antigamen te	-	-	-	-	-	-

QUADRO 4: HIPÓTESE FONÉTICA: GRUPO TONAL OU GRUPOS DE FORÇA – HIPERSEGMENTAÇÃO

Percebemos, de acordo com o Quadro anterior, oito casos de hipersegmentação relativamente à hipótese fonética, no TT gênero Conto, havendo um caso com cinco repetições: *dia mante*; totalizando, assim, um total de 12 casos, nessa versão do Conto. Entretanto, essa variedade não é tão significativa como nos casos de hipossegmentação (19 casos, com as repetições, totalizando 28 no TT do Conto). Dessas oito dificuldades em hipersegmentação encontradas no TT do Conto, no TF esse número cai para três dificuldades e no TR essas falhas “desaparecem”.

Com relação aos três casos de hipersegmentação encontrados no TF do gênero Conto, observamos que um deles se repetiu em um texto antes já colocado: *dia mantes*; e os dois outros: *per guntavam* e *ro chinha*, apareceram como novos casos em textos distintos.

No Relato Histórico, notamos dois novos casos relativamente à hipótese fonética: *internacio nal* e *i a*. Quanto ao primeiro caso, inferimos que não pertence às hipóteses ortográficas, devido ao fato de a segmentação não ocorrer na “altura” do prefixo /inter/, como veremos à frente; e quanto à *i a*, percebemos que o fluxo da fala influenciou, significativamente, a segmentação indevida.

O número nulo de casos no Texto Argumentativo, a Carta de Opinião, mostra-nos que a mudança do gênero e, conseqüentemente, da variedade lingüística, nesses casos, teve um efeito positivo quanto à adequação das palavras, mesmo tendo o aluno palavras novas a escrever. Portanto, de novo, percebemos que a problematização dos resultados e de influências de sua variedade lingüística e/ou de sua comunidade em seu texto escrito foi bastante satisfatória para o aluno.

b) A hipótese ortográfica

O Quadro 5 mostra-nos os casos de hipersegmentação nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião, agora, relacionados com a hipótese ortográfica.

Conto			Relato histórico		Texto argumentativo	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
em baixo-4	em baixo-4	em baixo-2	a juda	com segue	por que-10	a cabou
a qui -5	a qui -3	-	a cabou	que riam	-	por que-6
a brindo	a brindo	a brindo	a cabo	-	-	-
a contece-3	a contece-2	a contecer	a cordo	-	-	-
aconteceu	a quela	á quela	a bril	-	-	-
a contecia	na quele-2	-	de marcado	-	-	-
de pois	de baixo	de baixo	de cidimos	-	-	-
bota sse -2	coloca se	-	inter nacional	-	-	-
e xistiu	-	-	-	-	-	-
que ria	-	-	-	-	-	-

QUADRO 5 - HIPÓTESES ORTOGRÁFICAS – HIPERSEGMENTAÇÃO

De acordo com o que vemos nesse Quadro, do TT gênero Conto, verificamos dez casos de hipersegmentação, quanto às hipóteses ortográficas, com uma repetição que leva a 20 casos no total; já no TF desse mesmo gênero, observamos uma pequena diminuição com relação ao número de casos (8), que, com as repetições, chegam a 15 casos. Percebemos que os casos que, realmente, não se repetiram no TF foram *que ria* e *e xistiu*; os demais casos se não são idênticos aos encontrados no TT, foram muito parecidos, pois verificamos que tiveram, praticamente, a mesma “motivação” para que a hipersegmentação acontecesse.

Percebemos, também, dois novos casos no TF do Conto: *a quela* e *na quele*. Verificamos que são dois casos muito parecidos com aqueles precedidos pela vogal /a/. Quanto ao segundo, é interessante observar que o aluno segmenta exatamente na aglutinação da preposição /em/com o artigo, /a/: /na/.⁹⁵

Visualizando o TR do gênero Conto, encontramos um total de cinco casos, chegando a seis casos com a repetição do *em baixo*, que constatamos estar repetido tanto no TT, quanto no TF e no TR, igualmente a *a brindo* e *a contece*.

Assim, observamos que, mesmo com a diminuição dos casos, há falhas de hipersegmentação que se repetem nas três versões do Conto quanto às hipóteses ortográficas, indicando uma não superação total dessas questões.

Já no Relato Histórico, notamos que o número de casos aumentou em relação ao TR do gênero Conto, entretanto, se observamos todos os casos do Conto (TT, TF e TR), perceberemos uma relativa coincidência: a maioria das expressões são iniciadas por vogais: /a/, /e/; por preposições: /em/, /de/, /com/; por prefixos: /inter/; ou, ainda, por supostas conjunções: /que/. Constatamos, novamente, com essa “relativa coincidência”, não somente quanto à hipótese ortográfica, mas, também relativamente às demais hipóteses, que a questão morfológica, principalmente, relativa a essas “classes gramaticais”, é questão imperiosa nesses casos, uma vez que, na oralidade, essa fronteira inexistente ou varia constantemente devido ao fluxo da

⁹⁵ Esse caso foi visualizado e problematizado na análise qualitativa, pois aconteceu em um dos textos por nós focado.

fala. Assim, encontramos: *em pacho / en baixo / em baixo* e, até mesmo, *em bora, em contra* e *um bigo*. Estes últimos podem se encaixar nos mesmos casos anteriores, embora não se tratem de preposições, assim como as conjunções, mesmo que supostamente, como em *que ria*; e os prefixos: *inter nacional*, e, mais uma vez, as palavras iniciadas por vogais, como: *a i* (aí), *a qui* (aqui), *a conteceu* (aconteceu), *a brindo* (abrindo), e *xistia* (existia),

Percebemos, ainda, os casos em que essa ou outra vogal, na oralidade, é alongada pelo falante, no momento da comunicação, acontecendo casos como: *ocorre o* (ocorreu), *ouvi o* (ouviu) *a sim* (assim) e outros.

Nesse sentido, temos, em Silva (1994, p. 37), a seguinte explicitação:

Nessas propostas de espaços em branco vemos marcas específicas da escrita que ela está aprendendo. Algumas vezes, as sílabas resultantes das hipersegmentações se assemelham, ao que, em nossa metalinguagem, denominamos artigos, preposições, conjunções, etc.

Assim, nesse momento da aprendizagem do aluno, não defendemos, de forma alguma, um estudo dessas unidades lingüísticas, denominadas de classes de palavras, de maneira aleatória, por meio da metalinguagem. Entretanto, entendemos a necessidade do enfoque de tais unidades nos próprios textos dos alunos e, também, em outros textos de interesse deles, no sentido da compreensão das funções dessas unidades lingüísticas, dentro de contextos comunicativos, relativamente à sua grafia, juntamente ou separada de outras unidades lingüísticas. Acreditamos, que, dessa maneira, será possível um ensino aprendizagem dessas unidades que vá ao encontro de sua escrita convencional, mediante, porém, como dissemos, à compreensão de suas funções relativamente aos sentidos produzidos no momento da escrita.

Ao verificarmos os casos de hipersegmentação na Carta de Opinião, percebemos que o uso do porquê foi o grande “pivô” quantas às falhas que se referem às hipóteses ortográficas. Apesar de concluirmos, como já explicitamos, que a grafia convencional dessa palavra teve pouco efeito no sentido da compreensão total dos

textos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa, entendemos pertinente colocá-la neste texto, por ser uma convenção ortográfica “cobrada” e “ensinada” nos contextos escolares. Observamos, também, que, em um Texto Argumentativo, verificamos que o uso do porquê, como conjunção causal ou explicativa, é muito intenso, daí o grande número de casos, nesses textos. Encontramos, ainda, no TR desse texto, o caso *a cabou* que aparece igualmente aos casos comentados anteriormente nos gêneros Conto e Relato Histórico.

O caso de hipersegmentação do porquê apareceu em 12 textos no gênero Conto. Assim, como dissemos, consideramos pertinente colocá-lo apenas na coluna da Carta de Opinião, devido ao exposto anteriormente. No Relato Histórico, esse caso ocorreu de forma isolada e em número bem menor. Sabemos que o uso correto dessa unidade lingüística depende de um estudo sistemático; não que os outros casos não necessitem desse estudo, mas, nesse caso específico, as relações entre oralidade e escrita pouco podem ajudar, uma vez que a escrita dessa palavra segue padrões meramente ortográficos, o que nos faz voltar às observações feitas, anteriormente, com relação à mediação do professor. Ilustraremos, também, a hipersegmentação quanto ao uso do porquê:

MA.TR: “Eu acho que esta 3.^a Auto-Demarcação que aconteceu em 17 de maio aconteceu **por, que** as terras são nossa então nós não podemos deixar a Aracruz Celulose pegar as terras que pertence a nós.” (CARTA DE OPINIÃO).

Verificamos, no exemplo, que o aluno usou a conjunção “porque” no sentido explicativo, assim, ela deveria ser escrita juntamente, pois, uma vez se tratando de uma frase declarativa explicativa, esse termo não poderia ser escrito dessa forma e, ainda, separado por uma vírgula (*por, que*). Reiteramos que essa “falha” não dificultou o entendimento da oração.

c) A hipótese híbrida (fonéticas e/ou ortográficas)

O Quadro 6 apresenta-nos os casos de hipersegmentação relativamente às hipóteses híbridas, aquelas nas quais, de acordo com o que já explicitamos, as hipóteses fonéticas e ortográficas podem estar “convivendo” ou, ainda, em que possam conter casos que se encaixem ora na hipótese fonética, ora na ortográfica.

Conto			Relato histórico		Texto argumentativo	
TT	TF	TR	TF	TR	TF	TR
em contra-6	em contra	em contra	e sa(essa)	-	-	-
em pacho	em pacho	em bacho	come sar	-	-	-
em sima	em bacho	-	-	-	-	-
em bora	em bora-2	-	-	-	-	-
a com tece	a costumavam	-	-	-	-	-
a í	a í	a í	-	-	-	-
a sim	-	-	-	-	-	-
a que	-	-	-	-	-	-
a brido	-	-	-	-	-	-
um bigo	-	-	-	-	-	-

QUADRO 6 - HIPÓTESES HÍBRIDAS – HIPERSEGMENTAÇÃO

Ao observarmos no TT do gênero Conto, verificamos um total de dez casos que com as repetições, totalizam quinze casos. Assim, entendemos que, quanto aos casos de hipersegmentação no TT do Conto, a influência da oralidade é, de certa forma, mais significativa do que as hipóteses que recebem a interferência da escrita *alfabético-ortográfica*, uma vez que, unindo as hipóteses fonéticas com as híbridas, temos um total de 27 casos, porém uma diferença não tão significativa, como nos casos de hipossegmentação (44 casos, juntando as hipóteses fonéticas e híbridas no TT do Conto).

Entendemos que os dez casos que se encontram nas hipóteses híbridas, relativas ao TT do gênero Conto, foram aí colocadas devido, algumas vezes, à escrita incorreta da palavra, como em *a sim* (assim), *a que* (aqui), *a brido* (abrindo), *em pacho* (embaixo), ou por não se tratar, necessariamente, de uma preposição, como em: *a com tece* (acontece), *em contra* (encontra), *em bora* (embora), ou, ainda, por inferirmos que o alongamento da vogal /a/ ou artigo /um/ no ato de fala, pode ter interferido na escrita dessa palavra, como em: *a í* (aí) e *um bigo* (umbigo). Nesses dois últimos casos, para não incorrerem em erro, colocando-as somente na

hipótese fonética ou ortográfica, consideramos mais adequado incluí-las na hipótese híbrida, uma vez que essa hipótese contempla, como vimos, as demais.

Do TT para o TF, no gênero Conto, vemos uma diminuição de cinco repetições no caso *em contra*, entretanto esse caso e, ainda, *em pacho* e *em bora*, persistem. Este último acrescido de mais uma repetição. Vemos, ainda, o “aparecimento” do caso *em bacho*. Já os demais casos, nos quais observamos a inicial /a/, um persistiu, o *a í* e os demais foram “substituídos” por *a costumavam*. Somente o caso *um bigo* não se repete no TF, no TR e nem nos demais textos dos outros gêneros. Assim, temos uma diminuição de oito casos do TT para o TF do Conto.

Percebemos, portanto, que as dificuldades são as mesmas, havendo adequação de algumas palavras e, em outro texto, a repetição da mesma dificuldade em palavra diferente. Já no TR do Conto, observamos que houve uma adequação significativa, ficando, ainda, as palavras *em contra*, *em bacho* e *a í*. Assim, dos sete casos do TF do Conto, temos três no TR.

No Relato Histórico, verificamos apenas dois casos no TF (*e sa* e *co mesar*), que acabamos por colocar como hipóteses híbridas, devido aos erros ortográficos que os dois possuem, entretanto entendemos que a hipersegmentação aí aconteceu devido ao fluxo de fala, estando, assim, muito mais ligada à hipótese fonética. No TR do Relato Histórico, bem como nos dois textos (TF e TR) da Carta de Opinião, não mais encontramos dificuldades com relação à hipersegmentação relacionadas com as hipóteses híbridas. Isso nos remete, mais uma vez, ao entendimento de uma certa superação dos alunos quanto aos problemas de hipersegmentação anteriormente “detectados”, ou, pelo menos, a uma reflexão quanto a esse aspecto.

Nessa perspectiva, podemos, agora, problematizar melhor ou, mesmo, inferir quanto às novas palavras nas quais alguns alunos apresentaram dificuldades quando da escrita dos gêneros Relato Histórico e Carta de Opinião, pois percebemos que a maioria delas já eram dificuldades manifestadas quando da escrita do Conto.

Como verificamos, temos, como dificuldades latentes, as palavras que têm vogais, preposições, conjunções e *outras* em seu início. Assim, esses mesmos alunos, na escrita de outros textos, poderão, novamente, hipo ou hipersegmentar palavras com essas mesmas características.

Todavia, especialmente, quanto aos aspectos fonéticos, acreditamos que haverá, por parte deles, uma reflexão no momento de escrever palavras que lhes tragam tais dúvidas, principalmente se motivados a essa reflexão e, também, se explicitadas as condições de produção dos textos a escrever, ocorrendo, dessa maneira, uma mobilização da atenção quanto aos interlocutores e à linguagem a ser usada.

Por meio da análise dos casos de hipersegmentação, percebemos que aqueles que teriam sua “origem” na influência que a oralidade poderia exercer sobre a escrita foram, em sua maioria, “superados” pelos alunos. Restaram casos que necessitam de uma mediação “mais próxima e específica” do professor com relação a determinados alunos, aos quais já nos referimos.

Acreditamos, pois, que, se a reflexão entre oralidade e escrita persistir para esses alunos por mais tempo, até que faça parte da análise epilingüística desses aprendizes, quando da reescrita de textos e, mesmo, quando da primeira escrita, a adequação de seu texto a uma dada situação interlocutiva acontecerá de maneira bem mais “tranqüila”.

5.3.2 A análise quantitativa na ortografia

A tabela que segue apresenta os dados quantitativos referentes às falhas em ortografia nos textos escritos dos alunos nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião.

Com essa tabela, nosso objetivo foi visualizar as dificuldades apresentadas nessa categoria no *corpus* de textos por nós analisado, no sentido de, assim como na segmentação de palavras, podermos ter a percepção dos efeitos da reflexão entre oralidade e escrita relativamente à ortografia.

TABELA 3: NÚMERO DE FALHAS EM ORTOGRAFIA ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS GÊNEROS CONTO, RELATO HISTÓRICO E CARTA DE OPINIÃO (CONTINUA)

Aluno	Conto			Relato Histórico			Carta de Opinião		
	TT	TF	TR	TT	TF	TR	TT	TF	TR
AC.	18	19	09	-	55	42	-	15	21
AS.	25	29	20	-	25	23	-	19	17
AM.	13	11	04	-	24	20	-	08	07
AT.	34	32	05	-	14	07	-	11	06
BE.	13	15	08	-	30	08	-	12	08
BR.*	36	16	19	-	44	36	-	21	14
ED.	31	22	12	-	31	13	-	25	17
EL.	26	22	18	-	57	10	-	13	08
ER.*	26	39	20	-	41	23	-	07	03
IG.	24	20	06	-	15	26	-	21	17
IN.	19	09	07	-	23	18	-	13	06
IO.	19	08	12	-	30	20	-	17	16
KE.	40	30	17	-	57	23	-	25	17
LU.*	06	08	04	-	16	08	-	10	07
MA.	34	15	06	-	37	19	-	11	05
WA.	23	14	10	-	29	17	-	11	08
CR.*	48	45	20	-	43	21	-	20	10
GR**	52	57	20	-	58	38	-	26	19
EL.*	37	21	07	-	26	06	-	10	06
IN.*	28	08	04	-	13	07	-	10	07
LE.**	40	38	06	-	27	09	-	12	13
LU*	40	31	10	-	26	12	-	13	19
ST*	29	26	09	-	30	11	-	08	12
TOTAL	661	535	253	-	751	417	-	338	263

Verificamos que as falhas em ortografia apresentam um número maior do que aquelas relativas à segmentação de palavras, entretanto houve, também, de

maneira geral, uma diminuição progressiva das dificuldades de um texto para outro no gênero Conto, com exceção de seis casos em que tais falhas aumentaram do TT para o TF do Conto e um caso do TF para o TR desse gênero. Tais casos entendemos que devem ser problematizados quando da mostra dos gráficos, por permitir uma visualização mais específica de cada um deles.

Percebemos que, no Relato Histórico, essas dificuldades aumentaram relativamente ao TR do Conto e, na maioria dos casos, ao TF desse gênero (exceção de seis casos). Entretanto, como já problematizamos, na mudança de um gênero para outro, palavras “novas” foram escritas, pois, de acordo com o que constatamos, quanto ao número de palavras, o Relato Histórico foi um texto um pouco mais extenso do que o Conto. Houve, ainda, necessidade do aprendizado desse novo gênero, apesar de também ser do tipo narrativo, como o Conto, e o esforço quanto à elaboração de seu conteúdo. Daí, considerando o que acabamos de colocar, entendemos pertinente o questionamento quanto ao aumento dessas dificuldades, principalmente na visualização dos gráficos, para intentarmos quanto aos principais motivos dessa elevação, assim como feito na segmentação de palavras.

Vemos, pois, que o número de dificuldades caiu do TF para o TR do Relato Histórico, com exceção de um caso, e continuou caindo, consideravelmente, na Carta de Opinião, tanto no TF, com exceção de nove casos, quanto no TR, com exceção de três casos.

A problematização desses casos também será feita mediante os gráficos construídos, uma vez que o que nos importa, agora, quando da visualização do Quadro 5, é perceber que, de modo geral, ou seja, em seu total, as dificuldades em ortografia foram diminuindo de uma versão para outra e de um gênero para outro. Se compararmos o TR da Carta de Opinião, último texto escrito pelo aluno, com o TT do Conto, veremos uma diminuição muito significativa quanto a essas dificuldades. Portanto, consideramos que a reflexão entre oralidade e escrita veio auxiliando, progressivamente, a maioria dos alunos quanto à adequação de seu texto à situação de comunicação dada e, conseqüentemente, levando-os a observar a questão ortográfica, pois, na última versão da Carta de Opinião, já no terceiro

gênero produzido, com três versões para o primeiro, duas para o segundo e duas para o terceiro, a maioria dos alunos já começou a se acostumar com essa reflexão e a fazer dela uma constante em sua produção escrita.

Assim, como explicitamos, para uma melhor visualização do que acabamos de colocar e verificarmos alguns casos individuais, entendermos pertinente, como feito na categoria segmentação de palavras, a visualização das falhas em ortografia nos gráficos que seguem.

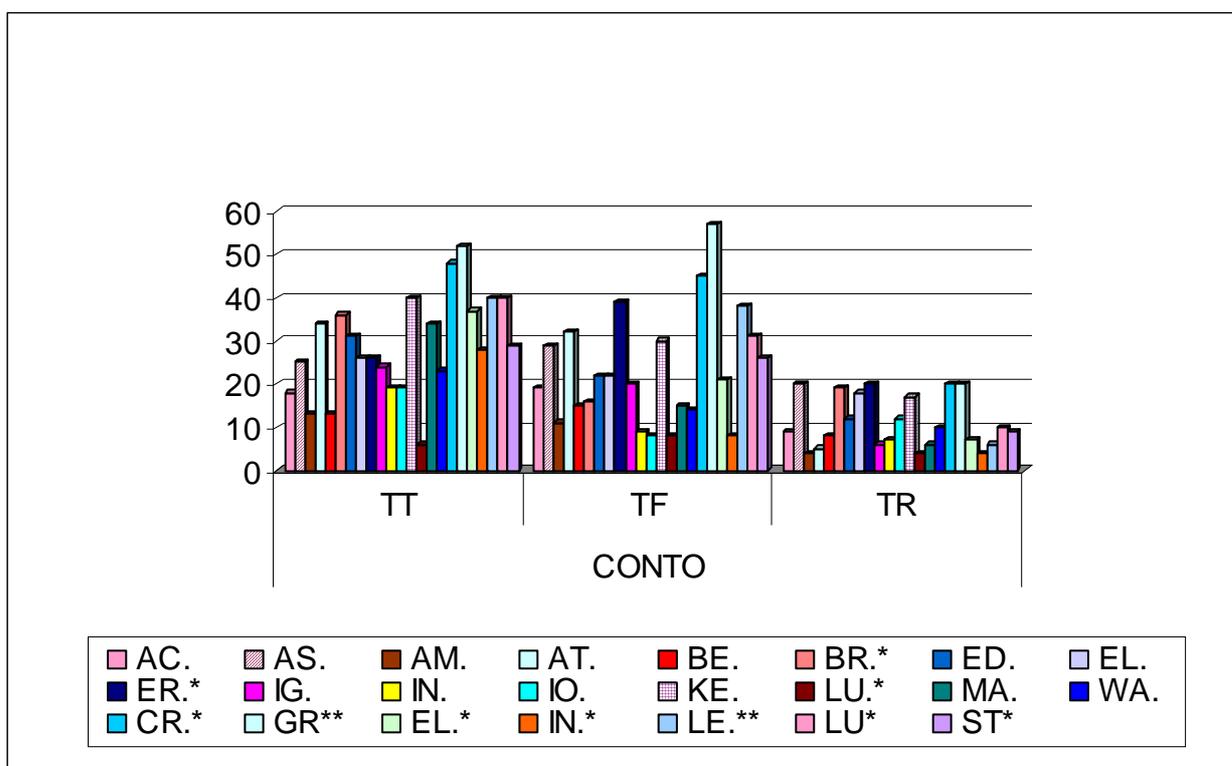


GRÁFICO 4: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM ORTOGRAFIA NOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO CONTO

De acordo com o que expusemos e podemos melhor observar no Gráfico 4, dos 23 alunos cujos textos analisamos, somente seis deles, AC., AS., BE., ER., LU., e GR.*, apresentaram aumento das falhas em ortografia do TT para o TF do Conto.

Já relatamos, na análise da segmentação de palavras que, ao observarmos os textos desses alunos, constatamos que o número de palavras no TF do Conto aumentou relativamente ao TT, com exceção do GR.*

Verificamos que, tanto pela grafia de “novas” palavras quanto pelo teste de novas hipóteses, esses alunos acabaram por apresentar mais dificuldades em ortografia no TF do Conto. Também notamos que o aluno GR.* não grafou um maior número de palavras no TF do Conto, porém a diminuição de palavras, nessa versão, adveio do corte de algumas palavras repetidas transcritas em decorrência do Conto oral. Portanto, como na segmentação de palavras, houve um maior teste de hipóteses, fazendo com que palavras que antes estavam adequadas, de acordo com a ortografia convencional, passassem a não mais estar em conformidade com essas convenções, como *saímos* no TT e *caímos* no TF.

Do TF para o TR do Conto, já verificamos que somente um aluno, lo., teve suas falhas em ortografia aumentadas. Ao voltarmos ao TR do Conto desse aluno, verificamos que ele acrescentou um final diferente à sua história, com a bruxa sendo perseguida, amarrada e morta pelos moradores da aldeia. Daí o aumento de palavras na última versão do Conto e, conseqüentemente, o aumento do número de falhas, como *atrax* (atrás), *amararam* (amarraram), *moreu* (morreu) e outros. No entanto, percebemos que, ao acrescentar tal final, esse aluno toma, definitivamente, para si a autoria de seu Conto.

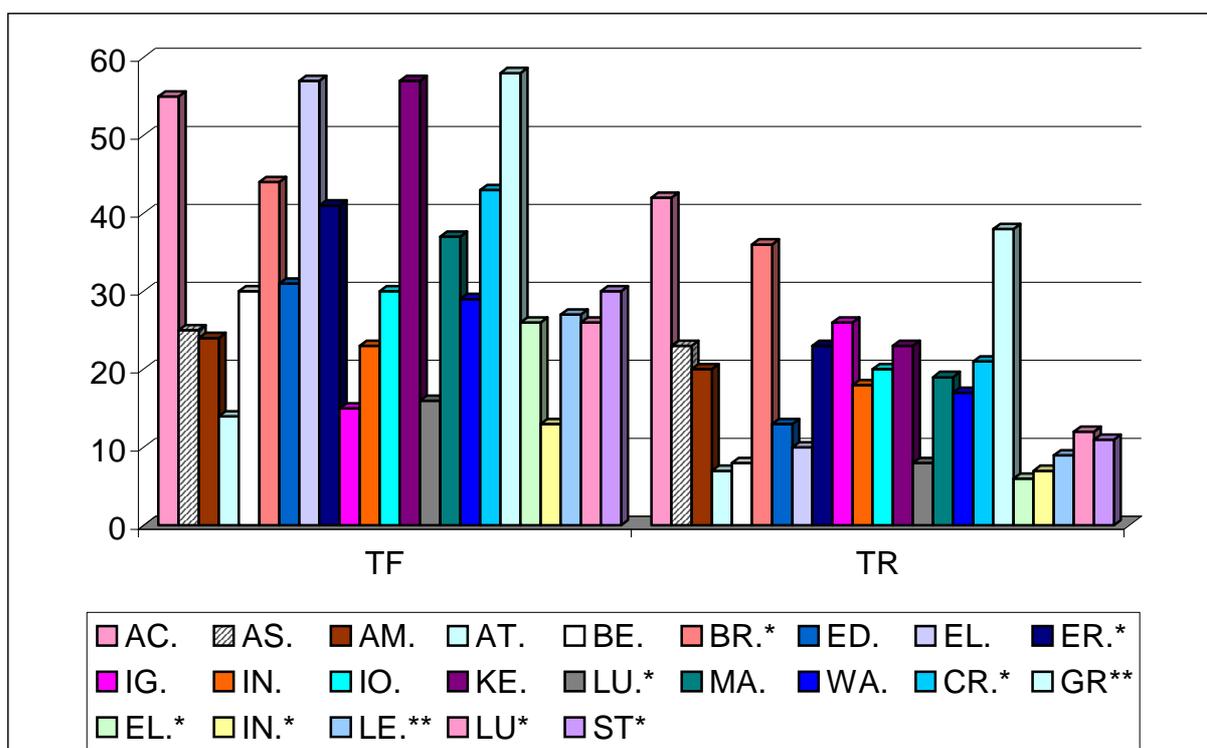


GRÁFICO 5: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM ORTOGRAFIA NOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO RELATO HISTÓRICO

O gráfico anterior mostra-nos, como enfocamos, que todos os alunos tiveram as falhas em ortografia aumentadas no TF do Relato Histórico, porém verificamos, que, com exceção de dois textos, dos alunos AS. e IN.*, todos os demais tiveram, também, aumento de palavras do TR do Conto para o TF do Relato. Verificamos, pois, que, na categoria Ortografia, foi, realmente, a necessidade da grafia de “novas” palavras o fator que levou a esse aumento, uma vez que falhas, como *escravisar* (escravizar), *hectarias* (hectares), *empreza* (empresa), *celuloze* (celulose), *altademacação* (auto-demarcação), *amplação* (ampliação), *campana* (campanha), *itenacional* (internacional), *intedadi* (entidade), *ecalipito* (eucalipto) e outras, foram registradas na grande maioria dos TFs⁹⁶ do Relatos. Vimos, entretanto, principalmente pelo gráfico, que no TR do Relato Histórico, após as oficinas de aprendizagem, essas falhas diminuíram nos textos de todos os alunos, excetuando para IG. Relativamente a esse aluno, verificamos que seu TR do Relato foi maior do que o TF, assim, além de repetir falhas do TF, IG. grafou novas palavras inadequadas quanto à ortografia, como *istituições* (instituições) e *canpalha* (campanha).

Nesse sentido, agora problematizando melhor o que colocamos anteriormente sobre o Relato Histórico, verificamos que, no caso da ortografia, num primeiro momento, (no TF), a variedade lingüística que remete a uma linguagem mais formal, utilizada por alguns produtores desse gênero textual, contribuiu para o aumento do número de falhas nessa categoria, contudo constatamos, mais uma vez, que tais falhas diminuíram no TR desse gênero.

Portanto, ao voltarmos aos Relatos Históricos de cada aluno, verificamos que aquelas palavras que constituíam dificuldades devido ao fato de serem “novas” para os alunos, foram, em sua maioria, adequadas na reescrita desse texto. As falhas que persistiram foram, em grande parte, devido ao maior número de palavras desse texto e, também, à mudança do gênero, de acordo com o que já explicitamos. Nessa perspectiva, no Relato Histórico, o impacto positivo da reflexão entre oralidade e escrita, tanto antes da escrita do TF, nas discussões feitas em sala, quanto nas oficinas de aprendizagem, antes da escrita do TR, é inegável.

⁹⁶ Textos transformados.

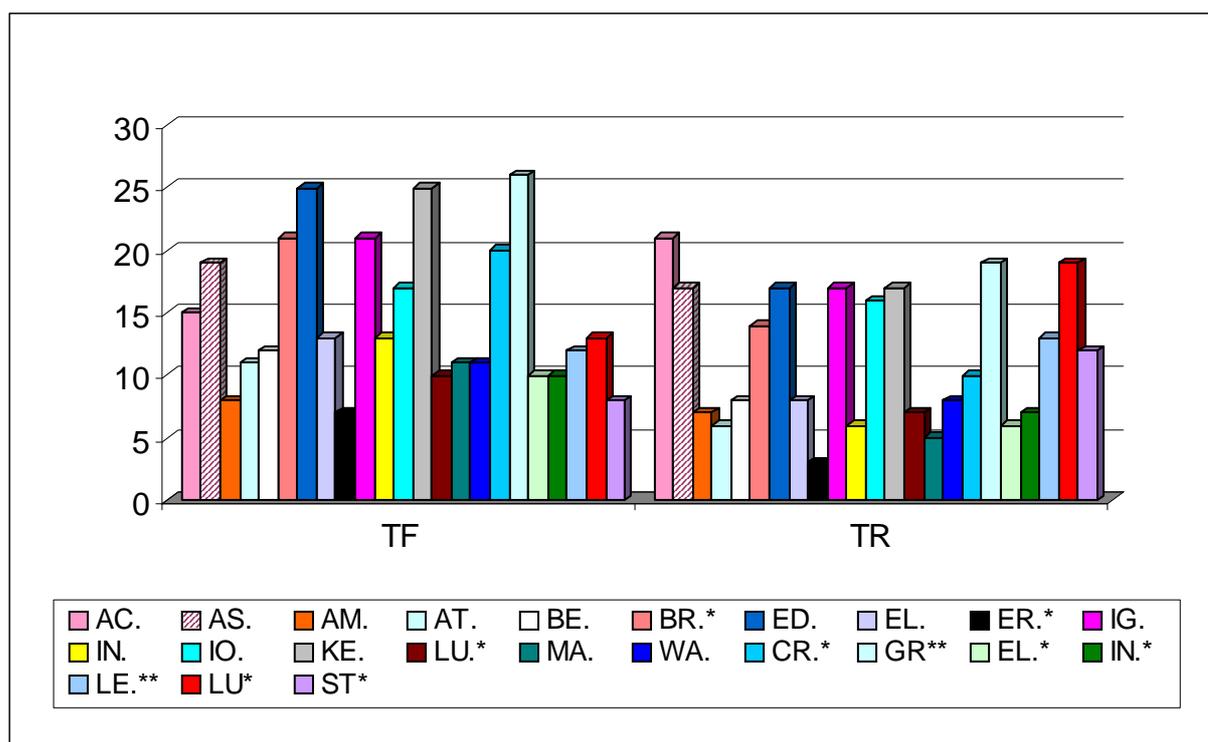


GRÁFICO 6: QUANTIFICAÇÃO DAS FALHAS EM ORTOGRAFIA NOS TEXTOS DOS ALUNOS – GÊNERO CARTA DE OPINIÃO

Observando o gráfico referente à Carta de Opinião, percebemos, com relação à última versão do Relato Histórico, uma certa diminuição das falhas em ortografia, treze casos, no entanto, em dez casos essas falhas aumentaram. Dessa forma, se considerarmos o número de palavras grafadas neste último gênero, não vemos uma diminuição assim tão significativa quanto a essas falhas. Além desse fator, se considerarmos, também, que, ao passar do Relato Histórico para a Carta de Opinião, o aluno utilizou, neste texto, muitas palavras usadas naquele, devido ao contexto sócio-histórico no qual está inserido, essa diminuição torna-se, ainda, menos significativa. Assim, entendemos que, como na segmentação de palavras, o que mais motivou o aluno quanto às falhas de ortografia, na Carta de Opinião, foi a mobilização quanto à escrita de um novo gênero de um outro tipo textual, o argumentativo.

Todavia, do TF para o TR da Carta de Opinião, observamos que a maioria dos alunos diminuiu as falhas em ortografia de seus textos, com exceção de quatro alunos, AC., LE., LU., e ST. Quanto a esses casos, verificamos, que, em todos eles, houve um aumento do número de palavras, no TR da Carta de Opinião, com relação

ao TF do mesmo gênero. Constatamos, pois, ao melhor observar cada texto, que foi, também, nessas “novas” palavras escritas a incidência das falhas em ortografia. Entretanto, ao aumentarem seus textos, os alunos os apresentaram bem mais claros e com mais argumentos relativamente ao tema proposto para esse gênero textual (a 3ª autodemarcação). Portanto, entendemos que esse pequeno aumento das falhas ortográficas nos textos desses alunos não comprometeu a influência da reflexão entre oralidade e escrita nos seus textos, quanto às duas categorias analisadas.

Foi perceptível que não mais dividimos as palavras em quadros, como feito na categoria segmentação, pois, na categoria ortografia, além de a visualização já ter sido colocada nas análises qualitativas dos textos, o número de palavras era bem maior do que na segmentação, dificultando, assim, a amostragem, em separado, de cada uma delas. De qualquer forma, conferimos, por meio dessa última análise, que houve uma adequação significativa relativamente à ortografia das palavras em todos os gêneros textuais trabalhados.

Assim, tendo em vista todas as análises feitas, entendemos pertinente, mais uma vez, enfatizarmos que, ao ser colocado ante uma situação de produção que exija essa adequação lingüística e sendo levado a refletir sobre as relações entre fala e escrita, tal adequação ocorre de maneira mais rápida e eficaz, pois, dentre as dificuldades analisadas, observamos algumas com as quais o aluno já vem tendo contato desde o início de sua alfabetização e, mesmo assim, continuava grafando-as em desacordo com as *convenções da escrita alfabética*.

Reiteramos que essa análise quantitativa e, também, explicativa somente se deu, devido à necessidade e à possibilidade de uma amostragem geral das dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista suas hipóteses e, principalmente, seus avanços de um texto para o outro, o que demonstra a eficácia do trabalho com as relações entre oralidade e escrita em sala de aula.

CAPÍTULO VI

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, apresentamos considerações relativas aos principais referenciais teóricos, que, principalmente, a partir dos anos de 1980, passaram a direcionar o ensino aprendizagem da língua portuguesa. Por meio de tais referenciais inspirados, principalmente, em Bakhtin (1999, 2003), a condição de produção do texto ganhou espaço, bem como as situações de circulação, com enfoque para seus (prováveis) interlocutores. Todavia, mediante tais referenciais, não vimos, como mencionado, uma mudança significativa quanto ao ensino aprendizagem da língua escrita em sala de aula e, conseqüentemente, quanto a uma melhor apropriação por parte dos educandos. Verificamos, outrossim, os recorrentes reclames de professores e profissionais envolvidos com o ensino da língua, quando da chegada do aluno ao 3º ciclo do ensino fundamental, tendo em vista os aspectos microlingüísticos, principalmente, no que tange à apropriação das convenções que regem o sistema alfabético-ortográfico de escrita.

Apresentamos, também, no Capítulo I, ao enfocarmos nosso objeto de pesquisa, as microunidades lingüísticas, o não tratamento estanque referente às modalidades oral e escrita da língua, trazendo a idéia de que essas modalidades possuem semelhanças e diferenças que se dão em consideração aos gêneros textuais a que estão vinculadas e, assim, concomitantemente, à situação comunicativa que permeia a produção textual. Vimos que existem várias pesquisas que trazem como objeto de investigação a oralidade e a escrita, principalmente, na perspectiva segundo a qual buscamos trabalhar. Entretanto, não vimos a reflexão entre a oralidade e a escrita articulada às unidades menores da língua.

Diante de tais considerações e na busca de abordagens da língua portuguesa, que venham ao encontro não somente das novas orientações teóricas, como também de metodologias que possibilitem ao aluno se apropriar das diferentes dimensões da língua e, assim, “operá-la” em contextos significativos de comunicação, realizamos este estudo. Tivemos como objeto de investigação verificar se a abordagem didática do microuniverso lingüístico, pela via simultânea do estudo dos gêneros textuais e

das relações entre oralidade e escrita, facilitaria uma melhor apropriação das regras de funcionamento das unidades mínimas da língua por parte de alunos de 5ª séries.

Nessa perspectiva, tomamos o contexto de educação escolar indígena como lócus privilegiado de nossa pesquisa. Portanto, no Capítulo II, situamos melhor nosso contexto de pesquisa, com o objetivo principal de mostrar o quanto um estudo, tendo em vista as modalidades oral e escrita da língua, as variedades lingüísticas, bem como os gêneros textuais, constitui-se pertinente para os alunos pertencentes às comunidades indígenas em questão e, também, como os gêneros textuais trabalhados estavam, de maneira direta, imbricados na situação social dessas comunidades. Nesse sentido, é indubitável a importância do trabalho com os gêneros textuais em qualquer contexto escolar, bem como a articulação desses gêneros à situação socioeconômica que circunda a comunidade na qual tal contexto está inserido, “transformando” o ensino aprendizagem da língua em um estudo significativo para os aprendizes, primordialmente, quando a sua produção tem em vista uma situação de comunicação que determina interlocutores. De acordo com o que nos coloca Bakhtin (2003, p. 265),

[...] O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo de investigação lingüística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional.

Ao apresentarmos, de forma mais específica, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram nossa pesquisa, explicitamos, por meio deles, que concebemos a língua como produto da interação verbal, constituída nas relações sociais. Assim, ultrapassa a descrição dos elementos estritamente lingüísticos e busca, também, os elementos extralingüísticos que, direta ou indiretamente, condicionam a interação nos planos social, econômico, histórico e ideológico. Portanto, cedendo à noção de codificação e decodificação que dá margem a uma percepção de língua como um código fechado, a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, traz marcas culturais, sociais e históricas. Portanto, a linguagem e a história são pontos fundamentais na

compreensão das questões humanas e sociais, o que vem ao encontro de nosso contexto de pesquisa.

Dessa forma, ao nos situarmos em frente aos nossos pressupostos teóricos e, também, aos procedimentos da pesquisa, verificamos a pertinência da metodologia da pesquisa-ação, não somente tendo em vista nosso contexto de pesquisa, como também nosso objeto de investigação e o “caminho” que tomamos para enfocá-lo. Diante da necessidade da formação das professoras, como também de nossa intervenção junto aos alunos, no que tange ao estudo dos gêneros textuais, bem como, relativamente, à reflexão referente às relações entre oralidade e escrita, encontramos, na atividade colaborativa postulada por Vigotski (2001), o elemento central para a eficácia de nossa abordagem didática.

Assim, ao concebermos os sujeitos produtores de textos como aqueles que se posicionam, por meio da produção textual, numa determinada comunidade lingüística e social, e o texto como o próprio lugar da interação sendo seus sentidos “construídos” na interação texto e co-enunciadores, seria, totalmente, contraditório não considerarmos, primeiramente, para fins de análise, o texto do aluno e as produções de sentidos constituídas, pois constatamos que, uma vez privilegiada a interlocução em sala de aula, tais sentidos são priorizados pelo aluno e, a partir daí, é que as demais instâncias textuais podem ser abordadas, como o uso de uma linguagem mais ou menos formal, tendo em vista uma determinada situação de produção.

Desse modo é que as relações entre oralidade e escrita tomaram forma e significado, tendo por base os textos orais coletados, nos gêneros Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião e, seguindo o curso de nossos procedimentos metodológicos, a visibilidade, por parte do próprio aluno, da necessidade da transformação e reescrita dos textos. Portanto, a eficácia das discussões que entremearam as versões do texto transcrito para o texto transformado, bem como das oficinas de aprendizagem que aconteceram entre o texto transformado e o texto reescrito devem-se, principalmente, à priorização dos sentidos contidos nos textos dos alunos e, também, à possibilidade de uma escrita mediante interlocutores

previamente explicitados, ou seja, ao contexto de produção. Foi nessa direção que, primeiramente, enfatizamos os textos dos alunos e suas produções de sentido, tendo em vista uma análise qualitativa, para após visualizarmos os textos de maneira geral, buscando as progressões e hipóteses dos alunos, focalizando, assim, as categorias de análise e, nessa perspectiva, nosso objeto de pesquisa, no que tange a uma análise de caráter explicativo e, também, quantitativo.

Assim, ao longo de nossa pesquisa, verificamos aspectos fundamentais que se referem diretamente às unidades menores da língua, como também ao trabalho com os gêneros textuais e, principalmente, com as relações entre oralidade e escrita. Portanto, tendo em vista as considerações “tecidas” durante a análise, entendemos, pertinente retomar aspectos que consideramos relevantes.

A visão não dicotômica da oralidade e escrita vem ao encontro da necessidade do trabalho, em sala de aula, com a língua falada pelo aluno e por sua comunidade, no sentido do respeito às diversidades lingüísticas e da adequação da linguagem às diversas situações de comunicação a que somos expostos cotidianamente. Nesse sentido, ressaltamos a posição de Castilho (1998), que reforça a idéia de considerar o tratamento da oralidade em sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento de modo geral.

Considerando o exposto, não há como continuar impondo, em sala de aula, para alunos de diferentes camadas sociais e comunidades lingüísticas uma *língua-padrão*, desconsiderando, assim, a linguagem usada por eles, como, também, não há como não lhes possibilitar o uso dessa linguagem “mais formal” para que possam utilizá-la em momentos em que a situação de comunicação assim exigir.

Na perspectiva de nossa metodologia e de nossos procedimentos de pesquisa, a escrita de textos não pode ser tratada como um saber-fazer que se desenvolve espontaneamente no aluno. É necessário um ensino sistemático e mediado para que essa capacidade venha a ser desenvolvida e sejam superadas as dificuldades encontradas pelos aprendizes, sendo, pois, os conceitos de mediação e de atividade

colaborativa pressupostos essenciais para a aprendizagem dos alunos, tanto na transformação quanto na reescrita dos textos.

Logo, os resultados deste estudo vêm confirmar a importância da intervenção/mediação, ou seja, do ensino direto e sistemático das unidades menores da língua. Apesar de o contato com textos escritos auxiliar essa apropriação, ele não é suficiente para que o aluno venha a se apropriar dessas unidades. Todavia, a mediação e o ensino sistemático só serão eficazes em contextos significativos para o aluno, nos quais o texto seja tomado como a unidade de ensino aprendizagem e não somente frases e palavras isoladas, pois quando o trabalho com textos na sala de aula articula condições essenciais para a produção, é possível observar a instauração da autoria, porque o aluno toma para si a responsabilidade com o seu dizer, considerando os interlocutores e os objetivos da produção. Ele também passa, como vimos, a atentar para a adequação de seu texto, no sentido de observar as unidades menores da língua.

Ressaltamos, ainda, que o papel da mediação professor-aluno, e mesmo aluno-aluno, torna-se primordial não somente no sentido de que o aluno grafie expressões de maneira “adequada” em seu texto, mas, também, para que venha a conhecer as especificidades e o potencial semântico de algumas palavras e os sentidos produzidos na sua escrita.

Tendo em vista as considerações até aqui expostas, entendemos pertinente, mais uma vez, enfatizar que, ao ser colocado ante uma situação de ensino aprendizagem que exija adequação lingüística do texto a uma linguagem mais formal e sendo levado a refletir sobre as relações entre oralidade e escrita, tal adequação ocorre de forma bem mais consciente e facilitadora, uma vez que, o aluno começa a testar hipóteses quanto à escrita de palavras, “indo”, muitas vezes, da hipótese fonética à ortográfica, iniciando, assim, a busca de soluções para a grafia das palavras, tanto dentro de um mesmo texto quanto nas suas versões ou de um gênero textual para outro, o que constitui a demonstração da capacidade epilingüística por parte dos alunos.

Entendemos, portanto, que observar, diagnosticar, caracterizar, inferir acerca das dificuldades em escrita apresentadas pelos alunos deve ser encarado pelo professor como a “reconstrução” dos sentidos “construídos” por eles acerca da escrita e, também, sua trajetória com ela e através dela até o atual estágio de seu processo de ensino aprendizagem da língua.

Na perspectiva dessa observação, verificamos que grande parte das dificuldades apresentadas pelos alunos, em seus textos transcritos, revelou, além da variedade lingüística usada pelo autor do Conto oral, a influência de sua própria fala em seus escritos, bem como a sua própria dificuldade quanto à escrita convencional, uma vez que não verificamos uma transcrição *ipsis literis* dos textos orais, e sim um “começo de transformação”. Tal colocação reforça a idéia de Marcuschi (2000) de que, na transcrição, se dá o início de uma retextualização. Daí a grande pertinência das atividades de transcrição, transformação e rescrita de textos, pois “[...] no texto escrito o interlocutor dispõe de tempo para planejamento e construção de seu texto, tendo, portanto, a possibilidade de fazer escolhas mais sutis e também podendo editorá-lo” (FÁVERO et al., 1999, p. 113).

É imprescindível enfatizar que, quanto mais incentivado a escrever e mais escreve, mais o aluno tende a “errar”, uma vez que novas palavras são escritas e novas hipóteses são inferidas na escrita de “novas” palavras. Nessa perspectiva, o aluno demonstra que sabe mais, uma vez que mais hipóteses são testadas, até a chegada da grafia de determinada expressão de acordo com as convenções lingüísticas. Assim, entendemos, a possibilidade do surgimento de novos casos de dificuldades relativamente às unidades microlingüísticas nos textos escritos dos alunos, pois, em cada novo texto, novas palavras são escritas e, assim, o aprendiz vai mostrando sua capacidade de apropriação do sistema de escrita e sua capacidade de adequá-lo a uma situação de produção.

Verificamos, pois, que o esforço na escrita de um novo gênero, com o qual o aluno tem pouco contato, pode fazer com que ele acabe se concentrando mais em determinado aspecto, deixando de “privilegiar” outros e, nesse sentido, encontramos, algumas vezes, maior mobilização da atenção do aprendiz quanto ao

texto e seu sentido em detrimento dos aspectos em nível microtextual. Entretanto, entendemos que essa “preocupação” primeira com os sentidos que quer fazer transparecer em sua produção é, altamente, importante, uma vez que é somente pela priorização dos sentidos produzidos em seus textos e pela maior clareza que lhes quer dar, que o aluno passará a, também, priorizar os aspectos menores da língua, pois, como enfatizado, de nada adiantará a mobilização de aspectos em nível micro sem antes acontecer uma objetivação da significação geral do texto. Entendemos que é nessa direção que deve se encaminhar a análise dos textos dos alunos por parte dos professores, não que, algumas vezes, tais aspectos não possam ser até abordados em concomitância, principalmente, quando os aspectos micro interferirem diretamente nos sentidos que se quer produzir com o texto, ou seja, quando o universo microlingüístico incidir, diretamente, no universo macro. Verificamos, desse modo, o quão é “delicado” e necessita de planejamento o processo para a realização das atividades epilingüísticas, principalmente, quando se têm “em mente”, também, as unidades microlingüísticas.

Portanto, acreditamos que a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita pode e deve iniciar-se na fase de alfabetização e uma de nossas hipóteses é que dificuldades que se referem, diretamente, à apropriação do código lingüístico, muitas vezes, ainda persistem em alunos que cursam a 5ª série do ensino fundamental e, também, em séries subseqüentes, devido à ausência de um trabalho sistemático sobre esse aspecto nas séries iniciais, relativamente à relação entre os sons da fala em nosso sistema de escrita do português. Entretanto, não há como dissociar a reflexão entre oralidade e escrita do trabalho de produção e leitura de textos.

Dessa forma, tendo em vista as considerações feitas, acreditamos ter conseguido apontar, por meio de nosso estudo, a necessidade de uma reflexão acerca do ensino aprendizagem da língua portuguesa, principalmente, no que tange ao tratamento dado à linguagem oral e, conseqüentemente, à linguagem escrita em sala de aula e, nesse sentido, às variedades lingüísticas e dialetais. Tal reflexão passará, obviamente, pelas concepções de língua e linguagem que permeiam o trabalho do professor e, a partir daí, pelo tratamento dado ao texto escrito e ao sujeito que o escreve, bem como pelos sentidos por ele produzidos, seguindo,

assim, para o que tange às unidades mínimas da língua. Nesse sentido, entendemos imprudente a priorização do estudo dessas unidades, bem como seu enfoque descontextualizado.

Vale ressaltar a verificação da importância que tem a linguagem oral para os povos Tupinikim e Guarani do Espírito Santo, fato que nos aponta para a necessidade de um trabalho sistemático relativamente à oralidade, no que se refere à perpetuação e ao reconhecimento da cultura desses povos. Acreditamos que essa importância se remete, também, a povos de outras etnias e outras comunidades escolares.

Constatamos, pois, a validade da metodologia por nós escolhida e empregada, uma vez que, além de possibilitar a mediação/intervenção diretamente em sala de aula, proporcionou um trabalho de formação das professoras que veio ao encontro dos procedimentos didáticos requeridos. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação, quando realizada de maneira cônica e com embasamentos teórico-metodológicos consistentes, somente vem enriquecer o contexto investigativo e, em nosso caso, validar, também, a pertinência do trabalho com os gêneros textuais articulado às relações entre oralidade e escrita, tendo em vista a eficácia das atividades de transformação e reformulação do texto, no que tange, também, aos aspectos microlingüísticos da língua.

Finalmente, é importante enfatizar o quão se torna imperativo que seja efetivada uma formação de professores que leve em conta não apenas os referenciais teóricos e metodológicos que embasem as aulas de Língua Portuguesa, mas que, também, venha ao encontro das próprias indagações dos professores e dos “problemas recorrentes” em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos espontâneos na 1ª série: (evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita). **Cadernos CEDES**: recuperando a alegria de ler e escrever... São Paulo: Cortez, n.14, p. 25-29, 1985.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Trabalhar com textos e a partir de textos: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa... In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARBOSA, Marinalva Vieira. A concepção de palavra em Bakhtin. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano 1, n. 20, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.primeiraversao.unir.br/artigo20.html>> . Acesso em: 10 jul. 2006.

BOTELHO, José Maria. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. 2002. 323 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP: FAPESP, 1991. v. 2: A ordem.

_____. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 219-238.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 119 -173.

COTA, Maria das Graças. **Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilingüe entre os Tupinikim do Espírito Santo**. 2000. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.

_____. **Fragmentos da história do povo Tupinikim do Espírito Santo**, 2004. (Texto inédito).

DELL'ISOLA, Regina L. Péret.; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. (Org.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EDUCADORES ÍNDIOS TUPINIKIM E GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). **Os Tupinikim e Guarani contam...** Vitória: [s.n.], 1999.

_____. **Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra.** Brasília: MEC: SEF, 2001.

EDUCADORES INDÍGENAS TUPINIKIM E GUARANI. **Um currículo para as escolas das aldeias Tupinikim e Guarani.** [S.l.: s.n.], 1999. (Texto inédito)

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis...**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Letramento:** as marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. et al. **Dino Pretti e seus temas:** oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lúgia. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos.** São Paulo: Cortez, 1997. v. 1.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula:** leitura e produção. São Paulo: Assoeste; Unicamp, 1984.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. O conceito de apropriação na perspectiva histórico-cultural. **Série Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n.12, p. 45-60, jul./dez. 2001.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, p. 143-167, abr. 2002.

_____. **Alfabetização e a questão do letramento**. Vitória, 2005. (Texto inédito)

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 85-111. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5)

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Aspectos do uso da anáfora no português oral**. 2000. 448 f. Tese (Doutoramento em Letras e Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000

ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**: níveis de análise lingüística. 4. ed. São Paulo: FAPESP, 2002. v. 2

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos** São Paulo: Cortez, 1997. v. 1. p. 99-117.

JESUS, Luciana Maria de; BRANDÃO, Helena Nagamine. Mito e tradição indígena. In: BRANDÃO, Helena Magamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-84. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5).

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP; FAPESP, 1996. v. 5: Convergências.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. **Entrevista concedida ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita** - FAE/UFMG (Ceale). Disponível em: < <http://www.fae.ufmg.br> > Acesso em: 7 fev. 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LOPES, Harry Vieira. A alfabetização prossegue: uma experiência com a 5ª série. In: MURRIE, Zuleika Felice de. (Org.). **O ensino do português do 1º grau à universidade**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 43-56.

LUFT, Celso Pedro. et al. **Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes**. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MILLER, Stela. O trabalho epilingüístico na produção textual escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

MORAIS, Artur Gomes. Monstro à solta ou "análise lingüística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática". In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO (ANPEd), 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

MUGRABI, Edivanda. **A pedagogia do texto e o ensino**: aprendizagem de línguas. Vitória: IDEA, 2002.

_____. O desenvolvimento da capacidade de escrita nas escolas indígenas Tupinikim e Guarani. In: _____. **A pedagogia do texto revisitada**. 2005. (Texto inédito)

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp, 2001.

PADILHA, Luciana de Andrade. **A pedagogia do texto e o ensino**: aprendizagem de gramática. 2004. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PONTES, J. **Teatro de Anchieta**. Rio de Janeiro: MEC: FUNARTE; Serviço Nacional de Teatro, 1978.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROCHA, Margarida Cecília Corrêa Nogueira. **Oralidade e escrita: funções sociocomunicativas em uma organização tribal.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SCHADEN, Egon. Os primitivos habitantes do território paulista. **Revista de História**, São Paulo, v. 8, n.18, p. 385-403, abr./jun. 1954.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a língua portuguesa).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, João Roberto; GUIMARÃES, Paulo Machado. **Campanha internacional pela ampliação e demarcação das terras indígenas Tupinikim e Guarani.** Aracruz, ES: Comissão de Articulação Tupinikim e Guarani; Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - Regional Leste, 1996.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim.** São Paulo: Papyrus, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos professores (sujeitos da pesquisa) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeira Velha” de Aracruz-ES, o projeto de pesquisa “A ABORDAGEM DO MICROUNIVERSO LINGÜÍSTICO PELA VIA DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E DAS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA ”, de autoria da mestrandia Regina Godinho de Alcântara, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo .

O objetivo da pesquisa é investigar se o estudo das relações entre oralidade e escrita, associado ao estudo dos gêneros textuais, exerce algum efeito sobre o processo de “tomada de consciência” dos modos de funcionamento da língua, em seus aspectos microlingüísticos. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e a metodologia da pesquisa-ação com gravações em áudio de textos orais coletados da comunidade indígena nos gêneros textuais Conto, Relato Histórico e Carta de Opinião e atividades de transcrição, transformação e reescrita desses textos em sala de aula enfocando as modalidades oral e escrita da língua. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pela comunidade indígena e pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos, no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Vitória, fevereiro de 2005.

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretora		

ANEXO A – ACORDO ENTRE PESQUISADOR E SUJEITOS PESQUISADOS**Acordo entre o Instituto de Pesquisa e Educação (IPE), os/as pesquisadores/as vinculados/as ao IPE e os sujeitos pesquisados**

O Instituto de Pesquisa e Educação (IPE) tem como uma de suas finalidades promover pesquisas e estudos relativos à educação, com vistas a tornar cada vez mais eficaz sua ação de formação.

Neste documento, busca-se firmar um acordo entre o IPE, os/as pesquisadores/as vinculados/as ao IPE e os sujeitos pesquisados.

O acordo se estabelece nos seguintes termos:

- 1) A pesquisa a ser desenvolvida concilia os interesses do pesquisador-a / IPE com os interesses dos/das pesquisados/as;
- 2) O objeto de investigação é discutido juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa a ser desenvolvida;
- 3) Uma apresentação formal da proposta de pesquisa é discutida com os sujeitos envolvidos antes de iniciar o processo de investigação. Tal apresentação consta de objetivos, atividades, benefícios, cronograma, entre outros componentes da investigação.
- 4) Os sujeitos pesquisados são oficialmente convidados a participar da apresentação dos trabalhos desenvolvidos, seja ela ocorrida em seminários, encontros de pesquisa ou nas defesas de dissertação de mestrado ou tese de doutorado (se for o caso). As despesas relativas ao transporte necessário para levar os sujeitos pesquisados até o local da apresentação dos resultados da pesquisa são negociadas entre as partes;
- 5) O/a pesquisador/a dá um retorno de sua pesquisa aos sujeitos pesquisados de duas maneiras: a) uma apresentação oral no local onde a pesquisa foi realizada ; b) entrega de um exemplar do trabalho escrito às comunidades envolvidas.

Segundo os termos estabelecidos neste acordo, assinam os interessados.

Representante do IPE

Pesquisador(a)

Representante do sujeitos pesquisados

Vitória, ____ de _____ de 200__ .

ANEXO B – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da fônica e/ou timbre)	/	e comê/c reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para::: ou mais	ao emprestarem os... êi:::
Silabação	—	por motivo tran-sa-ção
terrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

* Extraídos de Castilho & Preti (1986). *A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo*, vol. II — Diálogos entre dois informantes. São Paulo, T. A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10.

** Exemplos retirados dos inquéritos NURC-SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO**
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	— —	...a demanda de moeda — vamos dar essa notação — demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós"...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grafados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

ANEXO C-TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CONTO A

ST - Texto, Transcrito TT-
 Ocorreu, Aqui aqui na aldeia.
 Lágrimas velha nós contava nada
 assim brimeara a noite, mas quan-
 do era noite clara porque a noite era
 escura e agente tinha medo dessa
 louca mesmo um dia nós tava lan-
 tando nada ai nós elhamos para esco-
 rigo aende nós pegava água ai nem
 duas crianças ai estas duas eram
 com fogo na mão ai o que que
 nós fizemos nós corremos só de me-
 do desses duas crianças que vinha
 no nesse lado ai agente correu, nós
 corremos e fechamos a casa e
 não saímos mais para fora
 por causa era noite noite noite clara
 mais nós ficamos com medo e aparti-
 da sim 6:00 horas nós pegava água
 nesse corrego lado para nós não
 ir a noite por que muitas vija

gem agente via nesse lugar ninguém ia
pegar mais água não no mesmo dia e
agente pensava assim porque, porque acon-
tecia nesse período os pages dizia assim
isso ai eu acho que era um diamante
esse diamante não existe mais aqui na
aldeia porque não existe mais na aldeia
água porque a água seco, então esse
diamante foi em bora mais antigamente
tinha.



ST - Texto Transformado - TP

Um dia ocorreu aqui na aldeia de Calixas velha eles cantava roda, assim eles brincava a noite, mas quando era noite clara, porque as vezes era noite escura, eles tinham medo dessa bruxa mesmo.

Um dia eles estavam cantando roda, ai eles olharam para esse rigo aonde eles pegavam água, ai eles sobram duas crianças, ai essas duas crianças com fogo nas mãos eles começaram a correr de medo disso as duas crianças, que ia ao lado deles, eles correram e fecharam as portas, e não saíram mais para fora, porque era noite clara, mais eles ficaram com medo, e a parti da 6:00 horas eles pegavam água nesse esse rigo verde, para não br a noite, porque muitas viagem eles viam no que le lugar na quele lugar, ninguém ia pega mas água de mesmo dia, e eles pensavam assim! porque acontecia? que tem nesse esse rigo ai os pagos diziam assim.

isso ai eu acho que era um dia mante, agora esse diamante não existe mais aqui na aldeia, porque a água verde então esse diamante foi em hora mais antigamente esse



ST- Texto Reescrito - TR

"O Córrego"

Antigamente, aqui na aldeia de Caeiras Velhas, eles cantavam toda, brincavam à noite, mas quando era noite clara, porque em noite escura eles tinham medo do leuza.

Um dia, estavam cantando, olharam para onde pegaram água e viram duas crianças com fogo nas mãos, eles correram para dentro de casa, fecharam a porta e não saíram mais de lá e antes da seis horas, eles pegaram água no córrego, para não ir a noite, porque lá apareciam muitas visagens. Ninguém ia mais pegar água a noite, somente de dia. Eles pensavam assim:

- Por que acontecia isso?

- O que tinha nesse córrego?

- Os pajés, responderam?

- Isso aí, acho que era diamante que tinha na aldeia, mas hoje não existe mais porque a água secou, então esse diamante foi embora. mas antigamente ele existia.

ANEXO D-TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CONTO B

prof. ...

AT. Texto Transcrito - TT

a qui no aldeia quando os molderes ganhara... e mene
ai... e que... contecinha a noite... a gente... a gente ai
sendinha a lapanina

a lapanina na fabrica da Cama porque tinha uma
laca / ai conteceu na casa de um índio a gente e
Nlle uma ruada em cima da casa... insima da palha
a brindo a palha idila ele jage uma linha no
miabriga da Crinça (passu) e tinha manheceu a mãe
via e loda da Crinça em contra a Crinça
morta rozinho ai... o trabalho... ai o parte todos mãe
essa digera em pacho de cabicero. lta mãe a contece
para niquem / endigamente a ela periginha porque ela da
periginha porque! tinha a era no escuro não tinha
marginha não lreiginha

AT- Texto Transformado - TF

Transformação

A Busca

- A qui na aldeia quando os mulecos ganhava, o meni de... o que contava a noite, gente, a gente ai redentia a lamparina.
- A lamparina na calçada do Coma porque? tinha uma busca uma ruada em cima do cara, mesmo do palha o blindo idilo ele jogou uma linha no mialigo da cunco (parau) o tinha manheceu o mão visa a lado da cunco em centro a cunco morta roqinda eu.
- O trabalho ai o parau todos não era digero em pacho do cabana bra não a contee para ninguém.
- endigamente, ela perqinda porque? ela ela, perqinda porque? tinha era no escuro não tinha ninguém não emqinda.

AT. Texto Reescrito - TR 22 6 05

A Bruxa -

Aqui na aldeia, quando as mulheres ganhavam os Bebê
algo estranho acontecia, à noite elas a lamparina e botavam na
cabecera da cama do bebê todos ficaram muito felizes.

A mãe colocou o nome de João no bebê que haviam sido.

O pai pediu que todas mães colocassem uma tesoura debaixo
da cabecera da criança para não acontecer com mais ninguém.

A Bruxa não põe mais lenha na umbiga da criança, o
dia amanheceu e ela não estava morta.

A Bruxa não persegue mais porque tem energia antigamente
era no escuro não tinha energia.

ANEXO E-TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO RELATO HISTÓRICO

GR - Texto Transcrito - TF - Relato Histórico

Até o ano de 1500, os índios
Tupinikim e Guarani e todos os outros
povos indígenas viviam muito bem
e em paz.

No século XVI, chegou a liberdade
dos índios quando os portugueses
queriam escravizar todos os povos.

Des anos de 1600 até 1900, houve
muitos conflitos entre os índios e os
colonizadores, muitos índios morreram
e a maior parte perdeu tudo.

No ano de 1940, a Cafate chegou
na Espirito Santo e o governo
autorizou essa empresa a ficar com
uma grande parte das terras que os
Tupinikim ocupavam.

Em 1967, o Aresel comprou as
terras que a Cafate tinha dos índios
e começou a gastar na terra indígenas
dizendo os Tupinikim quase sem
terra.

Em maio de 1967 começaram a lutar

dos Tupinikim para recuperar estas terras.

No ano de 1980, aconteceu a primeira auto demarcação mas a funai só entrou em acordo com o Procrius.

Em 1993, os Tupinikim querem juntar cartas selha e dao Brasil para aumentar suas terras.

No ano de 1996, os Tupinikim e os Guaranis se juntou com outras instituições.

No ano de 1998, decidiram partir para a segunda auto demarcação sob direção dos Tupinikim e Guaranis a conseguir os hectares de terras que queriam.

Em 2006, os Tupinikis e Guaranis partiram para a 3ª auto demarcação para recuperar as terras que são do direito nosso.

PROPUGANDA RELATO HISTÓRICO GR-TR

Na época de 1500, os índios Tupinikim e Guaraní e todos os outros povos indígenas viviam muito bem e em paz.

No século XVI, a Paz e a liberdade dos índios e a ocidentalização Portuguesa queriam encerrar as terras e povos indígenas.

Do ano de 1600 até 1900, houve vários conflitos entre os índios e os colonizadores, muitos índios morreram e a maioria não sobreviveu.

No ano de 1940, a COFARI chegou no Espírito Santo e o governo autorizou essa empresa a ficar com uma grande parte das terras que os Tupinikim habitavam.

Em 1967, a Aracruz Celulose chegou no Espírito Santo e a Aracruz Celulose comprou da COFARI as terras que ela tinha dos índios Mixandoy e Tupinikim quase sem terra.

Mas em 1967, começou a luta pela Terra dos Tupinikim.

No ano de 1980, aconteceu a primeira auto-afirmação.

No ano de 1997, os Tupinikim queriam juntar Carlos Valle e Pau Brasil para aumentar suas terras.

No ano de 1998 decidiram voltar
a segunda auto-demarcação.

Em 2006, os Tupinikim e Guaraní
voltaram para a terceira auto-demarcação
para recuperar as terras que são lhes de direito.

ANEXO F-TEXTOS DOS ALUNOS-GÊNERO CARTA DE OPINIÃO

AM. Texto Transformado - TF

A 3ª Auto-Demarcação

No dia 17 de maio de 2005, os índios Tipitikiã e Guarani decidiram iniciar a 3ª auto-demarcação.

Os índios estão precisando de terra porque a população está crescendo.

Com famílias indígenas precisando de terra para plantar amendoim, frutas, plantas e pés de algumas árvores.

Eles precisam de terras para fazer hortas, roças.

E as terras que a Anacruz tomou está cheia de eucalipto, para fazer muitas coisas, como lápis, régua de pau, armário e etc.

E hoje eles vivem sem hortas, roças e plantações.

Por tudo isso eu sou a favor da 3ª auto-demarcação, porque a terra é dos índios.

92

Escola: M.E.F.I Calinas Velhas

Série: 3ª A

- A.M. - Texto Reescrito - T.R. - Carta de Opinião

A 3ª Auto-Demarcação

No dia 17 de maio de 2005, os índios Tupinikim e Guaraní decidiram iniciar a 3ª auto-demarcação.

Os índios estão precisando de terra, porque a população está crescendo.

As famílias indígenas precisam de terra, para plantar árvores frutíferas, plantas e alguns pés de couros.

Eles precisam de terras para fazer hortas e roças. As terras que a fazenda tomou está cheia de eucalipto, para fazer muitas coisas, como lápis, régua de pau e etc.

E hoje os Tupinikim e Guaraní vieram sem lugar para morar, fazer hortas e roças.

E por tudo isso eu sou a favor da 3ª auto-demarcação, porque a terra é nossa. 99

ANEXO G—MODELO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM**OFICINAS DE APRENDIZAGEM****5ª SÉRIE A****Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena “Caeiras Velhas”.****Aluno(a):****Prof.^a :****GÊNERO CONTO**

Leia com atenção os fragmentos de textos, abaixo, transcritos. Eles foram retirados de diversos textos transformados dos Contos que foram por vocês produzidos. Converse com seus colegas e reflita sobre eles, levando em conta que os Contos farão parte de uma coletânea que será lida pelos demais alunos das aldeias, por membros das comunidades indígenas e, também, por pessoas de outras comunidades não índias. A partir dessa reflexão, observe se haverá a necessidade de adaptar o registro, ou seja, se será preciso reescrever esses trechos, tendo em vista a linguagem a ser usada mediante as pessoas que irão ler os Contos. Lembre-se das reflexões que fizemos antes da transformação dos Contos com relação à adequação de um texto a uma linguagem mais “formal”:

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)