

Gilvan Mateus Soares
Liliane Pereira Barbosa
Maria do Socorro Vieira Coelho
Organizadores

Teorias Linguísticas, Pesquisa e Ensino da Língua Portuguesa

Teorias Linguísticas,
Pesquisa e Ensino da
Língua Portuguesa

Gilvan Mateus Soares
Liliane Pereira Barbosa
Maria do Socorro Vieira Coelho
(Organizadores)

Teorias Linguísticas, Pesquisa e Ensino da Língua Portuguesa

Araraquara
Letraria
2020

Teorias Linguísticas, Pesquisa e Ensino da Língua Portuguesa

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

SOARES, Gilvan Mateus; BARBOSA, Liliane Pereira; COELHO, Maria do Socorro Vieira (org.). **Teorias Linguísticas, Pesquisa e Ensino da Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2020.

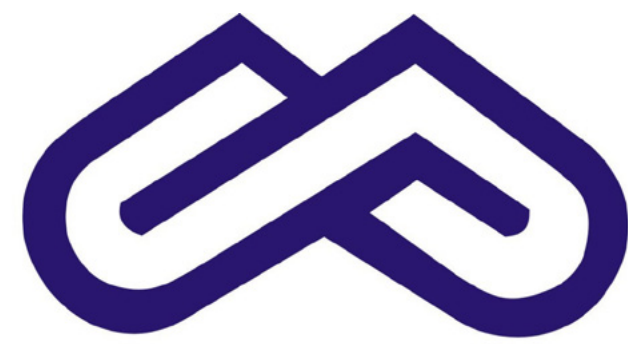
ISBN: 978-65-86562-13-2

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Pesquisa. 4. Ensino.
5. Língua Portuguesa.

Os textos publicados neste *e-book* são de inteira responsabilidade de seus autores.

Este *e-book* ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio, sem autorização escrita dos organizadores.

APOIO



Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros



PROFLETRAS

Universidade Estadual de Montes Claros



POSLIN-UFMG



CAPES

Conselho Editorial

Ana Paula Antunes Rocha (UFF)

Angela Heloiza Benedito Buxton (Unimontes)

Caroline Rodrigues Cardoso (Unip/SEEDF)

Keli Cristiane Eugênio Souto (Unimontes)

Maria Alice Mota (Unimontes)

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho (Unimontes)

Rita de Cássia da Silva Soares (GPDG/USP)

Sandra Ramos de Oliveira Gonçalves Duarte (Unimontes)

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB)

| Sumário

Prefácio <i>Os Organizadores</i>	8
O “item de múltipla escolha” como produto especializado: técnicas de elaboração <i>Bruno de Assis Freire de Lima</i>	17
Glossário semibilíngue: um coadjuvante para o ensino de Português como segunda língua para alunos surdos <i>Cristina Aparecida Bianchi de Souza Gomes</i>	49
O fenômeno da interincompreensão no campo discursivo da surdez <i>Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro</i>	67
Aspectos próprios da crônica jornalística brasileira moderna: o processo de argumentação e a configuração da opinião <i>Ana Márcia Ruas de Aquino</i> <i>Carla Roselma Athayde Moraes</i> <i>Daniela Imaculada Pereira Costa</i>	84
Crenças e preconceitos na sala de aula e o tratamento da variação linguística <i>Gilvan Mateus Soares</i>	108
A variação de “tu” e “você” no Português falado e escrito em Lontra - MG <i>Zenilda Mendes dos Reis</i>	129

O fenômeno da monotongação: da fala para a escrita <i>Clarice Nogueira Lopes</i>	156
A segmentação e a junção na escrita de alunos do Ensino Fundamental: é possível intervir? <i>Anagrey Barbosa</i>	190
A escrita de alunos do Ensino Fundamental II: os “erros” ortográficos sob a perspectiva da tentativa de acerto <i>Orando Antônio da Costa Filho</i> <i>Gilvan Mateus Soares</i>	223
Sobre os Autores	245
Sobre os Organizadores	248

| Prefácio

Esta obra surgiu da importância de se ter uma maior divulgação de pesquisas desenvolvidas sobre a Língua Portuguesa sob o viés teórico e prático, em estreita relação entre pesquisa, formação e ensino do Português. Nessa perspectiva, a publicação articula, em um processo circular, teorias linguísticas, descrição de aspectos da Língua Portuguesa e ensino. Também oferece conhecimentos aos docentes que atuam no Ensino Fundamental e Médio, ao promover discussões teóricas e oferecer subsídios para a aplicação prática das teorias e estudos descritos e discutidos. Incluem-se trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)¹ da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE)² da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A organização do livro aponta para um ensino em que é fundamental a compreensão das relações entre teoria e prática, permeadas pelas variadas linguagens. Por isso, a obra se orienta por três dimensões (pesquisa, teorias linguísticas e ensino e prática), sob o prisma da sua integração, mediante discussões teóricas que embasam trabalhos descritivo-analíticos de aspectos linguísticos da oralidade e da escrita do Português e propostas de práticas de ensino resultantes de pesquisas norteadas por teorias.

Assim, “Teorias Linguísticas, Pesquisa e Ensino da Língua Portuguesa” se alicerça em diferentes teorias das Ciências da Linguagem, como a Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional, a Lexicologia, a Lexicografia Pedagógica e a Análise do Discurso, e se desenvolve por meio de metodologias de pesquisa e estratégias de ensino baseadas na pesquisa-ação, em instrumentos de avaliação e no levantamento de dados, por meio de questionários e entrevistas,

1 Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/profletras/>.

2 Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/>.

e em estratégias de ensino, como oficinas ou sequenciação de atividades.

Entendemos que a relação entre teoria e prática deve ser um pressuposto para toda e qualquer ação pedagógica, o que exige do professor uma postura de pesquisador de teorias, de investigações mais gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou mais específicas à sua área de atuação, de métodos, de estratégias e de recursos que possam auxiliar ou embasar a prática em sala de aula.

Esse posicionamento do profissional de línguas é ainda mais exigido em um contexto de diversidade de linguagens que aponta para um processo de ensino e aprendizagem que contemple tanto os letramentos tradicionais como, também, os multiletramentos. Torna-se, assim, importante promover um tratamento da língua que contemple seus diferentes níveis (do fonético-fonológico ao discursivo), suas modalidades (oralidade e escrita) e seus registros (informais e formais), em variados contextos de comunicação

A escola é o espaço privilegiado para essa abordagem. Consciente desse papel, ela deve instrumentalizar o estudante para que ele possa, por meio da língua, se movimentar em diferentes contextos sociais. Para tanto, os objetivos do ensino da língua requerem do professor conhecimento, competência e sensibilidade para lidar com a variação linguística, para acompanhar os processos de tratamento da Língua Portuguesa em sua interseção com a abordagem de outras linguagens, como a Língua de Sinais Brasileira (LSB), considerando o contexto sociocultural e etnográfico dos falantes e as diversas práticas de letramento com as quais os estudantes se envolvem ou das quais deixam de participar. Tudo isso influencia e contribui, direta ou indiretamente, para o sucesso ou o fracasso do aluno em sua trajetória escolar.

Isso significa que a linguagem da escola não pode se distanciar da linguagem do educando, sob pena de imputá-lo à repetência e à evasão. Nesse sentido, é necessário atentarmos para o fato de

que o professor não deve focalizar o ensino da língua somente na modalidade escrita, em seus usos mais formais/monitorados, diante de um aluno que, muitas vezes, participa de interações que se caracterizam essencialmente pela oralidade, porquanto tal procedimento pode resultar em resistência às práticas pedagógicas ofertadas pelo docente.

A partir dessas orientações, este *e-book* está organizado em oito capítulos que contemplam temáticas variadas: estudos do léxico e fraseologia; elaboração de itens de avaliação; ensino da Língua Portuguesa e da LBS; produção de glossário semibilíngue; reflexão sobre o discurso da identidade de pessoas surdas; tratamento da variação linguística; análise de crenças e atitudes linguísticas; relações entre oralidade e escrita, ensino da ortografia.

Assim, um dos temas aqui discutidos é o processo de avaliação, podendo ser contemplados os mais variados enfoques em diversas áreas do conhecimento, como a Tecnologia Educacional, Pedagogia e, no que nos concerne, o ensino de línguas. Nesse contexto, pelo menos um questionamento emerge: como avaliar? Essa discussão contempla um tópico que merece maior atenção durante a formação de professores: as técnicas relacionadas aos processos avaliativos dos alunos. A esse respeito, Bruno de Assis Freire de Lima, em “O ‘item de múltipla escolha’ como produto especializado: técnicas de elaboração”, discute o léxico e a fraseologia de questões de múltipla escolha. O autor, fazendo uma breve retrospectiva dos procedimentos de avaliação, chama atenção para uma necessária reflexão sobre os “itens” de avaliações, apontando para um entendimento que ultrapasse a percepção de que sejam meros instrumentos avaliativos, concebendo-os como um produto especializado, como um gênero textual de especialidade marcado por conhecimentos específicos. Por isso, possuem suas próprias características concernentes à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo. Daí a importância de os educadores conhecerem as técnicas de elaboração dos itens, compreendendo o texto de suporte, o comando da questão e as alternativas de resposta, temas do referido capítulo.

Outro trabalho da área do Léxico e da Lexicografia Pedagógica é o de Cristina Aparecida Bianchi de Souza Gomes, em “Glossário semibilíngue: um coadjuvante para o ensino de Português como segunda língua para alunos surdos”. A pesquisadora discute resultados de estudo realizado com estudantes de uma escola pública de Taquatinga – DF, que culmina com a produção de um glossário digital de verbos. O estudo, por sua natureza, se torna relevante para o protagonismo dos indivíduos surdos, ao incluir digitalmente os estudantes, ao contribuir para o tratamento da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e, paralelamente, ao estimular os informantes a usarem a sua própria língua materna, a LSB, para refletir sobre conceitos e significados de vocábulos do Português. Com esse procedimento, os alunos introduziram novas palavras à sua escrita da Língua Portuguesa e elaboraram um glossário à parte sobre as próprias dúvidas, em um processo criativo de termos/significados. Em decorrência, o trabalho possibilitou não só a aprendizagem do Português, mas, também, dos demais conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, em uma proposta de ensino produtivo bilíngue que proporcionou aprendizagem eficaz nas duas línguas. A autora incentiva a realização de outros trabalhos que possam ampliar o léxico de Língua Portuguesa de pessoas surdas, como um que, por exemplo, aborde o uso de expressões idiomáticas.

Ainda nessa perspectiva de inclusão e da atuação social dos indivíduos surdos, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, em “O fenômeno da interincompreensão no campo discursivo da surdez”, mostra que é fundamental que sejam desveladas e desmentidas representações estereotipadas sobre a surdez e os sujeitos surdos (discurso de fundamentação ouvintista), o que requer a compreensão de que as pessoas surdas são sujeitos de direitos, atores sociais, com valores, cultura e linguagem próprios (discurso de fundamentação surda). Nos discursos analisados pela autora, os participantes da pesquisa sinalizam um posicionamento enunciativo, ao reforçarem a imagem de valoração igualitária diante

de outros sujeitos e ao operarem na (des)construção e negação de simulacros, em face de um discurso que se faz concorrente. O entendimento dessa heterogeneidade discursiva, a partir da abordagem dos discursos produzidos pelas pessoas surdas sobre si mesmas, pode representar novas perspectivas para a promoção da inclusão nas escolas e o delineamento e a elaboração de estratégias de ensino significativas.

Uma abordagem discursivo-linguística também é o foco do capítulo de Ana Márcia Ruas de Aquino, Carla Roselma Athayde Moraes e Daniela Imaculada Pereira Costa, ao tematizarem o gênero “crônica jornalística brasileira”, em “Aspectos próprios da crônica jornalística brasileira moderna: o processo de argumentação e a configuração da opinião”. As autoras, chamando a atenção para a importância da análise dos expedientes argumentativos e dos processos retóricos da persuasão, discorrem sobre as peculiaridades da crônica como uma atividade enunciativa essencialmente dialógica, intra e interdiscursivamente. Por isso, objetivam desvelar a configuração da opinião nesse gênero como um exercício de retórica contemporânea, ao refletirem sobre as estratégias utilizadas pelos cronistas. Convidam, dessa forma, os leitores ao prosar poético da crônica, inserindo-os no diálogo como força de ação sobre o outro e sobre o mundo, no jogo de sedução estabelecido entre cronista e leitor, para que, no desfrutar do texto, ambos possam conhecer um pouco mais do outro, mais da vida e, por isso, um pouco mais de si mesmos.

O tratamento da variação linguística e, em especial, a análise das crenças e atitudes, um dos campos de estudo da Sociolinguística, são discutidos por Gilvan Mateus Soares, em “Crenças e preconceitos na sala de aula e o tratamento da variação linguística”. O autor se baseia nas contribuições da Sociolinguística Educacional para realizar uma discussão sobre crenças, atitudes e preconceitos com uma turma de 6º ano e uma de 8º de uma escola pública em Barão de Cocais – MG. O interesse do estudo partiu do silenciamento de um aluno do 8º ano, que justificava não participar das aulas

porque “falava errado”, “considerava-se burro” ou “era da zona rural”. Essas assertivas direcionaram o pesquisador a constatar que esse tipo de manifestação sobre a língua, suas variedades e seus falantes é, em muitos casos, reproduzido e (re)construído na escola, assim como no contexto social, que vai processar ou reforçar, ou até perpetuar, essa (re)construção. Os resultados obtidos revelaram mudança considerável de percepções negativas para positivas sobre a variação da língua e sobre o próprio aluno como falante do Português, passando ele a ter um maior grau de consciência linguística e respeito pela diversidade que caracteriza qualquer língua em uso, elevando, assim, a autoestima linguística do educando.

Em uma perspectiva da variação linguística aliada à das crenças e atitudes, Zenilda Mendes Reis, em “A variação de ‘tu’ e ‘você’ no Português falado e escrito em Lontra – MG”, descreveu e analisou, baseando-se nos fundamentos da Sociolinguística, as realizações dos pronomes de segunda pessoa “tu” e “você” em produções orais e escritas de duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental em Lontra – MG. Durante as etapas de desenvolvimento da pesquisa, pôde perceber usos mais específicos do “tu” ou do “você” (e suas variações “ocê”, “ucê” e “cê”), observando estigmatização em determinadas situações, resultante do preconceito linguístico. Essa constatação apontou para o fato de que a intolerância linguística não pode ser mais ignorada, exigindo, do professor, um ensino adequado em sala de aula. Nessa direção, tendo como suporte teórico a Sociolinguística Educacional, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de ensino alicerçada em quatro oficinas que, entre seus objetivos, procurava não só promover a conscientização dos alunos em relação à variação que caracteriza a Língua Portuguesa, mas também refletir sobre a trajetória e os contextos de uso dos pronomes em estudo. Por meio das atividades, os objetivos da pesquisa foram alcançados, contribuindo para que os estudantes aprimorassem conhecimentos e ampliassem, sobremaneira, sua competência no uso do Português, especialmente na variedade

padrão. Os resultados mostraram como pode ser produtivo um trabalho sociolinguístico na escola, que permita aos alunos refletir sobre a língua e suas variedades, entendendo que a diferença linguística não pode ser vista como deficiência.

Também é importante a discussão das relações entre a fala, a escrita e o registro ortográfico da Língua Portuguesa, temas analisados por Clarice Nogueira Lopes, em “O fenômeno da monotongação: da fala para a escrita”. A pesquisadora discorre sobre a transformação de ditongos em monotongos na escrita de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Montes Claros – MG. O capítulo, ao contrastar a perspectiva da Gramática Tradicional e da Ciência Linguística, problematiza a compreensão sobre o “erro” ortográfico, esclarecendo percepções equivocadas sobre os “erros” na fala e deslizes na escrita, mostrando que são entendimentos de naturezas bem distintas. Além disso, destaca que os “erros” acabam recebendo forte avaliação social negativa. Por isso, a pesquisadora ressalta a relevância da aplicação de instrumentos diagnósticos e da elaboração de atividades que possam contribuir para que os alunos tenham suas dúvidas resolvidas e, com isso, possam aprender adequadamente. Os resultados positivos no uso das estratégias desenvolvidas levaram os alunos a refletirem sobre as relações entre oralidade e escrita e passarem a adequar as produções textuais à situação de comunicação, por meio da redução da transposição da monotongação para os textos escritos.

Em diálogo com essa discussão, Anagrey Barbosa, em “A segmentação e a junção na escrita de alunos do Ensino Fundamental: é possível intervir?”, analisa a escrita de alunos de uma escola pública em Montes Claros – MG, com foco no estudo da segmentação e da junção, oferecendo aos professores subsídios para a compreensão desses aspectos e para uma abordagem condizente em sala de aula. Para tanto, o capítulo discute as relações entre oralidade e escrita e as influências da fala no modo de escrever. A autora chama a atenção para um redirecionamento

do olhar sobre o “erro ortográfico”, pois o aluno empreende reflexão ao “errar”, mostrando que os desvios que geralmente são cometidos na escrita são explicáveis teoricamente e podem ser resolvidos por meio de estratégias que contribuam para o aprimoramento da escrita. Por isso, a pesquisadora destaca que o docente não deve ter uma reação negativa diante do “erro” de escrita do aluno, sob o risco de promover sua exclusão e marginalização, mas deve adotar uma perspectiva que compreenda e perceba os desvios ortográficos como um rico material de investigação e de planejamento para as aulas.

Outro capítulo que aborda essa temática é o de Gilvan Mateus Soares e Orando Antônio da Costa Filho, em “A escrita de alunos do Ensino Fundamental II: os ‘erros’ ortográficos sob a perspectiva da tentativa de acerto”. Os autores rediscutem dados de pesquisa realizada com alunos de um 7º ano de uma escola pública de Salinas – MG, analisando as aproximações e os distanciamentos entre a variedade falada pelos estudantes e o modo como escrevem, ou, mais especificamente, entre fonemas/sons e grafemas/letras. Além disso, mostram que é importante que o docente leve em conta a realidade sociocultural dos educandos e as práticas de letramento de que participam, ou deixam de participar, pois a falta de vivência de situações de fala, escrita ou leitura de usos mais formais e monitorados da língua pode acarretar dificuldades de aprendizagem, exigindo, por isso, da comunidade escolar maior responsabilidade para o desenvolvimento de uma ação pedagógica eficiente. É importante, nesse processo, o incentivo à pesquisa e à leitura e a proposição de atividades que insiram o estudante em práticas reais de uso da língua, como a produção de “cartas de leitor”, abordando assuntos de publicações e com posterior envio dos textos a revistas ou jornais. Esses procedimentos estratégicos apontaram resultados significativos, como relatam os pesquisadores.

Esperamos, com essa diversidade de pesquisas, temas e conteúdos, que esta publicação ofereça conhecimentos de

aspectos da Língua Portuguesa falada e escrita em Minas Gerais e provoque discussões entre pesquisadores, não somente das áreas da Linguística e da Educação. Além disso, pretendemos estimular a reflexão e a pesquisa acadêmica e profissional, bem como agregar conhecimentos à formação continuada de docentes, não apenas de Língua Portuguesa e LSB, à prática pedagógica dos professores e à aprendizagem dos estudantes, ao inseri-los em práticas efetivas de uso da língua, em suas modalidades oral e escrita, em diferentes momentos de leitura, produção de texto e pesquisa, incluindo variados gêneros textuais-discursivos, em diferentes mídias e suportes e em diversas situações de interação social.

Os Organizadores

O “item de múltipla escolha” como produto especializado: técnicas de elaboração

Bruno de Assis Freire de Lima

1. Introdução

Não há novidade no fato de que nossas relações cotidianas são mediadas por gêneros textuais³. Eles estão em todos os lugares e fazem parte de todas as interações sociais das quais participamos. Nesse sentido, a escola é espaço privilegiado de produção, circulação e compreensão de gêneros, dadas as muitas vivências, expectativas e experiências que nela circulam. Na escola, ainda há a possibilidade de estudos e reflexões sobre os próprios gêneros, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, o que torna o espaço escolar ainda mais enriquecedor.

Os professores de Língua Portuguesa decerto já perceberam que, potencialmente, qualquer gênero textual pode estar presente em suas práticas, inclusive nos processos avaliativos. Da mesma forma, qualquer gênero pode constituir-se como o próprio instrumento de avaliação. O professor pode solicitar a produção de uma carta, de um *e-mail*, de uma bula, de um debate, de um seminário e assim por diante, e avaliar essa produção, mesmo que ela esteja sob o rótulo de redação escolar ou produção textual. O professor pode ainda exibir um documentário audiovisual, promover pesquisas, exposições orais e relatórios. As possibilidades são muitas, talvez infinitas.

Apesar de toda essa possibilidade de trabalho com gêneros nas salas de aula, um deles tem tido, tradicionalmente, lugar de prestígio nesses espaços. Trata-se do “item de múltipla escolha” (doravante item) ou, como costuma ser conhecido no ambiente educacional, “questão de prova”⁴. Ele circula nas práticas avaliativas dos diferentes componentes curriculares, não apenas nas práticas

3 Neste capítulo, não se faz distinção entre “gênero textual” e “gênero do discurso”. Considero gênero textual como uma classe de textos que possuem formas e funções semelhantes. Como nos recorda Marcuschi (2008), os gêneros podem ser agrupados em categorias denominadas “cartas pessoais”, “bilhetes”, “artigos de opinião”, “receitas” e assim por diante.

4 Há razões para distinguir os termos “item” e “questão”, no entanto não é objetivo deste texto levantar essa discussão. Assim, sugere-se que o leitor compreenda os termos “item” e “questão” como sinônimos.

de Língua Portuguesa. Apesar de “nascerem” para avaliar, os itens têm migrado para outros usos na escola, funcionando como exercícios de fixação e até mesmo como atividades de treinamento para processos avaliativos, como os vestibulares e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda sobre a utilização dos itens nas escolas, existem pelo menos dois tipos de professores: aqueles que “copiam” itens de provas antigas e fazem um “compilado” para suas atividades e aqueles que criam (ou querem criar) os próprios itens. Talvez o segundo grupo se destaque em relação ao primeiro pela iniciativa de criação, o que não significa a elaboração de itens consistentes. Logo, considerando que no caso do item o produtor textual não é o aluno, mas o professor, uma questão precisa ser posta: seria o professor tão bom elaborador de itens, assim como se espera que os alunos sejam tão bons produtores de outros gêneros textuais? Desconfio que não.

De modo geral, a avaliação é discutida como “tema” nos cursos de formação de professores, muitas vezes reduzido à dicotomia avaliação quantitativa *versus* avaliação qualitativa. Não há empenho na formação de professores como profissionais avaliadores, que conheçam as técnicas subjacentes aos processos avaliativos e à própria constituição dos itens⁵. Alguns autores (CASTRO, 2011; LUCKESI, 2011; MORETO, 2014) chamam a atenção sobre o desconhecimento técnico de professores, embora reconheçam que uma das funções docentes seja avaliar. Ora, se o item é um produto criado especialmente para avaliar, por quais razões os professores desconhecem suas técnicas?

Via de regra, não existe formação específica para a função de avaliador: faltam profissionais com essa formação (VIANNA, 2015).

⁵ Existem diferentes formatos de item. Este trabalho ocupa-se do item de múltipla escolha, talvez o formato mais popular de item. Em Lima (2018), são descritos detalhadamente todos os formatos conhecidos de item. Tese disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B8NF6X>.

Essa é uma realidade que, nas escolas, se reflete em avaliações mal elaboradas ou em avaliações cujos resultados são distorcidos, seja por serem tecnicamente fragilizadas⁶, ou simplesmente por serem produto de concepções equivocadas de avaliação como instrumento de troca ou mesmo como instrumento de chantagem e tortura (DEMO, 2010; MORETO, 2014). Afinal, quem nunca ouviu a sentença: “Se vocês não ficarem quietos, vou fazer uma prova bem difícil para vocês aprenderem a se comportar!”?

Este capítulo é destinado principalmente para os professores leitores que buscam criar suas próprias avaliações (e seus próprios itens), e para professores em processo de formação. As discussões abordam o item como gênero textual especializado (HOFFMANN, 2015). É importante realçar esse adjetivo “especializado”, pois, conforme será mostrado adiante, o item é criado em um contexto de conhecimentos específicos e é formado por padrões técnicos. Elaborar um bom item, portanto, pressupõe conhecimento e apropriação apurada das técnicas. Assim, o objetivo do capítulo é contribuir para o aperfeiçoamento dessa tarefa de elaboração.

Para desenvolver essas discussões, além desta Introdução, o capítulo está dividido nas seguintes seções: a) A história do item; b) Item como gênero e como texto de especialidade; c) Itens: algumas orientações técnicas; e) Considerações finais e f) Referências. Boa leitura, com desejo de que este texto possa provocar reflexões sobre processos avaliativos nas escolas.

2. A história do item

A avaliação, concebida como “valer, dar valor a” (CUNHA, 2010), é uma prática muito antiga que talvez remonte às primeiras atividades do homem. Com a descoberta do fogo, por exemplo, o homem pôde categorizar o que estava ao seu redor entre aquilo

⁶ Avaliações tecnicamente fragilizadas podem levar ao “erro” ou “acerto” ao acaso. Sobre o tema, sugiro a leitura de Anderson e Morgan (2008).

que podia ser queimado contra aquilo que não podia. Para tanto, ele observava, comparava, avaliava os efeitos do fogo sobre os objetos. Da mesma forma – pouco importando se era um mito ou não –, conforme ironizo em Lima (2018), Eva, ao aceitar comer o fruto da árvore do conhecimento, precisou ponderar, avaliar, tomar decisões a respeito das instruções que recebera do seu criador, e das vantagens mostradas por sua amiga, a serpente.

O que se ganha, o que se perde? Qual a vantagem que há em agir desta ou daquela forma? Como usar menos ou mais tempo para executar uma atividade? Todas essas decisões são tomadas após diversas reflexões, após se ponderar e valorar cada um dos resultados possíveis. Isso é avaliação. Note o leitor que a avaliação existe de modo independente das práticas pedagógicas que conhecemos. A avaliação, assim, não é produto de reflexões educacionais, mas “migra” para o espaço escolar e pedagógico, como migra também para outras (senão todas) esferas de atividade humana (LIMA, 2018; PILETTI; PILETTI, 2012).

No ambiente escolar, a avaliação também é uma prática muito antiga, que se iniciou com as primeiras experiências educacionais aristotélicas (PILETTI; PILETTI, 2012). Naquela época, os mestres faziam questionamentos capazes de provocar reflexões e tomadas de decisão por parte dos aprendizes. Tempos mais tarde, com a invenção do papel, com o surgimento de novos suportes textuais e com a própria institucionalização da escola, as práticas avaliativas escolares começaram a ganhar novos contornos. Foram institucionalizados os exames escolares, muitos dos quais permanecem do mesmo modo como conhecemos hoje.

Piletti e Piletti (2012) relembram que os exames já eram praticados há pelo menos 1.200 anos a.C. pelos chineses, para seleção de funcionários públicos para cargos de alta patente, o que significa dizer que os exames também não são criação das escolas. No espaço escolar, tradicionalmente, criou-se um fetiche ao redor do exame: é comum a realização de “semanas de provas”,

“reuniões para entrega de boletins” e outras ações semelhantes. Há um lugar de destaque para a avaliação como exame, o que certamente causa efeitos colaterais, como a pressão psicológica e a competitividade (nem sempre sadia), dentre outros (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Somente durante o período da Revolução Industrial é que a avaliação ganhou ares de cientificidade, o que causou impactos nos exames escolares. Nesse período, a Psicologia estava interessada em acessar e conhecer componentes da mente humana, como a atenção e o próprio desenvolvimento cognitivo. Esses componentes precisavam, de alguma forma, serem medidos, quantificados; métodos até então não utilizados na área. A Psicologia se viu, portanto, forçada a buscar na Estatística esses parâmetros de medição. Foi quando surgiu a Psicometria⁷, área responsável pelo estudo científico ou objetivo da avaliação (PASQUALI, 2013).

A Revolução Industrial modificou consideravelmente a estrutura social. A produção em larga escala reduziu a manufatura. Surgiram novas demandas, novas profissões, novas relações sociais e até novos gêneros textuais. No campo da Psicologia, até então, não se fazia distinção entre doentes mentais e deficientes mentais. Todos eram tratados da mesma forma, o que incluía a privação de viver em sociedade e, em muitos casos, métodos absurdos de tortura, como atesta o clássico de Anastasi (1908). Essas práticas não condiziam com o novo modelo de sociedade progressista que estava em ascensão.

Foi nesse contexto que Esquirol (1838), um dos precursores da Psicometria, criou testes para distinguir doentes mentais de deficientes mentais. Ele comprovou que nos casos de doença mental a linguagem se desenvolve, o que não se observa nos casos

⁷ A Psicometria é o ramo da Psicologia que se orienta à medição dos processos psíquicos, dentre os quais, está a aprendizagem. Para tanto, desenvolve estudos que permitem atribuir uma quantificação aos seus resultados, possibilitando a comparação entre as características psicológicas de diversas pessoas ou grupos de pessoas de forma objetiva.

de deficiências da mente. Seus testes, criados a partir de forte conteúdo verbal (ANASTASI, 1908), eram formados por unidades avaliativas discretas, os chamados “itens avaliativos”, que logo foram aplicados em diferentes campos da atividade humana, como na própria seleção de trabalhadores para as indústrias que estavam em franca expansão à época.

Como se nota, a Psicometria é uma área relativamente nova. Seu surgimento ocorre pouco antes da segunda metade do século XIX, o que significa dizer que, apesar de a avaliação ser uma prática bastante antiga, o item é um produto relativamente recente. Ele nasceu em um contexto especializado, é historicamente situado e possui uma função bastante marcada: medir componentes mentais, como o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem. Como já colocado, somente algumas décadas depois de sua criação, o item migrou para as práticas escolares.

O item é produto de uma atividade especializada que surge para cumprir uma função social bem definida. Ele é usado em um contexto bastante específico. Em pouco mais de um século de existência, o item vem sendo tratado como “instrumento de avaliação”, como comprovam diversas definições encontradas na literatura especializada. Em meu trabalho de doutorado (LIMA, 2018), levantei vasta bibliografia sobre o tema, totalizando 43 obras situadas entre 1908 e 2015, na busca de uma definição que considerasse a face verbal do item, tratando-o como unidade textual ou mesmo como gênero textual. Em nenhuma obra houve algo nesse sentido.

Apesar de a literatura especializada não considerar o item como texto ou gênero, ele tem todos os componentes necessários para ser enquadrado nessas categorias. Mas isso é assunto para a próxima seção, que aborda também o conceito de gênero textual de especialidade, categoria de gêneros na qual se encontra o item.

3. Item como gênero e como texto de especialidade

Foi Hoffmann (2015), linguista alemão, quem desenvolveu um importante conceito para a Linguística das Linguagens Especializadas. Segundo o autor, existe uma “classe especial” de gêneros textuais que comporta conhecimentos especializados, componente que distingue essa classe dos demais gêneros. O conhecimento especializado, por sua vez, está associado a aspectos das linguagens científicas e/ou profissionais. Assim, há gêneros que circulam livremente em diferentes contextos, mas há aqueles que são específicos de situações especializadas, aos quais Hoffmann denomina “gêneros de especialidade”, categoria na qual o item se encaixa.

Os gêneros de especialidade se distinguem dos demais gêneros não apenas a partir das características das situações comunicativas de onde emanam, mas também a partir das características estruturais da linguagem (como terminologias, desenhos, logomarcas etc.). Conforme atesta a história do item, ele está situado no contexto da Psicometria, área resultante da interseção de duas especialidades. Ele não existia antes do surgimento dessa área de conhecimento: foi criado com um propósito específico. Desde seu surgimento, o item contém os três elementos essenciais aos gêneros (BAKHTIN, 2003): a **estrutura composicional**, o **conteúdo temático** e o **estilo**.

No que diz respeito à **estrutura composicional**, o item costuma apresentar três partes distintas⁸: um texto de suporte, um comando e as alternativas de resposta. O texto de suporte (geralmente um fragmento) contém informações relevantes para a contextualização do item. Como texto de suporte, podem ser utilizados quaisquer textos: receitas, tirinhas, mapas, gráficos, tabelas, piadas e assim

⁸ Talvez essas partes possam ser gêneros ou subgêneros. Ainda é necessário pesquisar a respeito.

por diante. É claro que o conteúdo do texto de suporte deve estar adequado ao público ao qual o item se destina, bem como precisa estar relacionado com o que se pretende avaliar.

Quanto ao comando do item, trata-se da parte que corresponde à instrução que é dada ao avaliando. É por meio do comando que o avaliando saberá como agir diante da situação-problema a que é exposto. Isso quer dizer que um comando mal formulado pode não orientar, ou pode ainda causar problemas interpretativos capazes de impactar negativamente nos resultados da avaliação. Finalmente, as alternativas de resposta são opções (geralmente quatro ou cinco) que aparecem no item logo após o comando. Cabe ao avaliando indicar aquela mais adequada, a que ele julga ser a alternativa correta. A Figura 1 apresenta essas partes da estrutura composicional do item:

Figura 1. Partes que compõem o item



- A. transferiu as populações indígenas para territórios de fronteira anexados, protegendo a cultura protestante dos migrantes fundadores da nação norte-americana.
- B. respondeu às ameaças europeias pelo fim da escravidão, integrando a população de escravos ao projeto de expansão por meio da doação de terras.
- C. assinou acordo com países latino-americanos, ajudando na reestruturação da economia desses países após suas independências.
- D. projetou o avanço de populações excedentes para além da faixa atlântica, reformulando fronteiras para o estabelecimento de um país continental.
- D. instalou manufaturas nas áreas compradas e anexadas, visando utilizar a mão de obra barata das posições em trânsito.

ALTERNATIVAS DE RESPOSTA

Fonte: ENEM 2016, 1º dia. Ciências Humanas, Caderno 1 Azul, p. 2.

No que diz respeito ao **conteúdo temático**, o item em contexto escolar está associado aos componentes curriculares tradicionalmente conhecidos como Matemática, Biologia, Química etc. O tema está relacionado ao assunto que é tratado no item, o que se verifica por meio da linguagem utilizada em sua constituição. Há uso de recursos lexicais específicos, e até mesmo de gravuras, desenhos, dentre outros. Por exemplo, no item da Figura 1, além do mapa como texto de suporte, há as expressões “Estados Unidos”, “mapa”, “território”, “nação”, dentre outras, que auxiliam no reconhecimento de temas relacionados à geografia. Como se nota, no item o tema é em grande parte identificado por estruturas linguísticas usadas em sua formulação⁹.

No que diz respeito ao **estilo**, ele está relacionado com as escolhas individuais dos produtores dos textos. No caso do item,

⁹ Em Lima (2018), argumenta-se sobre a existência de três categorias lexicais que compõem os itens: léxico de língua geral, léxico de especialidade e léxico de gênero. O primeiro grupo corresponde às palavras que ocorrem em qualquer texto da língua (grupo formado pelas chamadas “palavras gramaticais”). O segundo grupo é formado por palavras e expressões equivalentes aos conceitos das áreas avaliadas (terminologias e fraseologias especializadas). Quanto ao terceiro grupo, comporta palavras e expressões que são próprias da constituição do gênero item (como é o caso de “alternativa”, “lacuna”, “coluna” etc.).

por se tratar de um produto especializado, há uma flexibilidade menor. Em outras palavras, ainda que tenham liberdade para fazer suas escolhas, os produtores dos itens dispõem de um conjunto limitado de recursos para desenvolverem novos itens.

Os itens são criados para atender a uma demanda específica: promover a avaliação. Cada item, em particular, possibilita verificar se o avaliando possui (ou não) determinadas habilidades mentais. Nessa perspectiva de gênero de especialidade, cada item corresponde a uma unidade textual especializada. Como ocorre com os demais gêneros, elaborar, criar e redigir um item pressupõe conhecimentos específicos sobre o próprio gênero item.

Para Kress (1995), a noção de texto pode ser estendida a formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto é, portanto, algo que comunica, e que pode ser formado por vários modos semióticos, como imagens e sons. Essa noção pode, então, chegar à multimodalidade, na qual se incluem recursos linguísticos, não linguísticos e mistos. Para o autor, com o advento de materiais digitais, multimídias e interacionais, a ressignificação do conceito de texto como objeto multimodal se faz cada vez mais pertinente. Nessa perspectiva, os itens são textos, mesmo aqueles formados apenas por recursos não linguísticos, ou apenas por recursos linguísticos ou mesmo por ambos.

Quanto às características dos textos de especialidade, Hoffmann (2005) aponta que elas não fogem daquelas de um texto comum. Isso quer dizer que essa concepção de texto multimodal pode ser transposta para o conceito de texto de especialidade. O autor, porém, diz que o texto de especialidade apresenta restrições relativas à especialidade à qual se vincula (e é exatamente nesse aspecto que o texto comum se difere do especializado) e, por isso, é frequentemente mais limitado, mais rígido, uma vez que a comunicação técnico-científica apresenta padrões mais específicos de linguagem, o que claramente se confirma quanto aos estilos empregados nos itens. Essa característica se reflete

em uma linguagem enxuta, objetiva, sem marcas de personalidade. Diante do exposto, é possível formular esta definição de item:

Gênero textual de especialidade, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar. Um item corresponde a uma unidade textual discreta, capaz de constituir provas, testes, exames, de modo a instrumentalizar a coleta de informações sobre aprendizagem escolar ou a aferição dos conhecimentos adquiridos ou desenvolvidos pelo avaliando. (LIMA, 2018, p. 53).

Assim, para elaborar bons itens, é necessário conhecimento de suas técnicas, assunto para a seção seguinte.

4. Itens: algumas orientações técnicas

As orientações técnicas para elaboração de itens são resultado de pesquisas na área de Psicometria e mesmo da própria Linguística. Essas orientações estão relacionadas a aspectos da composição das partes discretas que compõem o gênero, e que já foram apresentadas neste capítulo. São orientações sobre o texto de suporte, sobre o comando e sobre as alternativas de resposta. Aqui, apresento um apanhado das principais orientações técnicas, legitimadas por diferentes autores, como Baquero (1974), Grounlund (1974), Medeiros (1983) e Anderson e Morgan (2008).

a) Orientações técnicas sobre o texto de suporte

A necessidade de adaptação de textos em função do perfil do público preferencial a que os textos se destinam não é novidade nos estudos da linguagem. No que diz respeito ao item, deve haver a máxima atenção na escolha do texto de suporte. Ele precisa conter informações suficientes para a problematização proposta no item. Qualquer informação que não esteja relacionada ao que se avalia deve ser eliminada, o que contribui para a objetividade do gênero.

O gênero a que pertence o texto de suporte também deve ser considerado. De nada adianta utilizar como texto de suporte um gênero que seja desconhecido para um determinado público, com o objetivo de avaliar esse público. Os gêneros dos textos de suporte devem ser condizentes com o repertório de conhecimentos dos avaliados. Na mesma direção, o assunto dos textos de suporte precisa ser minuciosamente observado, para evitar polêmicas como a ocorrida em 2012, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

No processo seletivo para estudantes do Ensino Médio Integrado do IFES (grupo formado por alunos que têm em média 14 anos), realizado em 2012, houve um texto de suporte polêmico: tratava-se de um item de Língua Portuguesa, que versava sobre os perigos da propaganda. Até aí, nada demais, a não ser um pequeno detalhe: o texto de suporte fazia uma clara apologia à prática de sexo oral, como mostra a Figura 2:

Figura 2. Texto de suporte polêmico em avaliação do IFES



Fonte: <https://goo.gl/3Zs3wZ>. Acesso em: 25 mar. 2018. Adaptado.

Na época, o caso ganhou os noticiários. A sociedade, de modo geral, externalizou profundo desagrado com o ocorrido, alegando inadequação do texto na prova de seleção. Considerando o contexto avaliativo do IFES, o texto de suporte era de fato inadequado, o que não quer dizer que ele não pudesse ocorrer em outros itens de outros processos avaliativos. Descuido? Desinformação? Nesse caso, faltou observar orientações técnicas

que recomendam a utilização de textos de suporte adequados ao público destinatário.

b) Orientações técnicas sobre o comando

A denominação “comando” é autossugestiva. Com a função de “comandar” o avaliando, essa parte do item precisa conter todas as informações necessárias para que o avaliando saiba como agir diante do item. Trata-se de uma instrução, formada por características injuntivas, como verbos de ação, como “associe”, “relacione” e “preencha”, por exemplo. Apesar dessa orientação, não são raros os itens cujos comandos não comandam, por mais estranho que isso possa parecer. É o que ocorre neste exemplo da Figura 3, retirado do vestibular 2019 do Instituto Federal de Minas Gerais.

Figura 3. Item com comando insuficiente

Leia o texto a seguir:

Documento do Matuto

Sol escaldante
A terra seca
E a sede de lascá
Sem ter jeito prá vivê
Com dez fio prá criá
Foi por isso seu moço
Que eu saí em busca
De outro lugar
E com lágrimas nos óio
Eu deixei meu torrão nata
Eu vim procurar trabalho
Não foi riqueza que eu vim buscar
Peço a Deus vida e saúde
Prá família pudê sustentá
Seu moço o documento

Que eu tenho pra mostrá
São essas mão calejada
E a vontade de trabaiá.

GONZAGA, Luiz. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/1561254>.
Acesso em: 3 out. 2018.

A linguagem usada na canção:

A) caracteriza o eu lírico como uma pessoa idosa, pois o vocabulário empregado é próprio dessa faixa etária.

B) inferioriza a fala do caipira ao utilizar inúmeros vocábulos e construções verbais que ferem a norma culta padrão.

C) poderia ser substituída pela variedade da norma culta padrão sem prejuízo à expressividade da canção.

D) reproduz um jeito de falar típico de uma região e classe social que contribuiu para a marcação do ritmo da canção.

Fonte: <https://bit.ly/2GROza4>. Acesso em: 7 ago. 2019.

Observe que o suposto comando “A linguagem usada na canção” não deixa claro o que deve ser analisado no item. É um comando que não cumpre a função de orientar procedimentos.

Resolver esse problema pode ser tarefa simples, desde que o elaborador do item saiba que é necessária a ocorrência de, pelo menos, uma forma verbal no comando. Assim, o problema seria eliminado com uma nova redação¹⁰, como: “Que característica predomina na linguagem utilizada na canção?”.

Cumpram apontar que há diferentes tipos de item de múltipla escolha. Essas diferenças são perceptíveis principalmente pelo modo como os comandos são elaborados. Há, pelo menos, nove tipos de itens de múltipla escolha, quais sejam: afirmativa incompleta, alternativas constantes, asserção e razão, foco negativo, interrogativa direta, lacuna, ordenação ou seriação, resposta múltipla e associação.

¹⁰ Obviamente, outras adequações podem ser necessárias, principalmente nas alternativas de resposta.

• Item de afirmativa incompleta

O item de afirmativa incompleta (Figura 4) é caracterizado por um comando afirmativo que consiste em um enunciado incompleto, relacionado a algum aspecto do texto de suporte. Por causa dessa relação com o texto de suporte, o comando nesse tipo de item é bastante variável e imprevisível. A única característica previsível desse tipo de item são as afirmativas incompletas, que devem estar coerentemente relacionadas com cada uma das alternativas de resposta, possível complemento para esse “comando incompleto”.

Figura 4. Item de afirmativa incompleta

Esta é uma tirinha da Mafalda:

Disponível em: <https://goo.gl/w2mhzw>. Acesso em: 8 jun. 2017.

De acordo com o contexto da tirinha, o inquilino da Mafalda sugeriu que ela

- A) comprasse balas com o dinheiro que sobrou do pão.
- B) devolvesse todo o troco que ela recebeu da padaria.
- C) ficasse satisfeita mesmo sem ter comprado as balas.
- D) tivesse dor na consciência por ter enganado a mãe.

Fonte: Lima (2018, p. 72).

• Item de alternativas constantes

O item de alternativas constantes (Figura 5) é utilizado quando se deseja avaliar um número significativo de dados, classificando-os em Certo ou Errado; Verdadeiro ou Falso; Pertinente ou Impertinente. A expressão “Classifique como (V) Verdadeiras ou (F) Falsas” é tipicamente encontrada nesse tipo de item:

Figura 5. Item de alternativas constantes

Esta é uma tirinha da turma do Peanuts:



Disponível em: <https://goo.gl/PNCKEP>. Acesso em: 8 jun. 2017.

Sobre a tirinha, foram feitas algumas afirmações. Classifique-as como (V) Verdadeiras ou (F) Falsas:

- () Os personagens possuem predileções relacionadas aos gêneros textuais.
- () Uma das falas da tirinha corresponde ao que se entende por "hipótese".
- () Todos os balões da tira têm o objetivo de indicar a fala dos personagens.
- () Infere-se que a última fala da tirinha corresponda ao título de uma notícia.

A sequência correta de classificação, de cima para baixo, é:

- A) (F), (V), (V), (F).
- B) (F), (F), (F), (V).
- C) (V), (F), (V), (F).
- D) (V), (V), (F), (V).

Fonte: Lima (2018, p. 71).

• Item asserção e razão

O item de asserção e razão (Figura 6) é caracterizado por apresentar duas afirmativas que podem ser verdadeiras ou falsas, assim como podem ou não estabelecer relações de significado entre si (causa e efeito, fato e explicação, fato e consequência etc.). Esse tipo de item é recomendado para avaliar capacidades cognitivas complexas, pois, além de o avaliando ser solicitado a verificar a veracidade das afirmativas, ele precisa demonstrar conhecimento sobre o significado de operadores argumentativos.

O comando desse tipo de item é bastante previsível, pois relaciona-se com a veracidade das asserções feitas. Em geral, são

perguntas formadas por interrogativas diretas, questionando qual das afirmativas está adequada sobre as asserções. As alternativas de resposta evocam muitas interpretações, exigindo análise e concentração do avaliando, de modo que itens de asserção e razão devem ser aplicados em avaliandos mais experientes:

Figura 6. Item de asserção e razão

TEXTO I:

Segunda-feira não é fácil para ninguém. Mas cochilar no trabalho pode não pegar muito bem. Para lutar contra o **sono** no **meio do expediente**, muita gente apela para aquele **café extraforte** ou qualquer variação desta bebida. Se você se identificou, pode ser que se enquadre nesta lista de profissionais que mais precisam da ajuda do café para chegar acordados ao fim do dia.

A lista é o resultado de uma pesquisa feita com 4.700 trabalhadores norte-americanos entre agosto e setembro. Confira a lista: **Cientistas e técnicos de laboratórios; Profissionais de marketing e relações públicas; Administradores de instituições de ensino; Escritores e jornalistas; Médicos; Cozinheiros; Professores; Trabalhadores autônomos braçais (encanadores, carpinteiros etc.).**

Disponível em: <https://goo.gl/nAXTCy>. Acesso em: 27 jul. 2017. Adaptado.

TEXTO II:

Está cheio de motorista e baladeiro por aí que toma café com refrigerante à base de cola para varar uma noite acordado. A crença é de que, misturando duas bebidas com alta concentração de cafeína, o sono vai embora. Mas quem disse que há tanta cafeína assim nessa mistura?

Uma lata do refrigerante, segundo o fabricante, tem algo entre 30 e 60 mg de cafeína. Já uma xícara de café apresenta entre 25 e 50 mg. Agora faça as contas: somando as duas doses, você estará ingerindo, no máximo, 110 mg de cafeína – pouco para espantar o sono de alguém. Até 400 mg por dia, o consumo é considerado apenas moderado. Portanto, não é uma xicarazinha de café com uma lata de refrigerante à base de cola que vão ajudá-lo a passar uma noite inteira em claro.

Disponível em: <http://goo.gl/P5HFt>. Acesso em: 27 jul. 2017. Adaptado.

Sobre os textos, foram feitas estas asserções:

ASSERÇÃO 1: Os dois textos tratam do mesmo tema e defendem o mesmo ponto de vista

PORQUE

ASSERÇÃO 2: ambos defendem o consumo do café como estimulante contra o sono.

Qual destas afirmativas está adequada sobre as asserções?

- A)** A asserção 1 está correta, no entanto a asserção 2 está incorreta.
- B)** A relação entre as asserções está incorreta, porém elas não estão.
- C)** As asserções estão corretas, logo a relação entre elas também está.
- D)** As asserções estão incorretas, independentemente de sua relação.

Fonte: Lima (2018, p. 74).

• Item de foco negativo

Esse tipo de item é formado por várias alternativas na afirmativa e apenas uma delas relaciona-se coerentemente a algum aspecto negativo expresso no comando (Figura 7). Esse tipo de item não é recorrente nos bancos de item, pois sua elaboração exige rigor técnico apurado, para não orientar a busca pelo destoante, que nem em todos os contextos significa avaliar conhecimento, mas que pode enfatizar a busca pelo erro. A educação deve priorizar a busca pelo conhecimento, não pela ausência dele. Assim, esse item é elaborado em casos em que realmente o conhecimento a ser avaliado implica na busca de algo com foco negativo, o que nem sempre é claro para os elaboradores. Casos em que o comando indica algo semelhante a “Marque a alternativa INCORRETA” ou “Sobre o texto NÃO é correto afirmar que” são clássicos exemplos de um item de foco no errado, no destoante, e não no negativo:

Figura 7. Item com foco negativo

Esta é uma notícia que circulou na internet:

Composto de uva pode combater doença de Chagas

O resveratrol é um antioxidante encontrado na uva e utilizado como suplemento alimentar pela capacidade de produzir benefícios cardíacos semelhantes aos causados pela prática de atividades físicas. Cientistas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Oswaldo Cruz acreditam que a substância também possa ajudar o coração de pacientes com doença de Chagas. Os efeitos foram detectados em ratos e detalhados na edição de ontem da revista *Plos Pathogens*.

Baseado em evidências de que o protozoário causador da doença de Chagas danifica o coração por meio de estresse oxidativo, o grupo de cientistas testou se o resveratrol poderia combater essa condição. No estudo, ratos foram infectados com o parasita e desenvolveram rapidamente a fase crônica da doença, caracterizada pelos danos cardíacos. Os pesquisadores trataram as cobaias com resveratrol e monitoraram o coração delas usando eletro e ecocardiogramas.

Disponível em: <https://goo.gl/y6wbBM>. Acesso em: 8 jun. 2017. Adaptado.

De acordo com o texto, os cientistas NÃO têm certeza de que

- A)** a doença de Chagas pode ser combatida pelo composto de uva.
- B)** as cobaias precisam de tratamento com eletro e ecocardiogramas.
- C)** o resveratrol pode ser usado como um suplemento na alimentação.
- D)** os ratos são os hospedeiros do protozoário da doença de Chagas.

Fonte: Lima (2018, p. 69).

No exemplo, o foco negativo não recai sobre o erro, mas sobre um aspecto interpretativo do texto. A partir de uma notícia sobre a possibilidade de um composto de uva auxiliar no tratamento da doença de Chagas, o comando orienta a interpretação do avaliando sobre as incertezas (foco negativo) dos cientistas em suas pesquisas. Não há, entre as alternativas, uma série de respostas corretas e apenas uma incorreta, que deveria ser indicada pelo avaliando. Ao contrário, há quatro respostas plausíveis, sendo que a correta é orientada por uma negação.

Em itens de foco negativo, o comando deve conter sempre uma palavra de foco negativo, como “nunca”, “não”, “exceto”.

- **Item de interrogativa direta**

Esse tipo de item é o que comporta o que se compreende por questão, ou seja: uma pergunta diretamente formulada com a interrogação explícita no comando (Figura 8). É um tipo de item bastante recorrente em processos avaliativos. Esse tipo de item é formulado a partir de alternativas de resposta iniciadas por letras maiúsculas, exatamente porque são precedidas de uma interrogação. As alternativas, nesse tipo de item, não completam o comando, mas o respondem diretamente como uma nova sentença.

Figura 8. Item de interrogativa direta

Quem inventou o sanduíche?

Hoje mundialmente popular, o sanduíche foi inventado em uma mesa de *bridge* da Inglaterra no ano de 1762. **John Edward Montague**, o 4º conde de Sandwich, gostava tanto de jogar que não parava nem para comer. Refeições com garfo e faca poderiam prejudicar sua concentração. Por isso, certo dia, pediu que sua carne fosse servida entre dois pedaços de pão. Dessa forma, Montague poderia comer com uma das mãos e continuar jogando com a outra. Não demorou muito para que os conhecidos do conde pedissem “o mesmo que o Sandwich”, e foi assim que o prato ganhou popularidade.

A cidade de Sandwich, no condado inglês de Kent, preparou uma festa em 2012 para celebrar o aniversário de 250 anos da iguaria. Sendo a praticidade uma qualidade cada vez mais valorizada nos dias de hoje, o consumo de sanduíches não para de crescer: é a opção de almoço de 75% dos britânicos. A indústria de sanduíche do Reino Unido emprega hoje 300 mil pessoas (mais que o agronegócio) e vende 3 bilhões de unidades anuais.

Disponível em: <https://goo.gl/XyArZW>. Acesso em: 17 jul. 2017. Adaptado.

De acordo com o texto, por qual motivo o sanduíche é uma refeição prática?

- A)** Por movimentar um grande sistema de produção e consumo.
- B)** Por ser possível comê-lo utilizando apenas uma das mãos.
- C)** Por ter sido inventado por um homem viciado em jogos.
- D)** Por transformar-se em um prato popular em toda a Europa.

Fonte: Lima (2018, p. 70).

O comando, nesse tipo de item, é bastante imprevisível, pois se relaciona muitas vezes com o conteúdo do texto de suporte. A única previsibilidade que recai sobre ele é o fato de ser necessariamente uma interrogativa direta. Nesse exemplo, para responder à interrogativa, o avaliando deve reconhecer, no texto, que Montague queria fazer sua refeição sem parar de jogar. Para isso, solicitou carne entre dois pedaços de pão. Isso era prático, pois ele poderia comer com uma das mãos e jogar com a outra.

• Item de lacuna

O item de lacuna (Figura 9) é caracterizado pela existência de “espaços” (lacunas) em frases ou textos, que devem ser preenchidos pelo avaliando, que indica as opções de preenchimento oferecidas pelo elaborador do item. O exemplo da Figura 9 foi elaborado a partir de um texto de suporte, verbete de dicionário, do qual foram retiradas palavras, gerando essas lacunas.

Figura 9. Item de lacuna

O Dicionário Eletrônico Houaiss apresenta estas definições para “prato”:

substantivo masculino

1 de louça, metal etc., ger. circular e côncava, em que se serve comida

2 *Derivação: por metonímia.*

conteúdo de um prato (acp. 1)

3 *Derivação: por extensão de sentido.*

conjunto de ingredientes preparado de determinada maneira; _____

Ex.: pratos da cozinha japonesa

4 *Derivação: por extensão de sentido.*

cada uma das preparações culinárias servidas numa _____ entre a sopa e a sobremesa

5 qualquer _____ de máquina que lembre um prato

E.: os p. de uma balança

Dicionário Eletrônico Houaiss. Verbetes: Prato. Adaptado.

As palavras que completam coerentemente as lacunas são, respectivamente:

- A)** Iguaria – refeição – peça – iguaria.
- B)** Peça – utensílio – iguaria – refeição.
- C)** Refeição – peça – utensílio – iguaria.
- D)** Utensílio – iguaria – refeição – peça.

Fonte: Lima (2018, p. 73).

• Item de ordenação ou seriação

O item de ordenação ou seriação (Figura 10) é aquele que apresenta uma série de elementos que devem ser ordenados de acordo com algum critério. As alternativas de resposta correspondem a possíveis organizações desses elementos. As palavras “organização” e “ordenação” e seus derivados comumente estão presentes no comando desse tipo de item, o que aponta a certa previsibilidade do comando. No exemplo, foi utilizado um texto de suporte sobre contos de fada. Note que, para resolver esse item, o avaliando precisa compreender as sequências coesivas que tecem a progressão textual:

Figura 10. Item de ordenação ou seriação

Estes trechos foram retirados de um texto chamado “**A origem dos contos de fada**”:

(I) Posteriormente, os Irmãos Grimm e o dinamarquês Hans Christian Andersen deram segmento à proposta de Charles Perrault, com narrativas mais suaves, cujos desfechos culminavam em uma “moral da história”.

(II) Isso porque hoje respeitamos e conhecemos o significado da palavra infância e porque, há algum tempo, alguns escritores, como o francês Charles Perrault, adaptaram alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade.

(III) Para citarmos um exemplo de como os contos foram modificados, na história “Cachinhos Dourados”, a menina que invade a casa de três ursinhos e mexe em todas as coisas deles não existia, a personagem, na verdade, era uma raposa, que ao final era jogada pela janela.

(IV) No começo, os contos ainda não eram de fadas. As histórias originais pouco lembram as histórias que conhecemos hoje e, em sua maioria, apresentavam enredos assustadores que dificilmente fariam sucesso nos tempos atuais.

Disponível em: <http://escolakids.uol.com.br/a-origem-dos-contos-de-fadas.htm>. Acesso em: 17 jul. 2014.

Adaptado.

Para tornar o texto coerente, como devem ser organizadas suas partes?

- A)** (I) – (III) – (IV) – (II). **B)** (II) – (I) – (III) – (IV).
- C)** (III) – (IV) – (II) – (I). **D)** (IV) – (II) – (I) – (III).

Fonte: Lima (2018, p. 75).

• Item de resposta múltipla

O item de resposta múltipla (Figura 11) apresenta de três a cinco afirmações sobre um assunto. Essas afirmações podem ser corretas ou incorretas. Cabe ao avaliando analisá-las e indicar o agrupamento de afirmações corretas. Cada agrupamento corresponde a uma alternativa de resposta. Esse tipo de item possui a vantagem de poder abordar diferentes tópicos sobre o mesmo tema.

O comando nesse tipo de item é bastante previsível, dada sua orientação de análise para a pertinência de afirmações, muitas vezes relacionadas a um texto de suporte. Assim, são comuns estruturas semelhantes a “Analisar as afirmações”, “Analisar as afirmativas”, “Estão corretas as afirmações” e “São corretas as afirmações”.

As alternativas de resposta são formadas a partir da numeração previamente atribuída a cada uma das afirmações que são objeto de análise. O exemplo, um item de Língua Portuguesa, parte de uma tirinha com material linguístico que caracteriza regionalismo, ambiguidade, tipos de discurso e norma-padrão. Esses tópicos são objetos de avaliação e estão representados no item pelos numerais I, II, III e IV, respectivamente:

Figura 11. Item de resposta múltipla

Esta é uma tirinha do Guri de Uruguiana:



Disponível em: <https://goo.gl/bdbgYy>. Acesso em: 9 jun. 2017.

Analise estas quatro afirmações sobre a tirinha:

I – Há pelo menos um exemplo de regionalismo na fala do personagem.

II – O duplo sentido da palavra “malhação” causa o efeito de humor da tira.

III – A fala do primeiro quadrinho apresenta um exemplo de discurso indireto.

IV – O uso do verbo “assistir”, no segundo quadro, é próprio do Português padrão.

Estão corretas APENAS as afirmações

A) I, II e IV. **B)** II e IV **C)** III e IV. **D)** I, II e III.

Fonte: Lima (2018, p. 77).

• Item de associação

O item de associação (Figura 12) é constituído por elementos que, por possuírem relação combinatória, podem ser associados. O item a seguir, associado à capacidade de reconhecimento dos processos de formação de palavras, foi organizado em duas colunas que devem ser associadas:

Figura 12. Item de associação

A primeira coluna enumera processos de formação de palavras. A segunda coluna apresenta palavras formadas por esses processos. Associe a segunda coluna de acordo com a primeira:

PROCESSOS

(1) derivação sufixal

(2) derivação prefixal

(3) derivação prefixal e sufixal

(4) derivação parassintética

PALAVRAS

() desalmado

() preconceito

() desempregado

() prensado

A associação correta, de cima para baixo, é:

A) (2) – (2) – (4) – (2).

B) (2) – (3) – (1) – (3).

C) (3) – (4) – (3) – (1).

D) (4) – (2) – (3) – (1).

Fonte: Lima (2018, p. 78).

A “ordem de classificação” e a “associação correta” são expressões típicas nos comandos de itens desse tipo, o que lhes confere certa previsibilidade. Predominam, nesse tipo de item,

abordagens relacionadas a classificações e taxionomias, o que nem sempre está de acordo com as teorias educacionais vigentes.

No item do exemplo, o conhecimento sobre os processos de formação pode ser visto (ou mesmo criticado) por ser conhecimento enciclopédico. Itens desse tipo com abordagem interpretativo-textual podem ser elaborados, desde que haja textos de suporte mais extensos (o que oferece possibilidades de classificações mais aplicadas, como trechos com ironia, com linguagem denotativa ou conotativa, variações linguísticas etc.), algo que nem sempre é recomendável nos itens¹¹.

c) Orientações técnicas sobre as alternativas de resposta

Chama-se “alternativas de resposta” o conjunto de opções que o avaliando dispõe. Ele deve indicar a “resposta correta”. As demais alternativas são chamadas de “distratores”. Sua função é “distrair” o avaliando, desde que isso se dê de modo plausível, ou seja, cada distrator deve ser potencialmente uma resposta correta. Sobre as alternativas de resposta, o paralelismo é a principal orientação técnica. Ele é compreendido como um padrão harmônico ou homogêneo entre as alternativas de resposta e está relacionado à estrutura e ao significado dessas opções. São chamados de **paralelismo gramatical**, **paralelismo de conteúdo** e **paralelismo de extensão**.

• **Paralelismo gramatical**

Chama-se “paralelismo gramatical” a organização das alternativas de resposta de itens de múltipla escolha, por meio de um padrão gramatical homogêneo. Sua função é garantir que não haja alternativa(s) destoante(s) gramaticalmente, a ponto

¹¹ É importante dizer que o professor avaliador pode, a partir de um texto base único e mais extenso, elaborar itens de diversos tipos e formatos, o que incluiria o item de associação com abordagem discursiva. Em casos de itens de bancos de avaliação externa, a recomendação é a utilização de textos de suporte menores, o que limita a possibilidade de itens de associação com abordagens menos tradicionais.

de resultar no acerto ou no erro do item ao acaso. Esse tipo de paralelismo relaciona-se com os aspectos da língua padrão, como concordância verbo-nominal, coordenações, subordinações etc. Por exemplo, não terá atendido ao critério do paralelismo gramatical o item que apresentar três alternativas de resposta iniciadas por palavras no singular e apenas uma iniciada no plural. Para alterar essa condição, basta que todas as alternativas estejam no singular, ou todas estejam no plural, ou metade esteja no singular e metade esteja no plural. Isso vale para qualquer estrutura gramatical usada nas alternativas de resposta.

Figura 13. Item sem paralelismo gramatical

Considere esta tirinha da Mafalda:



Disponível: <https://goo.gl/Zh6WmE>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Mafalda iniciou a leitura de "O Pequeno Polegar", porque

- A)** era necessário desenvolver hábitos de leitura desde a infância.
- B)** pensava que beijar sempre fosse adequado em qualquer idade.
- C)** queria comparar o conteúdo trágico do livro com a cena na TV.
- D) sua mãe considerou o beijo na TV inapropriado para crianças.**

Fonte: Lima (2018, p. 64).

No exemplo, as alternativas A, B e C são iniciadas por verbo, e apenas a alternativa D por um pronome. Trata-se da alternativa correta, gramaticalmente destoante das demais. Um item como esse, ainda que atenda a todas as outras recomendações técnicas, não deve constar em um banco de itens: a alternativa destoante é um chamariz para que o avaliando acerte o item "ao acaso". Mesmo se a alternativa correta não fosse a destoante, o chamariz

permaneceria, induzindo o avaliando ao erro. Em casos como do exemplo, a recomendação técnica é que todas as alternativas fossem iniciadas por verbo, ou duas delas com verbo e duas com pronome, ou ainda cada uma delas com uma estrutura gramatical diferente.

• **Paralelismo de conteúdo**

Denomina-se “paralelismo de conteúdo” a organização das alternativas de resposta de itens de múltipla escolha, a partir de um padrão de significado que garanta a plausibilidade de cada alternativa. Ele garante que não haja alternativa destoante quanto ao conteúdo, a ponto de resultar, também, no acerto ao acaso. Esse tipo de paralelismo corresponde à compreensão de cada alternativa de resposta e sua relação com o comando. Terá obedecido ao critério de paralelismo de conteúdo o item em que cada alternativa de resposta seja potencialmente uma resposta correta. Além disso, o conteúdo das alternativas precisa estar correlacionado, de modo a evitar alternativas absurdas, facilmente descartadas pelo avaliando. O paralelismo de conteúdo está relacionado a aspectos semânticos da construção das alternativas. Por exemplo, um item em que apenas uma das alternativas ressalta aspectos negativos de um determinado fato/assunto terá rompido com o paralelismo de conteúdo, uma vez que as outras alternativas de resposta vão em direção contrária, ressaltando aspectos positivos desse mesmo fato/assunto.

Figura 14. Item sem paralelismo de conteúdo

TEXTO I:

Este é um trecho do conto “Perdoando Deus”, de Clarice Lispector:

Eu ia andando pela avenida e olhava distraída edifícios, nesga de mar, pessoas, sem pensar em nada. Via tudo, e à toa. Pouco a pouco é que fui percebendo que estava percebendo as coisas. Minha liberdade então se intensificou um pouco mais, sem deixar de ser liberdade. E foi quando quase pisei num enorme rato morto. Em menos de um segundo estava eu eriçada pelo terror de viver, estilhaçava-me toda em pânico, e controlava como podia o meu mais profundo grito. Quase correndo de medo, cega entre as pessoas, terminei no outro quarteirão encostada a um poste, cerrando violentamente os olhos, que não queriam mais ver. Mas a imagem colava-se às pálpebras: um grande rato ruivo, de cauda enorme, com os pés esmagados, e morto, quieto, ruivo. O meu medo desmesurado de ratos.

Disponível em: http://www.passeiweb.com/estudos/livros/perdoando_deus_conto_clarice.
Acesso em: 18 jul. 2017. Adaptado.

TEXTO II:



Disponível em: <https://fantasticocenario.files.wordpress.com/2012/03/08.gif>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Os dois textos são semelhantes porque

- A) apresentam ratos como animais que amedrontam.
- B) exemplificam o mesmo gênero textual narrativo.**
- C) generalizam que as mulheres têm medo de ratos.
- D) tratam os ratos como seres com vontade própria.

Fonte: Lima (2018. p. 65).

No exemplo, a alternativa B destoa das demais quanto ao conteúdo, pois cobra uma análise metalinguística dos textos (e não uma análise interpretativa). Além disso, é a única que não apresenta a palavra “ratos” em sua composição. O rato, nos textos, é elemento importante que desencadeia ações de outros personagens e, por isso, foi elemento na análise interpretativa proposta nas alternativas A, C e D. Certamente não há problema na solicitação de análises metalinguísticas, desde que essa análise seja condizente com a habilidade cobrada e que mantenha o paralelismo. Para que o item do exemplo atenda aos critérios técnicos, a recomendação é que a palavra “rato” esteja contida em todas as alternativas (ou em apenas duas delas). Também seria necessário que uma análise metalinguística fosse proposta por todas as alternativas ou por duas delas.

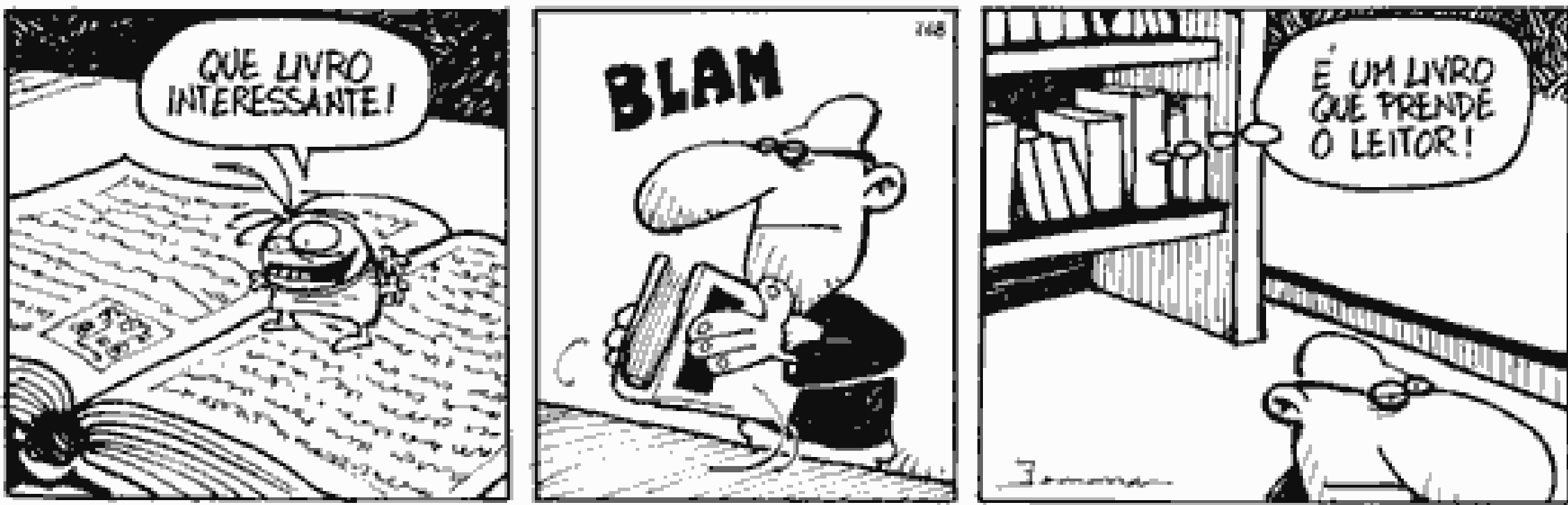
• **Paralelismo de extensão**

Entende-se por “paralelismo de extensão” a organização que garante que cada alternativa de resposta tenha aproximadamente

a mesma quantidade de caracteres, isto é, a mesma extensão. Seu emprego garante que não haja alternativa destoante quanto ao tamanho, evitando, também, o acerto do item ao acaso. No exemplo da Figura 15, a alternativa A é notadamente maior que as demais, que também apresentam diferença de extensão entre si. Alternativas destoantes são chamariz para o avaliando, que tende a assinalá-la mesmo não dominando aquilo que está sendo avaliado:

Figura 15. Item sem paralelismo de extensão

Esta é uma tirinha da turma do "Níquel Náusea":



Disponível em: <https://goo.gl/RVR4MB>. Acesso em: 18 jul. 2017.

O que causa o humor na tirinha?

- A) A ambiguidade da expressão "é um livro que prende o leitor" que pode se referir ao aprisionamento do inseto-leitor ou ao interesse em terminar a leitura iniciada.**
- B) A história se passar em uma biblioteca, lugar frequentado por leitores.
- C) O fato de o bibliotecário ter fechado o livro com rapidez.
- D) O inseto ser retratado como um leitor.

Fonte: Lima (2018, p. 66).

Apesar dessa recomendação técnica, não é em todos os itens que o paralelismo de extensão se aplica. Por exemplo, há itens cujas alternativas de resposta são versos, frases ou trechos retirados de textos, o que dificulta a exatidão da extensão. Para esses (e outros) casos, a recomendação técnica refere-se à ordem crescente de extensão das alternativas ou à ordem numérica, nos casos de disciplinas da área de exatas.

5. Considerações finais

Reduzir o item ao papel de instrumento de avaliação é desconsiderar os aspectos que envolvem sua produção e sua constituição como gênero textual e como texto especializado. Essa condição de produto especializado é confirmada pela técnica que subjaz sua elaboração/composição e que, muitas vezes, é desconsiderada nos espaços escolares, local onde o item é usado não apenas para avaliar, mas adquire novas funções (ou subfunções).

É contraditório pensar que professores, que também são avaliadores, desconhecem as técnicas relacionadas aos processos avaliativos, o que inclui os conhecimentos sobre os gêneros usados para avaliar, dentre eles o item. Mais do que desejar que os cursos de Licenciatura passem a enxergar a avaliação também pelo viés da instrumentalização, é necessário que os docentes, tanto os atuantes quanto os em formação, busquem conhecer esses instrumentos. Nesse sentido, este capítulo cumpre seu papel: apresenta, ainda que de modo sucinto, as principais técnicas de elaboração do gênero item.

Referências

ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1975 [1908].

ANDERSON, P.; MORGAN, G. **Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement**. Washington: Banco Mundial, 2008.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Prácticas de evaluación educativa**. Madri: Pearson Prentice Hall, 2009.

BAQUERO, G. **Testes psicométricos e projetivos**: medidas psicoeducacionais. Rio de Janeiro: Loyola, 1974.

CASTRO, C. M. Avaliar não é para amadores. *In*: SOUZA, A. M. (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 246-258.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon/FAPERJ, 2010.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 2010.

ESQUIROL, J. E. D. **Des maladies mentales considérés sous les rapports medical, hygiénique et médico-légal**. v. 1 e 2. Paris: J.-B. Baillière, 1838.

GROUNLUND, N. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. Tradução Erb Luís Lente Cruz. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974. Coleção Ciências do Comportamento.

HOFFMANN, L. Fachtextsorten: eine Konzeption für die fachbezogene Fremdsprachenausbildung. (Gêneros textuais especializados: uma concepção para a formação em línguas estrangeiras voltada para linguagens especializadas) *In*: FINATTO, M. J.; ZÍLIO, L. **Textos e termos para Lothar Hoffmann**. Porto Alegre: FAPERGS, 2015 [1998]. p. 127-146.

KRESS, G. **Writing the future**: english and the making of a culture of innovation Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1995.

LIMA, B. A. F. **Item de avaliação de múltipla escolha**: um estudo na perspectiva da Linguística das Linguagens Especializadas. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas**: técnicas de construção. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In*: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.).

A avaliação da educação básica: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 31-38.

Glossário semibilíngue:
um coadjuvante para
o ensino de Português
como segunda língua
para alunos surdos

Cristina Aparecida Bianchi de Souza Gomes

1. Introdução

Este capítulo aborda pesquisa¹² realizada com alunos surdos do 9º ano da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, instituição pública de ensino localizada no Distrito Federal (DF) que oferece metodologia específica e adequada para o ensino da Língua de Sinais Brasileira (LSB) como língua materna.

O objetivo principal deste trabalho é contribuir para o ensino e a aquisição da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) por alunos surdos, por meio da criação de um glossário digital semibilíngue. Para tanto, utilizamos o método de natureza qualitativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 34), a “pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, uma vez que é direcionada e que o pesquisador está presente em todas as fases. Também nos apoiamos na metodologia da pesquisa-ação, com base em Engel (2000) e Tripp (2005), bem como nos princípios metodológicos e nas aplicações da terminologia propostos por Krieger e Finatto (2004).

A partir dessas metodologias, realizamos alguns ajustes necessários à elaboração do glossário digital semibilíngue em LSB e LP, tendo em vista que trabalhamos com duas línguas diferentes: a primeira é viso-espacial; a segunda, oral.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: na seção Arcabouço Teórico, apresentamos os Fundamentos da Linguística para o estudo das Línguas de Sinais e da Linguística para o Estudo da Terminologia, que traz conhecimento nas áreas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Lexicografia Pedagógica. Nos Procedimentos Metodológicos, mostrados na

¹² Dissertação disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Final-26.3.2017-Cristina-Bianchi.pdf>.

seção seguinte, discorreremos sobre os caminhos seguidos e as questões metodológicas relacionadas aos aspectos práticos usados para o levantamento e a análise dos dados desta pesquisa, como, por exemplo, a seleção do *corpus*, os processos adotados para seleção dos vocábulos e a validação de sinais. Na seção denominada Resultados e análises, retomamos a proposta inicial de nossa pesquisa, discutimos os resultados alcançados e apresentamos o produto e a conclusão final da nossa pesquisa. Na parte das Referências, relacionamos a bibliografia utilizada: livros, artigos, dissertações, teses e a página dos *sites* que deram suporte para a realização desta pesquisa.

2. Arcabouço teórico

Este estudo está situado no âmbito da Teoria da Linguagem e Ensino. Isso significa dizer que utilizamos as abordagens teóricas básicas dos estudos linguísticos, com foco nas línguas de sinais, segundo Quadros (2004), Nascimento (2009) e Brito (2010). Contamos também com o suporte teórico da Ciência do Léxico, com base em Biderman (2001a, 2001b), Krieger e Finatto (2004) e Isquerdo e Finatto (2010). Como metodologia de pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação, com base em Engel (2000) e Tripp (2005).

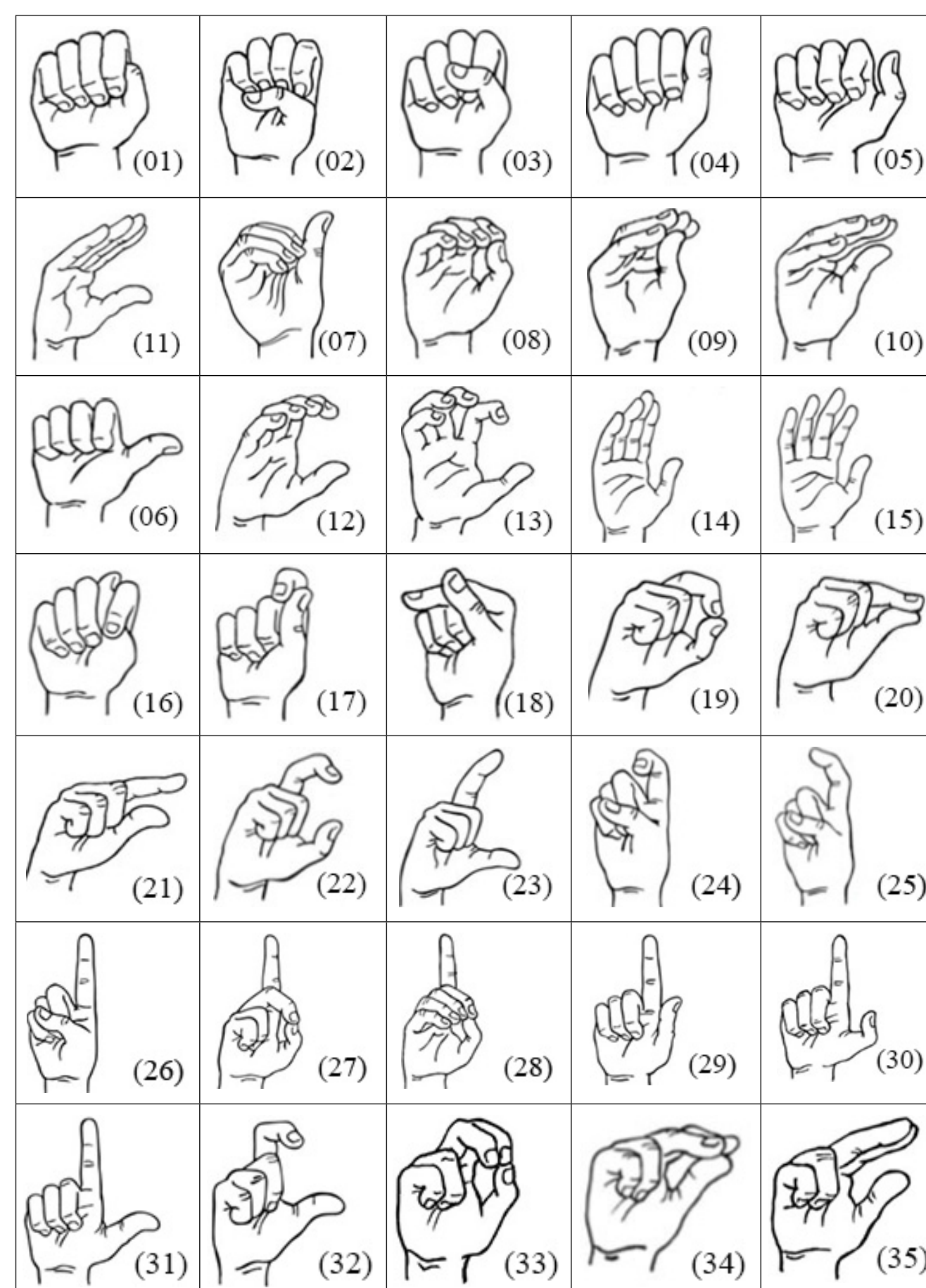
Conforme Bagno (2014), a linguagem é própria do ser humano e é utilizada para representar e expressar, de forma simbólica, as experiências de vida, como adquirir, processar e transmitir conhecimento, por exemplo. A partir da definição desse autor, podemos considerar dois novos conceitos: o de linguagem não verbal e o de linguagem verbal.

Entendemos por linguagem não verbal aquela que não se utiliza de palavras para a comunicação e que recorre a outros meios comunicativos: placas, imagens, figuras, gestos etc. Já a linguagem verbal tem a palavra escrita (ou sinalizada) como o centro de sua comunicação. No caso da nossa pesquisa, o foco é a linguagem

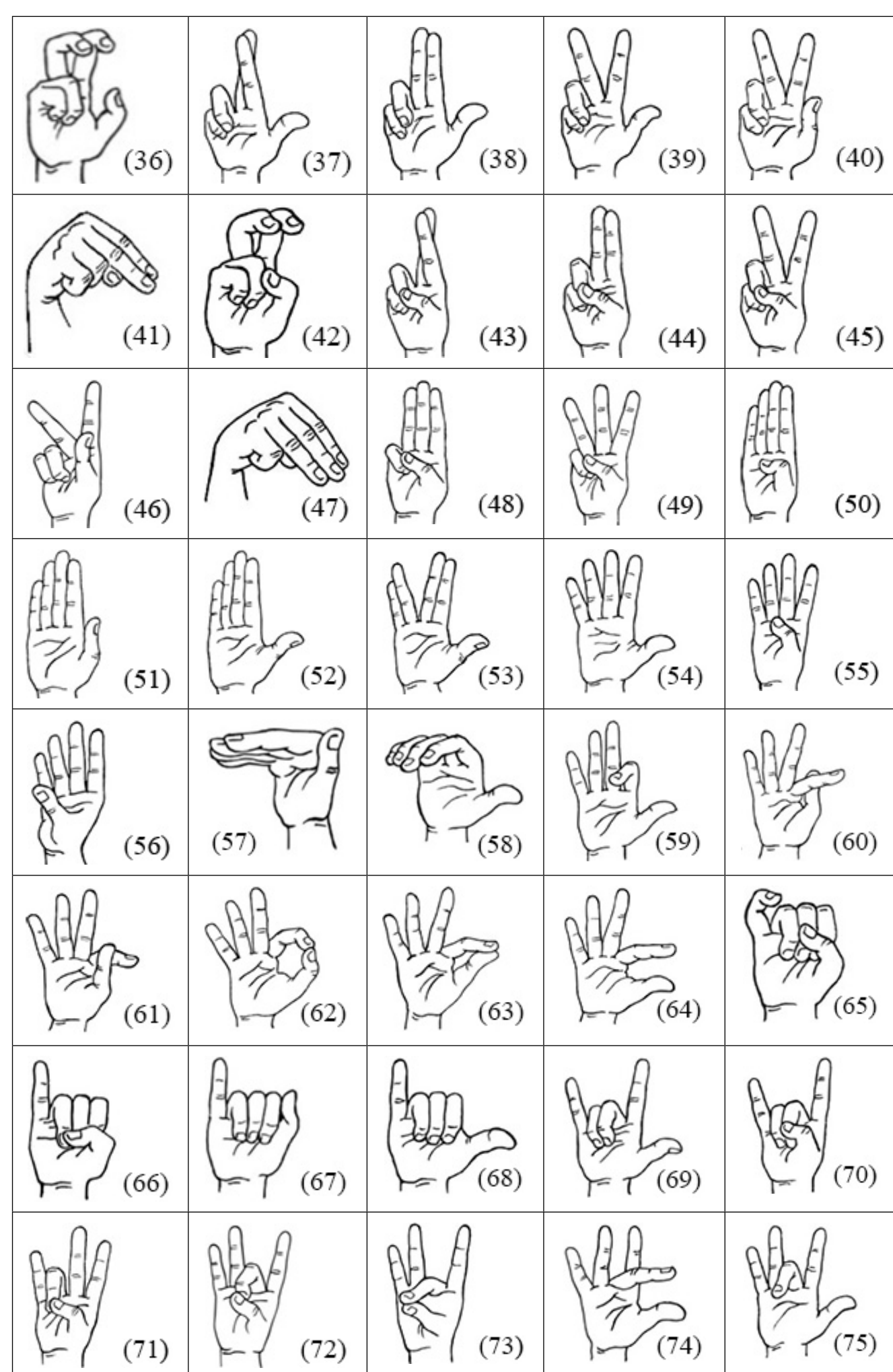
verbal, especificamente, a modalidade comunicativa sinalizada, que é a LSB¹³.

A LSB pertence à modalidade espaço-visual, isto é, as relações entre os elementos se dão por meio do uso do espaço, na sintaxe, na morfologia e na fonologia, e, segundo Ferreira (2010, p. 11), “é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem”. Portanto, é uma língua como qualquer outra, porém, sua formação se dá de forma diferente à das línguas orais, conforme podemos visualizar na figura a seguir, que ilustra as Configurações de Mão em LSB:

Figura 1. Configurações de Mão em Língua de Sinais Brasileira



13 A Língua de Sinais Brasileira é conhecida por duas siglas: Libras e LSB. A primeira é a mais difundida, no Brasil, é reconhecida por lei e refere-se à Língua Brasileira de Sinais. A segunda segue a convenção internacional que preconiza que as línguas de sinais devem ser identificadas por meio de três letras, sendo também a mais empregada em trabalhos científicos e acadêmicos. Por essa razão, optamos por utilizar a sigla LSB.



Fonte: Nascimento (2009, p. 178).

As Configurações de Mão são as possíveis formas que as mãos podem assumir para a realização dos sinais em LSB. Nascimento (2009) sistematizou, no total, 75 Configurações de Mão. A execução da LSB se dá por meio do espaço. Por sua vez, os sinais são compostos por cinco parâmetros: Configuração de Mão (CM), Expressão Não Manual (ENM), Movimento (M), Orientação da Palma da Mão (OR) e Ponto de Articulação (PA).

Na Figura 1, anterior, estão representadas todas as CM observadas e registradas até o momento presente. Com essas configurações, a LSB "ganha vida". Algumas delas são utilizadas para representar as letras do alfabeto e os números, no entanto, a maioria é empregada para a realização do sinal. Geralmente, as CM são acompanhadas de Movimentos, a saber: ENM, OR e PA.

Os Movimentos acompanham as CM, através dos dedos, da direção e da sequência. Uma mesma CM pode ter dois ou mais sinais, a depender do movimento que é feito, como em “próximo ano” e “ano passado”, por exemplo. Nesse caso, o primeiro movimento com as mãos é para frente; já o segundo, para trás.

As ENM são os movimentos realizados pela cabeça, pelos olhos, pelas bochechas, pelas sobrancelhas, pelo nariz, pelo tronco, pelos lábios e pela língua. Normalmente, essas expressões estão associadas às funções gramaticais da LSB.

A OR, por sua vez, é a maneira pela qual a mão executará o sinal, podendo ser para cima, para baixo, para dentro, para fora ou em disposição contralateral.

Por fim, o PA é o local em que se realiza o sinal (em frente ao corpo ou em sua superfície), podendo ser na cabeça, nos ombros, na cintura, enfim, em várias partes do corpo (ou próximas a ele).

Como é possível observar, a LSB possui estrutura própria e, neste trabalho, é considerada a primeira língua (L1) de uma pessoa surda, pois nossos informantes a utilizam como tal, uma vez que a adquiriram espontaneamente e sem a necessidade de cursos ou treinamentos formais, comunicando-se com fluência e de forma satisfatória por meio dela. Segundo Fernandes (2008, p. 31),

[...] a língua oral-auditiva, que serve como meio de comunicação da comunidade ouvinte, deve ser aprendida como segunda língua [pelos surdos], já preservado o domínio da língua de sinais, que garante, a curto prazo, não só um meio de comunicação eficaz, mas, também, o instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos.

A LSB pertence à modalidade espaço-visual, ou seja, realiza-se não por meio do canal oral-auditivo, mas mediante visão e utilização do espaço. As línguas orais-auditivas são assim denominadas

quando a forma de recepção não grafada é a audição e quando a forma de reprodução não escrita é a oralização.

3. Metodologia

Para a elaboração do glossário digital semibilíngue em LSB e LP proposto por este trabalho, seguimos um roteiro metodológico ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, cuja finalidade principal foi a confecção de um material didático que pudesse subsidiar o ensino de Português para estudantes surdos, a partir da compilação dos verbos que compõem os comandos das questões do livro didático utilizado em sala de aula.

É importante destacar que utilizamos a pesquisa bibliográfica não só para embasar teoricamente este estudo, mas também para realizarmos o levantamento dos termos que já possuíam equivalentes em LSB. Dessa forma, compilamos os termos presentes no livro didático adotado pela Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (DF) e constituímos o *corpus* do glossário para a gravação dos sinais.

De acordo com Krieger e Finatto (2004), o primeiro passo para se elaborar um glossário é identificar se a obra proposta atenderá a um público específico (reconhecimento terminológico). Após essa etapa, é necessário determinar, pelas características de seus termos, se ele fará parte de um dicionário terminológico, ou de língua geral, e à qual área do conhecimento pertencerá aquela terminologia. Além disso, segundo as autoras, o registro dos termos deverá ser feito em uma ficha individual que contenha todos os dados possíveis pertinentes a cada um dos termos.

Além dos passos metodológicos supracitados, Krieger e Finatto (2004) apresentam mais algumas questões a serem consideradas no âmbito do estudo de textos especializados que trabalham com tecnologias e apoio informatizado, são elas: i) identificar as

terminologias considerando a fonte, o *corpus*, a frequência¹⁴, os aspectos linguísticos (gramaticais, semânticos, pragmáticos) das unidades lexicais do texto, a frequência de associações de elementos em sintagmas e os aspectos pragmáticos-comunicativos; ii) proceder ao tratamento de bases textuais em formato digital; iii) observar aspectos tais como a repetição da palavra, o estudo dos sintagmas terminológicos, a análise de fraseologias e o estudo da adjetivação e dos verbos.

Ressaltamos que todos esses aspectos apontados por Krieger e Finatto (2004) foram considerados para a criação do glossário semibilíngue digital em LSB e LP proposto por este estudo. A seguir, vejamos as etapas seguidas para que pudéssemos alcançar o objetivo principal deste trabalho.

3.1 Etapa 1: Seleção do *corpus* de LP

A seleção para a composição do glossário em LSB foi realizada a partir do *corpus* da compilação em ordem alfabética dos verbos que compõem os comandos das questões do livro didático de Língua Portuguesa, *Português: linguagens*. CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. São Paulo: Atual, 2014., a fim de subsidiar o ensino de LP aos aprendizes surdos.

A coleta de dados se deu da seguinte maneira: em um primeiro momento, foram selecionados 205 verbos dos comandos das questões do livro didático supracitado, pesquisando-se quais deles já tinham sido lexicografados. Em um segundo momento, aplicamos um questionário aos alunos, por meio do qual tinham de responder qual sinal correspondia a cada um dos verbos apresentados (se soubessem a resposta, deveriam sinalizar em LSB). Por fim, analisamos os dados obtidos e, então, selecionamos 42 termos desconhecidos pelos alunos e que não estavam registrados em dicionários consultados.

¹⁴ Na seleção do *corpus*, optamos pela relevância do termo para o aprendizado do estudante surdo, e não pela frequência com que aparece em seu contexto.

Após a constituição do *corpus* do glossário, buscamos nos dicionários *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (2013) e *Dicionário On-line Acesso Brasil da Língua Brasileira de Sinais* os sinais existentes em LSB. Nesse procedimento, realizado apenas pela pesquisadora, consideramos somente os termos que já haviam sido lexicografados. Dos 205 verbos encontrados, 154 eram dicionarizados pelo *Novo Deit-Libras* e 146 pelo *Acesso Brasil*. Desse universo de 205 verbos selecionados, 42 não foram lexicografados por nenhum dos dois dicionários.

Dos 154 verbos dicionarizados pelo *Novo Deit-Libras*, sete não correspondiam a sinais utilizados no Distrito Federal (Brasília e cidades satélites)¹⁵, e 32 não correspondiam ao contexto empregado no livro didático. Dos 146 verbos dicionarizados pelo "Acesso Brasil", sete não correspondiam a sinais utilizados no DF e 26 não correspondiam ao contexto empregado no livro didático.

3.2 Etapa 2: Seleção dos verbos para o glossário

Optamos, inicialmente, por trabalhar com os verbos não dicionarizados. Os demais já estavam registrados em dicionários, ainda que os estudantes não conhecessem o respectivo sinal ou os significados não correspondessem ao contexto do livro.

Classificamos, para nosso *corpus*, os 42 verbos que compunham o comando de questões do livro didático, em dois tipos: os termos de comando e os termos que integram o comando. Termos de comandos são os que determinam o que o aluno deve fazer na questão. Nesse grupo, estão os termos da LP que não admitem variação de sentido e os verbos da LSB que também não admitem variação de sentido. São eles: *identificar* e *justificar*.

15 Esclarecemos que, embora a pesquisa tenha sido realizada com alunos da Escola Bilíngue de Taguatinga, nossos discentes moram em diversas cidades satélites do DF, como Asa Sul, Gama, São Sebastião e outras cidades. Essa constatação foi fruto de investigação realizada por esta pesquisadora em parceria com três consultoras surdas e uma CODA fluentes em LSB.

Os termos que integram o comando do livro didático são os verbos que auxiliam na compreensão da questão e estão presentes nos comandos por nós selecionados. São eles: *abordar, adentrar, agir, cabular, ceder, citar, comprimir, consumir, cultivar, descrever, disfarçar, divertir, estabelecer, exemplificar, exercer, expressar, farejar, identificar, inferir, intitular, intrigar, justificar, percorrer, posicionar, possibilitar, possuir, postar, predominar, presenciar, proceder, questionar, reler, reproduzir, ressaltar, restringir, retratar, rever, sensibilizar, submeter, traçar, transitar e utilizar.*

Nesse conjunto de verbos, temos os que são do léxico comum da LP, mas, quando criado um sinal correspondente em LSB, ele passa a ser termo em LSB, pois só pode ser usado naquele contexto em que se apresenta no texto do comando do livro didático. São eles: *exercer, expressar e rever.* Os demais verbos pertencem ao léxico comum de ambas as línguas. São eles: *abordar, adentrar, agir, cabular, ceder, comprimir, consumir, cultivar, descrever, disfarçar, divertir, estabelecer, exemplificar, expressar, farejar, inferir, intitular, intrigar, justificar, percorrer, posicionar, possibilitar, possuir, postar, predominar, presenciar, proceder, questionar, reler, sensibilizar, submeter, traçar, transitar e utilizar.*

3.3 Etapa 3: Estudo dos verbos em LP

Formamos dois grupos de estudo para verificarmos os vários significados dos termos em LP e os possíveis sinais em LSB. Esses dois grupos foram criados para que fornecessem suporte à pesquisadora em relação a possíveis sinais que poderiam ser utilizados pelos alunos e, em grupo, estudar o significado do termo em LSB no contexto.

O primeiro grupo era formado por duas professoras. A primeira é surda, contratada temporariamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e mestranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). A segunda é professora efetiva da SEEDF, filha de surdos, formada em Pedagogia e Letras/Libras e especialista em ensino de LP como segunda língua para surdos.

O segundo grupo era formado por duas professoras. Uma é surda, trabalha como contrato temporário na SEEDF e é formada em Letras/Libras. A outra é efetiva na SEEDF, formada em Letras/Libras e proficiente em LSB.

3.4 Etapa 4: Estudo dos termos em LP, discussão e criação dos sinais em LSB

Verificamos os sinais dos verbos que compõem os comandos das questões que não possuem correspondentes em LSB. Apresentamos aos alunos os comandos das questões do livro didático e o contexto em que se encontravam para que os discentes se inteirassem do trabalho. Em um primeiro momento, explicamos os possíveis contextos em que a palavra poderia se apresentar e, em seguida, o contexto do livro didático. Logo a seguir, os estudantes discutiram o significado da palavra e os possíveis sinais que o verbo poderia ter. Nesse instante, para nossa surpresa, os alunos começaram a pesquisar os significados das palavras em dicionários *on-line*, por meio de seus próprios celulares.

Durante o processo de discussão dos sinais, nossa interferência foi mínima. Só era feita alguma intervenção se percebêssemos que os discentes não tinham entendido o significado da palavra no contexto ou que estavam utilizando um sinal já existente para designar outra palavra.

Essa foi uma etapa riquíssima, pois notamos a maturidade e o nível de comprometimento dos alunos surdos com a pesquisa. Anteriormente, tínhamos receio de que a proposta não fosse bem recebida, por englobar um trabalho diferente do que os estudantes já haviam realizado em sala de aula, contudo, percebemos o interesse e a vontade de aprender o conceito das palavras em LP e de criar e propor um sinal para elas, uma vez que ainda não existia nos dicionários pesquisados.

Após constatarmos que os sinais criados pelos alunos surdos do 9º ano e validados pelos discentes surdos do 3º ano do ensino médio não condiziam com o contexto empregado no livro didático, propusemos uma intervenção imediata, objetivando a criação de novos sinais. Assim, retomamos nossos estudos junto aos alunos, acompanhados de uma professora surda e de um sujeito proficiente em LSB. Nesse processo de intervenção, explicamos novamente os contextos do livro didático e, com o auxílio da professora surda, os estudantes criaram novos sinais para aqueles que não estavam condizentes com o significado do texto.

3.5 Etapa 5: Validação dos sinais

Validamos, junto aos discentes surdos do ensino médio, os sinais criados pelos alunos surdos do 9º ano da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (DF).

Para a realização desse processo, escolhemos a turma do 3º ano do ensino médio da escola em questão. A escolha se deu por ser uma turma concluinte e na qual todos os estudantes são surdos e fluentes em LSB.

Em princípio, apresentamos o texto em LP para que fosse lido. Em seguida, os alunos analisaram se os sinais elaborados pelos estudantes do 9º ano estavam de acordo com o contexto e os parâmetros da LSB. Para nossa surpresa, os discentes da turma do ensino médio não compreenderam o texto escrito, isto é, os comandos das questões do livro didático.

Dessa forma, tivemos de mudar nossa estratégia inicial. Optamos, então, pela explicação, em LSB, de todos os comandos das questões do livro didático, a fim de que pudessem entender o contexto de cada verbo – até mesmo os vários contextos em que a palavra poderia aparecer. Nesse grupo de validação dos sinais, percebemos que os participantes estavam menos motivados em relação ao trabalho do que os do primeiro grupo.

3.6 Etapa 6: Gravação dos sinais elaborados pelos alunos

Iniciamos o processo de confecção física do glossário que se deu em duas etapas. A primeira delas foi a filmagem dos sinais no estúdio da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga com os estudantes do 9º ano das séries finais. Apresentamos, como ilustração dessa fase, a Figura 2, a seguir.

Figura 2. Sinal gravado



Fonte: Glossário semibilíngue digital em Língua de Sinais Brasileira e Português: comandos de questões do livro didático. Disponível em: <https://glossariosemibilingue.wordpress.com/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

E a segunda, denominada etapa técnica, foi a elaboração física do *site* (Figura 3), a seguir, no qual está hospedado glossário: www.glossariosemibilingue.wordpress.com.

Figura 3. Página inicial do *site*



Fonte: Glossário semibilíngue digital em Língua de Sinais Brasileira e Português: comandos de questões do livro didático. Disponível em: <https://glossariosemibilingue.wordpress.com/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

4. Resultados e análises

Com esta investigação, tivemos a intenção de dedicar ao estudo de novas possibilidades didáticas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de LP de alunos surdos falantes de LSB. Para tanto, propusemos a confecção de um glossário digital semibilíngue em LSB e LP. Nosso objetivo principal, ao produzir esse material didático, é que ele possa ser utilizado em sala de aula pelos aprendizes surdos de LP como segunda língua, de maneira a fornecer maior autonomia a esses alunos em seus estudos.

Após a finalização do nosso trabalho, observamos que o entendimento dos comandos das questões do livro didático, por parte dos discentes surdos, melhorou consideravelmente. Podemos afirmar também que o glossário possibilitou a ampliação do léxico de LP, pois, durante o processo de produção desse material didático, os estudantes foram “internalizando” os significados das palavras.

Ao desenvolvermos nossa pesquisa junto aos alunos, durante a qual discutíamos, em LSB, o significado do verbo em LP, percebemos que esse processo de aquisição estava acontecendo de maneira diferente àquela que geralmente ocorre em sala de aula.

Uma diferença notada foi que os estudantes surdos procuravam nos dicionários *on-line*, utilizando seus próprios aparelhos celulares, o significado do verbo apresentado. Dois motivos os levaram a realizar esse procedimento: eles não sabiam o significado do verbo e buscavam um significado que se adaptasse ao contexto do livro didático. Nesse momento, iniciou-se entre os alunos uma discussão sobre o significado da palavra em LP em seu contexto. Essa constatação nos deixou muito satisfeitos, porque testemunhamos a seriedade com que conduziram esse processo de criação. Como os estudantes são adolescentes, pensamos, inicialmente, que teríamos de interferir no trabalho a todo momento, mas isso não foi necessário.

Durante esse processo, verificamos o verdadeiro bilinguismo educacional em funcionamento: alunos surdos utilizando-se de sua própria língua (LSB) para discutir conceitos, definições e significados de termos de outra língua (LP). Isso nos fez repensar nossa prática diária, que é o ensino de Português como segunda língua. Nesse sentido, outro aspecto positivo da produção do glossário foi suscitar reflexões e releituras sobre a própria práxis pedagógica.

No decorrer da realização deste trabalho, notamos ainda um avanço gradual na aprendizagem de nossos discentes. Chegamos à sala de aula com 42 termos cujos significados eram desconhecidos pelos estudantes e, ao término da pesquisa, essas palavras (termos) começaram a fazer parte do Português escrito desses alunos. Isso foi comprovado quando os professores de outras disciplinas começaram a comentar que nossos estudantes estavam empregando, em seus textos escritos, algumas palavras que antes não utilizavam.

O nível de interesse dos discentes surdos também ficou constatado quando começaram a estabelecer uma relação de significado com outros termos, bem como pelas constantes perguntas que faziam, como, por exemplo, querer saber se determinada palavra tinha um significado semelhante ao de outra. Além disso, durante as aulas, tomaram a iniciativa de criar um glossário “particular”, no final do caderno, em que anotavam as palavras cujo significado desconheciam (para depois perguntarem seu sentido ao professor). Acreditamos que, nesse momento, os alunos começaram a despertar para a utilização mais frequente de dicionário em sala de aula.

Por outro lado, é necessário destacar que a criação de novos sinais não ocorreu com todos os verbos. Para a maioria deles, os estudantes surdos acabaram optando por utilizar um sinal já existente (que possuía um significado semelhante na LSB), estabelecendo uma associação entre a palavra e os significados que possuem em seus diversos contextos.

No entanto, não consideramos essa estratégia como insatisfatória, porque, mesmo não criando sinais novos, os alunos trabalharam com seu significado tanto em LP quanto em LSB

Notamos ainda que os discentes surdos, assim como qualquer outro estudante, possuem características próprias em relação à aquisição do léxico de LP. Por essa razão, para o surdo, esse léxico em LP tem de ser apresentado de maneira concreta e contextualizada em LSB.

Para finalizar nossa reflexão, esperamos que o glossário criado inspire profissionais de outras áreas do conhecimento a produzir outros materiais desse modelo que possam expandir o léxico de LP dos alunos surdos, concorrendo para a melhoria da escrita nessa sua segunda língua.

Durante todo o processo de confecção do nosso glossário, percebemos muitas reações positivas dos estudantes em relação ao desenvolvimento desta pesquisa. No tocante à ampliação do léxico de LP, temos a convicção de que isso realmente ocorreu entre os alunos, conforme explicado anteriormente, pois, nas etapas de elaboração do glossário, os estudantes surdos tiveram contato com as várias possibilidades de uso dos verbos selecionados, em diferentes contextos.

Por fim, é necessário destacar que, para que seja utilizado em sua totalidade, o *corpus* do glossário proposto por este trabalho precisa ser ampliado para outras classes de palavras, expressões idiomáticas e aspectos da língua.

5. Considerações finais

Tendo em vista o exposto até aqui, podemos afirmar que o objetivo definido no início desta pesquisa foi alcançado, pois elaboramos um glossário digital semibilíngue (www.glossariosemibilíngue.wordpress.com) como suporte didático para a compreensão dos comandos das questões presentes no

livro didático de LP adotado pela Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (DF), promovendo-se, dessa maneira, uma inclusão digital mais efetiva dos alunos surdos dessa instituição de ensino.

Referências

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2001b. p. 13-22.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. (ed.). **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, 2014.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, 2000. p. 181-191. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2019.

FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GOMES, C. A. B. de S. **Proposta para o ensino de língua portuguesa como segunda língua**: glossário semibilíngue digital em Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2016.

ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2001.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LIRA, G. de A.; FELIPE, T. A. F. de. **Dicionário da língua brasileira de sinais**. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em: 21 jul. 2016.

NASCIMENTO, S. P. F. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>. Acesso em: 23 jun. 2019.

QUADROS, R. M. de. "Bi" em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 26-36.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

O fenômeno da
interincompreensão
no campo discursivo
da surdez

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

1. Introdução

Em nossos dias, há distintas formas de se conceber e caracterizar a população surda brasileira. Naturalmente, as imagens que ouvintes produzem de surdos são bastante distintas das autoimagens que surdos produzem de si. Na perspectiva do senso-comum, surdos são vistos pelas lentes do exotismo, da anormalidade e da necessidade de reabilitação, enquanto, na perspectiva da comunidade surda, surdos são definidos pela visualidade e pelas especificidades decorrentes dessa forma de experimentar o mundo, como informa Ribeiro (2008). Tais posicionamentos, como se verá, delimitam-se reciprocamente, constituindo o que se convencionou chamar de *polêmica discursiva*.

A partir desta constatação, este texto¹⁶ aborda a gênese ou constituição de discursos sobre os surdos produzidos pelos próprios surdos. Objetiva-se com isso, por um lado, compreender que relações interdiscursivas possibilitam e fundamentam a emergência desses discursos de si e, por outro, delinear quem são os surdos para a própria comunidade surda.

Para tanto, elege-se o aporte teórico da Análise do Discurso de orientação francesa (particularmente dos estudos de Dominique Maingueneau alocados na obra *Gênese dos Discursos*) para guiar a análise do espaço interdiscursivo recortado por nós. As análises partem do estudo do fenômeno da *interincompreensão discursiva* e detêm-se, especificamente, no modo como discursos polêmicos delimitam-se reciprocamente a partir da produção e negação de simulacros do seu outro discursivo.

Entendemos os temas da polêmica discursiva e da interincompreensão como expedientes analíticos ricos e altamente produtivos, uma vez que é possível considerar que grande parte dos conflitos sociais, de pequeno ou grande porte, deriva-se

16 Este texto foi originalmente publicado na revista *Estudos da Língua(gem)*, v. 13, em 2015.

não apenas do esquecimento do sujeito quanto à opacidade da linguagem, seguido da consequente ilusão de que aquilo que se diz chega ao interlocutor tal qual engendrado no ponto de partida, mas sobretudo da nossa capacidade de compreender a fala do outro sempre a partir do nosso próprio sistema de restrições semânticas, ou melhor, a partir de um simulacro construído do outro a partir de nossas próprias discordâncias. Assim, partiremos do estudo do campo discursivo da surdez, constituído por dois posicionamentos ou formações discursivas (FD) polêmicas que, ao mesmo tempo, se atraem e repulsam no espaço discursivo aqui recortado.

A seguir, apresentaremos o campo e o espaço recortados (com suas FD) para, posteriormente, deter-nos na interincompreensão discursiva que será estabelecida entre os discursos de cada FD. Como veremos, parece que produzir enunciados competentes na sua FD e não compreender o outro, ou compreendê-lo a partir de seus próprios enquadres, são facetas de um mesmo fenômeno.

2. Definindo o campo e o espaço discursivos

Maingueneau (2005, p. 3) postula que em meio a um conjunto de discursos de todos os tipos que interagem em dada conjuntura (denominada *universo discursivo*), é possível construir, via recorte temático, domínios suscetíveis de serem estudados pelo analista: os *campos discursivos*, em que posicionamentos diversos se encontram em concorrência e se delimitam em determinada região do universo discursivo. Para ilustrar, lembremos, por exemplo, de estudos realizados a partir do *campo devoto*, por Maingueneau (2005), focalizando um espaço discursivo constituído pelos discursos jansenista e humanista devoto, ou os estudos de Lara (2008) sobre o *campo da língua*, em que se elegeu para estudo uma FD escolar (da gramática normativa) e outra científica (da Linguística).

Maingueneau esclarece que o recorte em campos e espaços não define zonas isoladas. Os campos acabam por evidenciar, ao contrário, as múltiplas redes de trocas discursivas que os constituem. Para entender a constituição de dado campo discursivo, pois, o analista precisa recortar subconjuntos de FD apreensíveis no campo: os *espaços discursivos*, constituídos por pelo menos duas FD ou dois posicionamentos discursivos distintos que mantêm relações constitutivas privilegiadas, uma vez que, de acordo com Maingueneau (2005), espaços discursivos são recortados de campos determinados.

Ao longo do tempo, os discursos sobre a surdez vêm se renovando e modificando constantemente. Atualmente, há, pelo menos, duas importantes e diferentes formas de se conceber (discursivamente) as pessoas surdas na contemporaneidade. A primeira concepção se origina do domínio *clínico-terapêutico* e compreende os surdos a partir da disfunção do não-ouvir, uma vez que se baseia, sobretudo, em argumentos, princípios e posturas que intencionam fazer o surdo “superar”, contornar a surdez, como forma de alavancar o seu desenvolvimento linguístico e social. Assume-se, aqui, um discurso que pode ser considerado como de *fundamentação ouvintista*¹⁷, visto que a surdez é considerada uma patologia que precisa ser tratada (RIBEIRO, 2008). A segunda concepção, que advém do domínio *linguístico-antropológico*, postula que os surdos podem viver e se desenvolver na e pela surdez, sem combatê-la. Ancora-se em princípios linguísticos, culturais e identitários que especificam *povos surdos* pelo mundo, ostentando um discurso que pode ser considerado de *fundamentação surda*, pois compreende a surdez a partir de seu reconhecimento linguístico e cultural, abolindo o estigma da deficiência e proclamando a marca da diferença linguística.

17 *Ouvintismo*, termo proposto por Skliar (1998), costuma ser entendido como um conjunto de representações estereotipadas dos ouvintes sobre os surdos a partir do qual o próprio surdo “está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

Como se vê, trata-se de FD que se opõem e que, como veremos, estabelecem entre si uma relação de polêmica discursiva. Posicionando-nos a partir do campo teórico da análise do discurso de orientação francesa, é possível compreender que tais discursos instituem um *espaço discursivo* específico, apreensível, via recorte, do *campo discursivo* da surdez.

Assim, no campo discursivo da surdez, vislumbramos um espaço constituído por um conjunto de FD que se opõem: uma FD clínico-terapêutica (de fundamentação ouvintista) e uma FD linguístico-antropológica (de fundamentação surda), como postulado. Compreendemos a primeira FD como resultante do discurso da “deficiência”, da “falta”, do “desvio”, enquanto, na segunda, percebemos o discurso da “diferença”, da “identidade”, da “língua e da cultura específicas”. Veremos, então, as manifestações discursivas que dialogam no campo da surdez serem reordenadas a partir do *espaço discursivo* da surdez como *deficiência sensitiva* ou como *diferença linguística*.

Segundo Maingueneau (2005), dado discurso não interage com outro discurso como tal, mas sim com o simulacro que constrói desse discurso. Neste estudo, então, partimos desse espaço para abordar o fenômeno da interincompreensão discursiva. E, como dito, nosso objetivo foi observar a interação que se estabelece, no campo da surdez, entre os discursos polêmicos citados (discursos de fundamentação surda *versus* discursos de fundamentação ouvintista), focalizando como são estabelecidos os movimentos de construção e negação desses discursos e de seus simulacros no campo em questão.

O *subcorpus* que será analisado foi coletado em 2008, à época da elaboração da pesquisa de mestrado da autora¹⁸, e é composto

18 RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. 2008. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/poslin/defesas/1270M.pdf>. Acesso em: 4 set. 2018.

por textos escritos por surdos universitários sobre a própria condição da surdez.

3. A polêmica como interincompreensão: algumas análises

Nesta pesquisa, recortamos, do campo da surdez, um espaço constituído por posicionamentos divergentes: a surdez como deficiência e a surdez como diferença.

Quando se recorta um espaço discursivo, é preciso pensar na hierarquia da constituição desse espaço, isto é, hipoteticamente, tem-se um discurso primeiro – com algum *status* de discurso fundador – e um discurso considerado segundo – que se erige justamente para contrapor o discurso chamado primeiro. Assim, é possível prever qual(is) discurso(s) do campo pode(m) ser citado(s) ou recusado(s) pelo discurso dito primeiro e/ou pelo segundo. Isso nos indica que a delimitação em espaços não exclui outras referências discursivas, mas, ao contrário, as evidenciam, como sustentamos. Isso quer dizer que, quando se pensa “no nível das possibilidades semânticas”, admite-se um espaço de trocas discursivas, não de identidade fechada. Nas palavras do autor:

Na medida em que, cronologicamente, é o discurso precisamente chamando “segundo” que se constitui através do discurso primeiro, parece lógico pensar, então, que esse discurso primeiro é o Outro do discurso segundo, [mas] o discurso primeiro não permite a constituição de discursos segundos sem ser por eles ameaçado em seus próprios fundamentos. (MAINGUENEAU, 2005, p. 41).

Vemos, portanto, que as FD que constituem um espaço evocam-se e constituem-se reciprocamente, seja pela refutação, seja pelo endosso. Lara (2008, p. 113-114), referindo-se aos estudos desenvolvidos pelo autor, ressalta que não cabe ao analista “estudar

as diferentes formações discursivas que atravessam um dado discurso de forma independente e isolada, mas, sim, apreendê-las nas relações que estabelecem umas com as outras”, ou seja, para a autora, “a identidade discursiva se constrói na interação com o outro” (grifo nosso).

No espaço que delimitamos para este estudo, lançamos a hipótese de que o discurso primeiro é o discurso da surdez como deficiência, ou melhor, o discurso de fundamentação ouvintista (doravante DFO), uma vez que este é “cientificamente” e historicamente determinado. Cientificamente porque durante muito tempo “as verdades” sobre a surdez estavam alocadas exclusivamente nos livros de medicina, que diagnosticavam a ausência de um sentido e supunham as consequências dessa falta, de acordo com a visão da época. Historicamente porque desde a Antiguidade a ideia de surdez está atrelada a representações e estereótipos negativos, sendo esta a primeira – e durante muito tempo única – forma de se conceber os surdos.

O discurso aqui chamado segundo – o discurso de fundamentação surda (DFS) –, erige-se justamente como força desestabilizadora e contra-argumentativa frente ao discurso primeiro, considerado arcaico e desatualizado, uma vez que a própria ciência veio a negar uma série de crenças perpetuadas no passado – como a hipótese de os surdos terem “limitações” no exercício da faculdade da linguagem ou das línguas sinalizadas serem inferiores às orais. Portanto, a esse discurso, da surdez como uma diferença linguística e cultural, reserva-se o lugar da reação e da resistência contra o discurso primeiro.

Os fragmentos a seguir, escritos por surdos universitários e coletados por esta pesquisadora na ocasião de sua pesquisa de mestrado¹⁹ (RIBEIRO, 2008), podem ser considerados representativos dessa organização hierárquica. Observemos²⁰:

19 Os participantes da pesquisa são surdos universitários do sudeste do Brasil. Os sujeitos escreveram a partir da seguinte demanda: “Escreva livremente sobre a questão a seguir: Para você, qual é o significado de ser surdo? O que você tem a dizer a respeito da surdez na sua vida? Escreva sobre a experiência de vida surda”.

20 Trechos transcritos *ipsis litteris*.

01. É muito importante para o surdo, os surdos são igualdade ouvintes.
02 A vida pessoal minha é verdade viver difícil mas é <i>normal</i> como outros.
03. Na vida surda é <i>normal</i> como outra pessoa ouvinte, capaz fazer qualquer coisa. ouvintes.
04. Eu sou surda é <i>normal</i> como ouvinte mas nossa diferença mas só tem um problema ouvindo, surdo e ouvinte são iguais.
05. Pra mim surdo é como comum como nós humano, acho entre ouvinte e surdo são quase iguais. Como menos ouvir. Somos humano.
06. Sou surda normal não tem diferença como ouvinte somos iguais, porque só que não podia ouvir mas tenho os olhos (visual). [...] Essas as pessoas não entende porque ser surdo e acha que ele (surdo) são problema e defeito como as pessoas "deficiente", esse eu não concordo precisamos respeitar que o surdo somos iguais só é diferença da audição, não o corpo defeito e capaz estuda e trabalhar <i>normal</i> como ouvinte.

Nesses fragmentos, o termo "normal" parece estar sendo utilizado em sua faceta de comparação, pois visa evidenciar o caráter "comum", de mesmo "peso e medida" e de "igualdade" dos sujeitos surdos perante os ouvintes. Os locutores buscam reafirmar essa valoração igualitária. Observemos que a conjunção comparativa **como** ou o adjetivo **igual** sempre acompanham tal termo, no intuito de reforçar esse efeito de sentido de equivalência (vide excertos de 01 a 06, grifos nossos).

Examinando mais de perto a ocorrência do lexema "normal" nos trechos de (01) a (06), acreditamos que os sujeitos produtores

possivelmente anteciparam a representação que ouvintes, em geral, fazem dos surdos – representação essa que costuma ser estereotipada e que se baseia no DFO, uma vez que esse discurso é o mais difundido socialmente. Representações prévias têm sido tratadas na Análise do Discurso como *éthos pré-discurso*, isto é, como a imagem de si que o sujeito manifesta antes mesmo do seu turno de fala, em uma manifestação da memória discursiva dos sujeitos (AMOSSY, 2005).

E se nos trechos acima os sujeitos se antecipam como *normais*, é justo perguntar se alguém os acusou do contrário. A partir desse questionamento, chegamos à nossa segunda e complementar hipótese interpretativa: acreditamos que os excertos acima configuram uma espécie de contradiscurso. Se nos lembrarmos que o espaço discursivo deve ser considerado como uma *rede de interação semântica* e que o DFO se baseia, sobretudo, em preceitos médicos sobre a surdez, que tomam o não-ouvir como uma disfunção, veremos que os fragmentos acima contra-argumentam o discurso de fundamentação ouvintista²¹, uma vez que, como afirma Maingueneau (2005, p. 41), “na medida em que, cronologicamente, é o discurso precisamente chamando ‘segundo’ que se constitui através do discurso ‘primeiro’”, parece lógico supor, então, que esse discurso primeiro (discurso de fundamentação ouvintista) é o outro do discurso segundo (discurso de fundamentação surda).

Vemos, assim, no DFS, a construção e a negação de simulacros do discurso concorrente, isto é, do DFO, uma vez que a compreensão da surdez como uma patologia ou uma disfunção, é entendida como tributo ofensivo de aberração e anormalidade no DFS.

21 Seguem exemplos de manifestações discursivas (médicas) do DFO. Todos os grifos são nossos: 1. “Protetizar os deficientes auditivos [...] para que os *portadores dessa patologia* sejam efetivamente beneficiados com a *última tábua de salvação* que a equipe tem a oferecer” (CARVALHO, 2003). 2. “[...] o sentido da audição, sem o qual *não é possível qualquer contato verdadeiramente humano*. Simpático ou antipático, [o surdo] é uma pessoa que *sofre por tão humilhante patologia*” (CARVALHO, 2002). 3. “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimente...” (LEITE, 1881, p. 4).

Presenciamos aqui, então, a construção e negação da categoria surdez, segundo o DFO, aos olhos do DFS, de forma a se construir um “eu” a partir da negação de um “não-eu”.

Ainda assim, porém, seria justo pensar: ao afirmar a igualdade, não se estaria negando a diferença que, teoricamente, é um dos lemas do DFS? Parece-nos que não. A diferença que é negada pelos locutores do DFS é a diferença como anormalidade. “A normalidade surda e a normalidade ouvinte são equivalentes, não há diferenças que nos coloquem na linha da insuficiência”. É isso que os fragmentos de (01) a (06) buscam dizer. E se confrontarmos essa posição enunciativa com os desdobramentos históricos vividos pela comunidade surda, entenderemos a importância de se mostrar normal, no sentido humano da equivalência. Refutam-se, portanto, a partir da tradução feita pelo DFS, os traços que o DFO atribui aos surdos, nesse caso, o traço da deficiência, que é traduzido como anormalidade.

Os sujeitos negam, assim, as postulações do seu outro no espaço discursivo. Antecipam-se como “iguais” para negar o caráter “anormal” que, pelo menos hipoteticamente, costuma ser evocado por esse outro. O outro, aqui, claro, é o DFO, que aloca o ser surdo em lugares desprivilegiados. Nega-se, portanto, o simulacro que o discurso concorrente (DFO) possivelmente constrói dos surdos.

Na relação que se estabelece entre discurso tradutor e discurso traduzido, Maingueneau (2005) propõe que se distinga *discurso-agente* de *discurso-paciente*, reservando ao primeiro termo a posição de tradutor e, ao segundo, a de traduzido. Vale lembrar que é sempre a partir do discurso chamado primeiro (no presente estudo, DFO) que se exerce a atividade tradutória, uma vez que foi a partir dele que o discurso segundo (DFS) se constituiu.

É preciso não perder de vista, no entanto, que as afirmações que o DFS (discurso-agente) combate não são as afirmações empíricas produzidas pelo DFO (discurso-paciente). Combate-se uma tradução, um simulacro (entendido de maneira simplificada

como uma espécie de projeção ou representação) do discurso contrário, “pois para construir e preservar a sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele”, nos lembra Maingueneau (2005, p. 103).

Produzir enunciados competentes na sua FD e não compreender o outro parecem ser, portanto, facetas do mesmo fenômeno, ou seja, para se produzirem enunciados condizentes com as regras da sua FD é preciso entender o outro a partir da sua própria competência discursiva. Segundo Lara (2008), a tradução e a construção de simulacros são mecanismos necessários, ligados à própria constituição das FD. Não se trata, assim, de um arranjo isolado, mas de um dispositivo que faz parte da gênese dos discursos. Sobre esse processo de tradução do outro, esclarece a autora (LARA, 2008, p. 115), inspirada em Maingueneau:

O que ocorre, então, é que cada discurso interpreta os enunciados de seu Outro – ou do simulacro que dele constrói – através da sua própria “grelha semântica”. Tenderá, pois, a “traduzir” esses enunciados nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema, mostrando-se, dessa forma, a “tradução” como um mecanismo necessário e regular, ligado à própria constituição das FD.

Em curso ministrado na ABRALIN, o professor Sírio Possenti (2007) assim apresentou o processo de tradução do outro e da construção de simulacros entre discursos que dividem o mesmo espaço discursivo: se o discurso S1 fala A e o discurso S2 fala B, por exemplo, S1 tenderá a ler B como um não A explícito, isto é, como a negação de seu próprio princípio, donde se pode concluir que cada FD concebe o outro a partir de si mesmo, postulando que “se o outro não está por mim, está contra mim” e deverá, pois, ser combatido. Ilustrando com a nossa própria pesquisa, podemos supor que quando o DFO classifica o surdo como “portador de necessidade especial”, por exemplo, adeptos do DFS traduzirão

essa informação como uma acusação de “anormalidade”, de “aberração”, um quesito de “não-humanidade” que precisa ser combatido.

Nos trechos a seguir, de (07) a (09), essa relação pode ser percebida pelo caráter conflituoso dos enunciados, que parecem querer negar algum tipo de afirmação (anterior) ou conhecimento partilhado. Dessa vez, a negação se tornará explícita através do uso do operador de negação (um índice de polifonia, como explica Ducrot (1987)). Vejamos:

07. Ser surdo é a pessoa não ouve porém sente feliz. Ser surdo não é sub-humano como exemplo os animais. A vida dos surdezes essa faz parte classe superior por que existe a inteligência e a sabedoria [...]. O que acontece minha prosperidade sou estudante no ensino superior até sou orador isso não é a pessoa falta QI ou inferioridade.

08. Para mim o significado de ser surdo é aquele que não se preocupa com o preconceito, ficar imitando aos ouvintes, ir sempre para a clínica etc. Ser surdo é orgulhosamente respeitado e um cidadão como todos.

09. Minha opinião, significado de ser Surdo a diferença Surdo. Surdo é não tem direito língua²², ausência de sons, clínica, obrigação método oral, incapacidade para articular a palavra. Surdo é significado viver mundo organizado, mas transformado, de um diferente, não é deficiência, sim, diferença.

Defendemos, nas ocorrências acima, como vínhamos procedendo, que o discurso-agente (DFS) determina, ao mesmo

22 Esse enunciado pode induzir a erros interpretativos, se não for compreendido a partir de uma abordagem contrastiva com a Língua Brasileira de Sinais. O texto na íntegra, assim como a compreensão de sua semântica global e algum conhecimento sobre a Libras, permitem-nos entender que o locutor procurou realizar uma dupla negação no enunciado que abre o texto, no caso, “*ser surdo [não] é não ter direito...*”.

tempo em que combate, o simulacro de seu outro (DFO) segundo a sua própria “grelha semântica”, para usar aqui um termo empregado por Lara (2008), que nos lembra que a compreensão do discurso do outro é feita a partir das categorias do registro negativo de seu próprio sistema, como ilustrou o exemplo apresentado por Possenti (2007).

O DFS, portanto, embora seja um discurso segundo, porque se erige posteriormente e em resposta ao discurso primeiro (o DFO), é também discurso-agente, porque é ele (o DFS) que produz operações dialógicas de transformação sobre o DFO, nesse caso, discurso-paciente.

Esse processo de tradução do outro caracteriza com propriedade o fenômeno da *interincompreensão*, proposto por Maingueneau e retomado por Lara (2008). Tal fenômeno pode ser compreendido como “a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas”, como sustenta Maingueneau (2005, p. 103), uma vez que enunciar em conformidade com as regras de sua própria FD e não “compreender” o discurso de outrem são “duas facetas do mesmo fenômeno”, estão interligadas e são interdependentes. Como temos percebido, a polêmica discursiva que apresentamos aqui (DFS *versus* DFO) se baseia nesse princípio.

Nesse processo de “tradução”, notemos que o *ser surdo*, nos trechos de (07) a (09), pode ser definido por seu avesso, ou seja, por aquilo que ele não é, ou melhor, pela negação daquilo que o *ser surdo* parece ser (pelo menos por meio do simulacro produzido pelo DFS) no DFO: *sub-humano, imitando os ouvintes, ir sempre para a clínica, falta QI ou inferioridade, obrigação método oral* etc.

Mas ao expor o seu “não ser”, negando traços do DFO, os locutores acabam por definir o seu “ser”, apresentando traços que compõem o seu próprio discurso: humano, original, que não se “trata”, inteligente e igual, usuário de sinais etc. Ora, semanticamente, quando digo o que não sou, atesto o que sou. Tal estratégia

discursiva mostra que os conteúdos implícitos à negação não constituem, em princípio, o verdadeiro objeto do dizer, e é essa característica que dota os enunciados de eficácia argumentativa. O “ser surdo” não está aqui exposto de maneira direta, mas pode ser recuperado a partir de uma manobra semântica relativamente simples. Compreendemos, assim, que a surdez, nos discursos anteriores, é definida, sobretudo, pela conduta do sujeito diante dela, isto é, o ser surdo aqui é definido como um cidadão como todos, que estabelece a sua vida a partir da sua diferença, que não procura viver como se fosse ouvinte e tampouco se importa com o preconceito. A imagem que se constrói a partir desses fragmentos é a imagem de sujeitos independentes e libertos de amarras sociais que possam ditar comportamentos, no caso, comportamentos considerados típicos aos sujeitos tidos como “deficientes”.

Enquanto (07) e (09) parecem querer combater o simulacro do discurso sobre o ser surdo corrente no DFO, investindo contra uma representação social que costuma se alicerçar em saberes médicos, como em (07) *não é sub-humano* ou em (09) *não é deficiência*, o trecho (08), ao contrário, busca “golpear” um discurso sobre o surdo corrente na própria comunidade surda. Nesse trecho, o locutor combate uma forma de ser surdo que estaria em consonância com o DFO, que seria *aquela que se preocupa com o preconceito, ficar imitando aos ouvintes, ir sempre para a clínica etc.* Aqui, o surdo projeta um outro para si, não apenas para o seu discurso.

Notemos, portanto, que os trechos citados se ancoram na negação de proposições que parecem ser, de alguma forma, previamente conhecidas, se não pelos interlocutores-leitores, pelo menos pelo locutor que representa a comunidade surda.

Ducrot (1987, p. 203), como afirmamos anteriormente, considera a negação um índice de polifonia, que, por sua vez, compõe a noção de heterogeneidade discursiva, nesse caso, a de heterogeneidade mostrada (marcada). De acordo com esse autor, é preciso distinguir, em um enunciado negativo, duas proposições, ou dois pontos de

vistas opostos (atribuídos, portanto, a enunciadores distintos²³): o primeiro positivo, e um outro, que o nega. Daí o caráter polifônico do fenômeno.

Numa primeira formulação, Ducrot (1987) divide a negação em *descritiva*, que representa um estado de coisas, “sem que o autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário”, e *polêmica*, “destinada a opor-se a uma opinião inversa”, sendo essa última a parte da teoria que nos interessa aqui. Nas ocorrências de (07) a (09) notamos, portanto, que a negação pode ser considerada *polêmica*, uma vez que o enunciador refuta enunciados (virtuais) contrários, como sabemos, advindos do DFO.

Em (08), apesar de o operador negativo incidir diretamente apenas sobre o primeiro termo da enumeração (*é aquele que não se preocupa com o preconceito, ficar imitando os ouvintes, ir sempre para a clínica etc.*), pode-se perceber que o efeito de sentido negativo se estende também sobre os demais termos da enumeração. Tais termos, isoladamente, poderiam ser considerados enunciados afirmativos; inseridos no discurso, no entanto, eles se tornam discursivamente negativos “[não é] *ficar imitando os ouvintes*”, “[não é] *ir sempre para a clínica*”.

O mesmo fenômeno pode ser percebido em (09): após apresentar o que a surdez no DFS não é – [não é] *ausência de sons*, [não é] *ir para a clínica*, [não é] *obrigação método oral* – apresenta-se o que ela é: *surdo é significado viver mundo organizado, mas transformado, de um diferente, não é deficiência, sim, diferença*. A figura da “diferença” aparece aqui como oposta à “deficiência”, sendo considerada como um argumento positivo para a compreensão da surdez, como defendemos neste estudo.

23 Lembramos que, para Ducrot (1987, p. 192-193), o *locutor* é o responsável pelo enunciado, enquanto os *enunciadores* são perspectivas, pontos de vista com os quais o locutor se identifica ou não.

4. Considerações finais

Neste estudo, vimos que a identidade de um discurso pode ser definida a partir da negação – e da construção e desconstrução de simulacros – do seu outro discursivo. Pudemos averiguar que entre as FD do campo apresentado parece haver uma fronteira porosa que possibilita trocas, pois foi sobretudo a partir da negação do DFO que o DFS se constituiu. O DFS foi aqui caracterizado como a ocorrência de uma ideologia surda, que se fundamenta tanto em princípios libertários do direito de escolha, quanto em questões filosóficas que questionam o conceito de norma. Com isso, combate-se o DFO e a ideologia hegemônica na sociedade, que produzem dicotomias maniqueístas entre os surdos e não surdos.

Por fim, podemos afirmar que o DFS constituiu-se por meio da antecipação e da negação daquilo que poderia ser o seu simulacro na visão do outro, ou seja, do DFO. O DFS, assim, define-se justamente a partir do que ele não é, ou melhor, a partir da negação daquilo que ele parece ser aos olhos do discurso concorrente, de forma a construir um “eu” a partir de um “não eu”. Trata-se de construir e negar simulacros de si mesmo como forma de preservar a sua identidade discursiva no espaço em questão. Este estudo, por fim, faz reverberar o postulado pela normalidade surda, reafirmando a necessidade de difusão de discursos que descontroem imagens estereotipadas sobre os surdos e a surdez.

Referências

- CARVALHO, I. Protetização auditiva. **Jornal do Conselho Federal de Medicina**, São Paulo, n. 156, Ano XVIII, 2003. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/jornal/jornais2002/Dezembro/pag_13.htm. Acesso em: 4 set. 2014.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

LARA, G. M. P. Aplicando alguns conceitos de *Gênese dos Discursos*. In: POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (org.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 110-132.

LEITE, T. **Compêndio para ensino dos surdos-mudos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1881.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Criar Edições, 2005.

PERLIN, G. T. T. Prefácio. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2008.

POSSENTI, S. Elementos de análise do discurso (Minicurso). **XVIII Instituto de Linguística da ABRALIN**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

RIBEIRO, M. C. M. A. **A escrita de si**: discursos sobre o ser surdo e a surdez. 2008. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslin/defesas/1270M.pdf>. Acesso em: 4 set. 2014.

Aspectos próprios da
crônica jornalística brasileira
contemporânea:
o processo de argumentação
e a configuração da opinião

Ana Márcia Ruas de Aquino

Carla Roselma Athayde Moraes

Daniela Imaculada Pereira Costa

Este capítulo apresenta uma abordagem linguístico-discursiva do gênero textual crônica jornalística brasileira, com o propósito de ampliar os estudos em torno das especificidades entre a argumentação e a configuração da opinião nesse gênero. A crônica vem, em tempos atuais, aumentando a sua força com o surgimento, entre nós, de novos cronistas e de um número cada vez maior de textos divulgados não só em dispositivo jornalístico (impresso ou *on-line*), como em coletâneas editadas especialmente para esse fim.

Gêneros como a crônica, praticados no discurso jornalístico, encontram densidade e força no processo retórico da persuasão. Optar, pois, pela crônica de jornal é reconhecer que a sua veiculação nesse suporte possui as suas peculiaridades, tendo os cronistas jornalísticos um papel social legitimado. O cronista estabelece, em sua escrita, um olhar “avaliativo”, ao voltar-se para o homem e o seu fazer social. Perguntamo-nos, então: como se fundam as bases desse discurso persuasivo que – atestamos – é tão bem aceito em nosso meio social, sendo um discurso que deitou raízes, as quais vêm se sustentando por mais de um século no Brasil?

Essas questões justificam a necessidade de aprofundar o nosso estudo em torno dos expedientes argumentativos e opinativos desse gênero textual. A crônica é orientada pelos saberes que já se constituem como um objeto de acordo entre os sujeitos sociais, os cidadãos. Será traçado, para selar o compromisso de estudar os aspectos formais, discursivos e socioculturais que nos ajudem a delinear um perfil da crônica produzida em nosso país, um breve percurso da sua origem/história, aliando a isso a pretensão de, sobretudo, obter e mostrar novas luzes a respeito de categorias ainda polêmicas no meio acadêmico, como o *status* genológico da crônica, as suas relações com o par argumentação/configuração da opinião. Demonstraremos também, assim, o retrato construído discursivamente pelo cronista dos modos e concepções de vida da sociedade, do povo brasileiro.

Do ponto de vista metodológico, o *corpus* é composto por amostragem, tendo em vista, na medida do possível: a diversidade temática do conteúdo dos textos; a exploração de dados autobiográficos; o grau de envolvimento com o fato relatado/comentado e o modo de condução da operação argumentativa, com os seus efeitos de caráter opinativo.

A partir da seleção do *corpus*, para a realização de um estudo coerente com a concepção da linguagem verbal contemplada como discurso, caracterizada como veículo de manifestação das formas como o homem constrói social e historicamente a sua existência na/pela interação com o outro, e capaz de nos fazer alcançar os objetivos pretendidos, foram eleitas como suporte teórico as linhas voltadas para o processamento discursivo, em especial a Análise do Discurso, que oferece subsídios para o tratamento das categorias de análise aqui propostas.

Assim, serão consultados especialistas consagrados (linguistas ou não), entre os quais: Charaudeau (2008, 2015), Meyer (1993), Bakhtin (2000), Bally (1965), Perrone-Moisés (2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), Reboul (1984), Parret (1998), Ricoeur (2007) e Certeau (2007).

1. Retórica da sedução nas crônicas

Embora vista pela maioria dos autores como um dos componentes intrínsecos à linguagem humana, a argumentatividade não deixa de suscitar entre nós a polêmica em torno da questão da prevalência de uma das forças que movem o ser humano: razão e emoção. Em defesa da conjunção das duas, Bally (1965, p. 15-16, tradução nossa) assim se manifesta a esse respeito: “[...] aqueles entre meus pensamentos que germinam em plena vida nunca são de ordem essencialmente intelectual; são movimentos acompanhados de emoção [...]”²⁴.

24 No original: “[...] celles de mes pensées qui germent en plein vie ne sont jamais d’ordre essentiellement intellectuel; ce sont des mouvements accompagnés d’émotion [...]”.

Nas trilhas desse autor, fica perceptível, aqui, que o uso da palavra se dá no interior de uma atividade enunciativa que, por si só, implica a atuação de um sujeito caracterizado como ser de pensamento e de emoção – o que significa que esse processo nunca ocorre separadamente das pulsões vitais próprias ao ser humano.

Inferimos, daí, que o desejo, a esperança, a crença, a indiferença, o descrédito etc. também integram a operação que envolve o pensar, mesclando-se a ele, em maior ou menor grau de intensidade. Em outras palavras, o pensamento não se sedimenta puramente na razão: o ser humano sempre tem a intenção de convencer o outro, de encantá-lo, de manipular os seus sentimentos, de impulsioná-lo a realizar determinadas ações.

Certamente, esse modo de conceber o pensamento nos leva a perguntar o seguinte: que tipo(s) de relação o “jogo de sedução” manteria com a linguagem? Em ensaio, Perrone-Moisés (2006, p. 13) afirma que “[...] as línguas estão carregadas de amavios, de filtros amatórios [...]”, o que nos leva a concluir que a linguagem, por si e em si mesma, revela-nos traços daqueles que a utilizam e criam. Assim, ela própria nos fornece os meios de seduzir o outro, por intermédio de estratégias como a ironia, a metáfora, a metonímia, os eufemismos, o pleonasma, os torneios como a lítotes etc. É possível fascinar o outro até mesmo por meio do emprego de um determinado gênero textual como, por exemplo, a crônica. Escrevendo-a ou lendo-a, vamos, aos poucos, sendo envolvidos num jogo de sedução, passando a ser “cúmplices” da sua construção, juntamente com o seu autor.

Uma consequência importante desse jeito de pensar a língua é descobrir que a figuratividade não é uma prerrogativa do discurso literário, visto por muitos estudiosos como a única modalidade passível de produzir esse tipo de “jogo”, executado, entre outras coisas, pela oscilação, ambiguidade e volubilidade próprias à língua. Diferentemente, pensamos que, por mais “banais” que sejam

nossas falas cotidianas, não deixam de contar com elementos de natureza figurativa, também explorados em discursos institucionais como o acadêmico, o jurídico, o jornalístico, o religioso etc., de que, costumeiramente, são exigidas objetividade e imparcialidade.

Em suma, queremos dizer que a capacidade de sedução, de enredamento, de persuasão é interna à própria linguagem, vista pelo linguista dinamarquês Hjelmslev (2006) como um tecido urdido nas próprias tramas do pensamento.

No caso particular da crônica, gênero aqui investigado, cumpre-nos alertar para o fato de que a sua brevidade, leveza e volatilidade não significam que seja desprovida do espírito reflexivo e crítico do seu autor. Nela vemos esboçada a figura de um *ethos* com seu projeto de fala, de um *logos* com possibilidade de conduzir o raciocínio, a ação do outro, alvejando-lhe o *pathos*. Dessa sorte, acreditamos no caráter dialógico da linguagem, o que nos leva a citar, mais uma vez, Bakhtin (2000, p. 354), que nos faz a seguinte recomendação:

[...] não convém compreender a relação dialógica de modo simplista e unívoco e resumi-la a um processo de refutação, de controvérsia, de discordância. A concordância é uma das formas mais importantes da relação dialógica. A concordância é rica em diversidade e em matizes.

Em face dessas características e papéis próprios à linguagem, cabe-nos considerar as crônicas produzidas entre nós, buscando identificar e analisar as peças utilizadas pelo cronista no jogo de sedução que estabelece com o leitor, peças essas que incluem o diálogo com o seu leitor. Veria aquele o seu público-alvo como um adversário, ou como um parceiro de criação? Quem seria esse público ao qual a crônica se destina?

Para responder a essas questões, recorreremos a Meyer (1993, p. 22, tradução nossa), que define a retórica como “[...] a negociação da distância entre os sujeitos [...]”, distância essa que “[...] pode ser

reduzida, aumentada ou mantida segundo o caso.”²⁵. Da nossa parte, acreditamos que o objetivo do cronista é diminuir a distância entre si e seu interlocutor. O seu desejo é obter a anuência do leitor e, se possível, “a comunhão de almas”, conforme nos deixa entrever um de nossos cronistas de maior renome, Rubem Braga: “Às vezes, também, a gente tem o consolo de saber que alguma coisa que se disse por acaso ajudou alguém a se reconciliar consigo mesmo ou com a sua vida de cada dia [...]” (BRAGA, 1999, p. 157).

Essa incorporação do leitor no texto pode funcionar como um mecanismo criador de identidade, de familiaridade e, conseqüentemente, de hábito de leitura. Por se sentir próximo ao cronista, o “homem das ruas” não se sente excluído do universo da escrita, mas, sim, faz parte do cotidiano do escritor, do jornal que veicula a sua criação.

2. O processo de argumentação na crônica: a configuração da opinião

Prosseguindo, nesta seção, com as nossas reflexões sobre especificidades das relações entre a argumentação e a escrita de crônicas, gostaríamos de explicitar aspectos relativos à configuração da opinião, na crônica, como exercício de retórica contemporânea. Nesse caso, encontramos-nos forçosamente no campo das apreciações, valorizações e julgamentos, tornados tangíveis pela materialidade textual, que visa – explícita e também, muitas vezes, implicitamente, no esconderijo das entrelinhas – à adesão de um determinado auditório, influenciando-o em suas posturas, visões de mundo e, mesmo, em suas ações cotidianas.

Nesse caso, o auditório a quem o cronista dirige a sua argumentação se caracteriza pelo conjunto de leitores de determinado jornal; conforme vemos, são grupos de natureza

25 No original: “[...] la négociation de la distance entre les sujets [...] peut être réduite, accrue ou maintenue selon les cas”.

heterogênea, uma vez constituídos por sujeitos de idade, posição social, nível intelectual etc. diversificados. Esses aspectos demandam, é claro, do cronista uma justa preocupação em relação ao ato de argumentar, e o conduzem a uma permanente busca da melhor forma de estabelecer o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) designaram como “O contato de espíritos”.

De fato, a crônica é, por excelência e por natureza, um gênero que pratica a opinião, argumenta a favor de (ou contra) algo, apresentando, em prol disso, justificativas prováveis, verossímeis, por vias argumentativas que falem ao intelecto, ao espírito e à alma. Por que torná-los antagônicos, opostos? Nem sempre é preciso, como lemos em Reboul (1984, p. 86, tradução nossa): “A persuasão deve agir tanto sobre a afetividade quanto sobre a inteligência, sendo isso a marca da retórica.”²⁶. Mesmo sob a manifestação do seu mais recorrente modo de organização do discurso – o modo narrativo –, os eventos relatados são comumente expedientes para a manifestação de teses e propostas sobre o mundo.

Consideramos, à vista disso, que o fenômeno de manifestação de discurso que designamos como opinião é fruto das relações inter-humanas, da consciência que os sujeitos possuem de não estarem sós no mundo, de que o que os outros fazem ou pensam nos interessa (e muito!) e que aquilo que pensamos ou fazemos é, também, objeto de atenção do outro. Advêm daí os fenômenos de modalização de nossos discursos e também o que Bakhtin (2000) denominou de “tom” percebido, apreendido num dado discurso.

Esse tom é, pois, determinado na troca intersubjetiva, nas atitudes reveladas ou insinuadas pelo locutor quando das relações que busca estabelecer com seu interlocutor. A opinião configura-se, no gênero crônica, sobre esta dupla base: a da pessoa do cronista, o qual sabe que, se ele possui a sua própria palavra, as suas experiências, o leitor (ou possível leitor) da crônica igualmente

26 No original: “La persuasion doit agir à la fois sur l’affectivité et sur l’intelligence, cet a la fois étant la marque de la rhétorique”.

as possui. Essa escrita processa-se, portanto, considerando as relações de um **eu** que está para o **outro** e, também, de um **outro** que deverá voltar-se para um **eu**.

O cronista possui a consciência de que participa de um processo interacional em que o seu discurso deve visar, com a maior eficácia possível, ao acordo, à concordância a respeito das teses e dos motivos por que é preciso defendê-las. É necessário, então, “[...] ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 18).

Temos, por conseguinte, que uma das premissas à qual deve estar atento o cronista, na qualidade de defensor de pontos de vista acerca de ocorrências, fazeres, práticas do cotidiano dos sujeitos que habitam as cidades, é buscar continuamente obter informações a respeito do que pensam esses sujeitos, sobre que valores advogam, outorgam, para que possa, assim, defendê-los; qual a natureza das experiências por que passam, que tipo de laços estabelecem com o seu próximo, o que lhes agrada ou desagrade; enfim, é buscar dados o mais próximo possível dos indivíduos concretos aos quais procura o cronista persuadir com as/nas suas crônicas.

É claro que, a partir do conhecimento de tais dados – muitos dos quais são fornecidos pelos próprios leitores dos jornais, pois a mídia hoje procura, por meio de expedientes como comentários de internautas, *e-mails* e outros, verificar os graus de adesão dos leitores à palavra de seus profissionais –, o sujeito argumentante, o cronista, constrói e reconstrói, em seu discurso, a imagem do “auditório presumido” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999).

A imagem construída desse auditório possui o mérito de abarcar, discursivamente, crenças mais gerais do que as conhecidas aqui e ali do auditório concreto, e também mais básicas, que tentam encontrar eco em leitores ou possíveis leitores cujas posturas diante do mundo o cronista desconhece, mas, como a própria

designação do auditório permite revelar, pode presumir. Nessa empreitada, geralmente, o cronista obtém sucesso, como comprova o *status* de que goza esse gênero em nossa sociedade.

A respeito desses dados concernentes a essa relação sujeito argumentante e auditório, deixamos ao leitor esta crônica do cronista político do jornal *Folha de São Paulo*, Clóvis Rossi, que exemplarmente ratifica a nossa exposição:

Náufragos (texto integral)
Clóvis Rossi

Sou de um tempo em que o trabalho do jornalista assemelhava-se ao ato do naufrago que coloca uma mensagem na garrafa e a lança ao mar. Não sabe se a garrafa chegou a algum lugar, a qual lugar, se a mensagem foi lida, se foi entendida, como foi entendida.

A comparação, esclareço, não é minha. Ouvi-a, 30 anos atrás, de José Antônio Novaes, então correspondente do “Estadão” e do jornal francês “Le Monde” em Madri.

Hoje, graças à internet, os naufragos já sabemos o que acontece com algumas de nossas garrafas. Já sabemos o que antes apenas intuíamos: o leitor inteligente não é o destinatário passivo da mensagem, mas o parceiro do naufrago na observação das coisas do mundo.

O leitor também lança suas garrafas – não ao mar, mas na rede, sabendo que chegará ao destinatário, mas sem saber se a mensagem será ou não lida ou como será entendida. De minha parte, como prestação de contas, informo que, nos primeiros dias após a **Folha** ter decidido publicar o endereço ao pé de muitas colunas, queixei-me de que estava perdendo duas horas por dia, em média, para ler e responder a correspondência.

Logo revi o verbo. Em vez de “perder”, sei agora que “invisto” duas horas nesse diálogo. Descobri também que, na troca de idéias com o leitor, ganho eu. É claro que há alguns idiotas de

plantão que escrevem toneladas de asneiras, mas a estes parei de responder faz tempo – e os que identifiquei parei também de ler.

Mas a grande maioria aporta informações que estão fora do radar da mídia, vê ângulos que mesmo olhos treinados de sociólogos deixam passar e, acima de tudo, expressa sentimentos que o mundo político parou de processar faz tempo.

Tudo somado, aviso ao leitor que saio hoje de férias (por 15 dias) com a sensação de que a tecnologia libertou o jornalista da solidão do naufrago, mas colocou-o em contato com uma multidão de outros naufragos. Da política. (ROSSI, 2006).

O processo que visa ao conhecimento do auditório tem como alvo persuadir melhor, a fim de obter uma maior adesão às ideias que são professadas pelo cronista. Ele consegue essa adesão por meio dos próprios mecanismos que utiliza para sustentar o sistema de crenças, de saberes que estão envolvidos em sua escrita.

O cronista lida, diariamente, efetivamente, com saberes de crença, que, segundo Charaudeau (2015, p. 45), “São saberes que resultam da atividade humana quando esta se aplica a comentar o mundo, isto é, fazer com que o mundo não exista mais por si mesmo, mas sim através do olhar que o sujeito lança sobre ele.”. Além disso, como já dissemos, estabelece um julgamento, um olhar “apreciativo” em relação a esses elementos, daí a possibilidade de estetização do cotidiano.

Enfim, o sujeito argumentante na crônica acata e constrói a sua argumentação, privilegiando, em termos mais amplos, a linguagem comum, até celebrando-a, ao desenvolver sua argumentação a partir do lugar-comum. De fato, é na escrita da crônica, em sua globalidade, que a linguagem comum faz fluir dela a leitura. Aliás, não é próprio dos cronistas cometer o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p. 173), citando Quintiliano e Cícero, dizem ser o defeito “talvez” mais grave do orador: “[...] seja o de recuar ante a linguagem comum e ante as idéias geralmente aceitas.”.

Isso constitui, inclusive, um acordo já celebrado tacitamente entre as partes, cronistas e leitores; observamos a prática escriturística de um discurso veiculado em linguagem que privilegia o fluir da leitura, a recepção mais clara das ideias, fala leve, clara, explicitamente dialógica, herança desse gênero, em suas bases antigas.

Assim, no que se refere à interação pela leitura das crônicas, o interlocutor é convidado a participar ativamente de uma troca mediada pelo texto. Seu papel é ativar seus saberes e colocá-los em interação com o universo discursivo de que faz parte. Os textos que manifestam opinião dentro do jornal, entre eles a crônica, fazem da argumentação um exercício corrente de demonstração de práticas sociodiscursivas. O exercício da crônica está, pois, associado ao diálogo com força de ação, característico da fala explicitamente retórica.

A contemporaneidade, como construção do pensamento humano, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela reflexão a respeito da possibilidade de subjetividade; porém, subjetividade esta que sente, em si mesma, a necessidade de – ao tomar como foco aspectos de uma interioridade – abrir espaços, em graus variáveis, a uma intersubjetividade, já que o que determina a percepção que temos da vida interior é a fronteira que estabelecemos entre esta vida e a vida que está “voltada para fora” (BAKHTIN, 2000, p. 119), ou seja, voltada para a convivência, que manifesta o desejo e mesmo a necessidade de que o outro valide as nossas ações, participe da nossa vida, no tempo que se estende entre nascimento e morte, em que a nossa história é construída.

Sobre essa tendência geral, explica-nos Bakhtin (2000, p. 35-36):

A bem dizer, na vida, agimos [...] julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência [...] em suma, estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida.

Em termos mais amplos, a crônica se compõe, em seu conteúdo, das ocorrências contempladas no cotidiano, de tudo o que alimenta o tempo da vida dos homens em seu fluir, em sua transitoriedade, de questões sobre a vida e sua contraposição, a morte; das nossas relações mesquinhas, terríveis ou enriquecedoras, dos espaços comuns em que circulamos socialmente. Ela não pode ser a vida de apenas um homem, como bem atesta Parret (1998, p. 157, tradução nossa): “[...] a vida cotidiana [...] é pública, ela exige uma interpretação, uma compreensão; enfim, uma semiótica.”²⁷.

Os homens, na sua vida em sociedade, instituem, “inventam”, no dizer de Certeau (2007), o habitual, a cotidianidade: posturas, formas de ser, de agir e de falar ritualizadas, axiologizadas, iterativas. Conviver, compartilhar ações e discursos é que proporciona sentido à vida cotidiana. O habitual seria, então, uma garantia de estabilidade para os homens? Parret (1998, p. 19) fala da cotidianidade como “[...] um princípio de organização da comunidade [...]”. Nesse sentido, seria o caráter habitual, iterativo das formas de agir e falar o que torna possíveis as identidades e o vínculo social entre os seres, elementos que contribuem decisivamente para a redução da incerteza e da possibilidade de ruptura do homem com os seus próximos.

As relações sociais, nesse sentido, tornam o ser um agente capaz de buscar a coordenação, o equilíbrio entre a sua vida individual e a sua vida social ou, como diz Ricoeur (2007, p. 141): “[...] entre o indivíduo solitário e o cidadão definido pela sua contribuição à politeia, à vida e à ação da polis [...]”. Desse trabalho executado pelos homens, derivam as relações ditas de pertencimento, como as conjugais, filiais e outros vínculos sociais mais ou menos dispersos entre os indivíduos. O que esperamos, então, como indivíduos ou cidadãos, desses seres com os quais travamos relações, tecemos nossa vida diária, os quais fabulam conosco e com os quais fabulamos? Ao tomar como base Santo Agostinho, Ricoeur (2007)

27 No original: “[...] la vie quotidienne [...] elle est publique, elle exige une interpretation, une compréhension, donc, une sémiotique”.

responde: que possam, muitas vezes, desaprovar nossas ações, mas que aprovelem a nossa existência.

Quando discutimos “aspectos próprios da crônica jornalística brasileira contemporânea”, pensamos nas formas como ela se (re) configura, influenciando e, ao mesmo tempo, sendo influenciada pela dinâmica da vida social, no espaço da mídia impressa e *on-line*, nos motivos pelos quais sua prática foi e é tão respeitada. Tanto que, nos jornais, os cronistas são sempre “escolhidos a dedo”, é um espaço de prestígio. Muitos jornais importam crônicas de outros. Processa-se uma “luta” de um gênero para manter-se vivo.

O Brasil, país com tantos problemas em relação à leitura, em diversos aspectos, tem, na crônica, a oportunidade de um exercício do ato de ler que compreendemos como significativo: ela é benquista, lida por camadas relativamente variadas da população. Temos como pretensão justamente aprofundar os estudos e a compreensão da crônica, apresentando aspectos mais densos que realmente demonstrem a pertinência de a termos como um gênero que ocupa lugar de destaque na realidade sociocultural da atualidade, no Brasil.

Com isso observamos também a própria coerência da vida do gênero crônica em nossa sociedade, em como e por que tem “se garantido” até agora, ou seja, com tantas transformações sócio-históricas, como se comportou e comporta a essência, a integridade do gênero, quando sabemos que ele influencia e, ao mesmo tempo, sofre influência das formas de ação e de discurso em sociedade.

Aprendemos, com as leituras de Bakhtin, que, para que um gênero se desintegre, é preciso que se perca a sua essência. Senão, ele é capaz de reaparecer, transfigurado de alguma maneira, por meio de formas renovadas de vida e de circulação social dos textos.

Em geral, a vida cultural na sociedade permite o acesso dos indivíduos a protótipos e até a fragmentos dos gêneros, o que torna possível a sua assimilação, o seu aprendizado, tanto da leitura

quanto da escrita. A cada função social comunicativa corresponde um ou mais gêneros que designam essas funções, por meio dos quais interagimos com aqueles que nos rodeiam. É certo que os gêneros evoluem, transformam-se, porque atendem ao dinamismo comum da vida social, porém conservam, na sua composição orgânica, na sua “memória objetiva”, traços de composição que nos permitem com eles lidar, utilizá-los em nossa comunicação.

O estilo de língua da prosa, no gênero crônica, na escrita, guarda o traço do despojamento, da simplicidade do linguajar, do apelo a um vocabulário composto por termos, em sua maioria, de fácil alcance quanto ao sentido, característicos das narrativas orais, desde as mais antigas que a humanidade tratou de divulgar, típicas do cotidiano. É óbvio que a crônica contemporânea, nessa passagem do cotidiano ao jornal, busca neutralizar traços muito típicos, particulares de comunidades restritas, pela própria procedência do seu público: o cidadão urbano. A linguagem, nesse caso, como em todos os outros, é percebida e trabalhada pelo cronista como um material genuinamente socioideológico, portadora de pontos de vista sobre o mundo, numa tentativa de união harmoniosa com a instância cidadã.

No que diz respeito ao gênero e à sua estruturação configuracional, observamos que a crônica é um texto curto. É um discurso que, no jornal, não pode “ocupar” muito o leitor. Pelo menos não deve preencher um demasiado tempo/espço real, concreto de leitura. É uma leitura a ser feita, a fim de se usufruir dela, no espaço/tempo de um breve momento. Mas, nessa brevidade de espaço/tempo, ela deve deixar o leitor satisfeito.

O jornal é diário, a crônica é diária e deve, além disso, levar o leitor a procurá-la todos os dias, nesse jornal (de preferência), em busca de um tema novo, de mais um motivo para uma prosa, uma conversa. Vivemos o evento da leitura da crônica, ocupando-nos do papel de coparticipantes, a partir da nossa subjetividade. Tomamos postura, realizamos juízos, valorações; enfim, a nossa

posição é atuante. O conjunto desse mundo discursivo percebido, vivenciado pelo cronista, revive diante do nosso olhar, da nossa presença, da apreciação que realizamos do seu conteúdo.

O espaço do texto opinativo, no caso da crônica no jornal, é um espaço respeitado. E o cronista tem, como papel, movimentar-se com prudência, astúcia, com competência discursiva, porque, apesar das “angústias” que enfrenta nas defesas de pontos de vista, apesar do crivo pelo qual deve passar a seleção das ideias e de “como” dizer, em termos dos interesses que defende esse ou aquele jornal, ele se constitui, como nos diz Charaudeau (2015), num dos poucos profissionais que, efetivamente, pode colaborar na formação de ideias consensuais, comunitárias, na mídia impressa/*on-line*, por exemplo.

No caso dos jornais brasileiros, o cronista político já trabalha efetivamente na formação da opinião, embora de formas diferenciadas, a depender da postura ideológica desse ou daquele jornal. Por outro lado, nos jornais brasileiros, um cronista literato, poderíamos dizer, com criatividade artística de escritor, é o que institui, entre outras coisas, o espaço do “respirar”, de cessação, ainda que momentânea, da *secura* ou do sensacionalismo da reportagem, por exemplo, ainda que ele esteja fazendo a crítica social ou política.

Temos por convicção que as reflexões realizadas neste trabalho contribuirão para: a sistematização de elementos básicos que conferiram e conferem à crônica jornalística brasileira o estatuto de gênero textual; para a sistematização das razões por que tomou e toma, como objeto primordial de seu discurso, os temas do cotidiano dos cidadãos.

O espaço midiático em que ela figura, o jornal impresso ou *on-line*, mais do que o suporte em que a crônica circula, é um dispositivo que determina o seu aparecimento e a sua forma de configuração. Por outro lado, a própria crônica determina outras formas de surgimento de outros textos que figuram no jornal. Ou, ainda,

manifesta-se sempre como espaço de reflexão, de argumentação, de exercício de retórica, de instauração de discussões em torno da vida social.

3. Qual é o *status* genológico da crônica?

Hospedeira de vários gêneros textuais, típicos tanto do discurso oral quanto do escrito, a crônica serve a dois “senhores”, ou domínios discursivos, caracterizando-se, em sua concisão, como texto jornalístico e, em seu lirismo, como texto literário. Por seu caráter essencialmente mesclado, a crônica – no que toca à diversidade de gêneros que por ela perpassam, assim como na variedade de formas de organização do discurso, utilizadas em sua produção – continua, até hoje, a desafiar os estudiosos a definir-lhe de vez o *status* genológico. Esse desafio vem de longa data em nosso meio, já que se estendia ao “folhetim”, seu ancestral.

Vemos, no caso, que, embora constante das diversas modalidades de discurso, o hibridismo se manifesta de um modo especial no texto cronístico, configurando-se, pois, como um de seus traços peculiares, manifestados, quer na relação entre o discurso e a prática social a que se encontra ligado, quer entre as diversas práticas sociais e as instituições que as regem.

Vejam, por exemplo, neste excerto da crônica de Caio Fernando Abreu, como a prosa se mescla à poesia e à interpelação direta, sendo uma proposta explícita de diálogo:

Deus é naja (excerto)

Caio Fernando Abreu

Dia seguinte, meu amigo Dark contou: – “tive um sonho lindo. Imagina só, uma jamanta toda dourada...”. Rimos até ficar com dor na barriga. E eu lembrei dum poema antigo de Drummond. Aquele *Consolo na Praia*, sabe qual? ‘Vamos não chores / A infância está perdida/ A mocidade está perdida/ Mas a vida não se perdeu’ – ele começa, antes de enumerar as perdas

irreparáveis: perdeste o amigo, perdeste o amor, não tens nada além da mágoa e solidão. E quando o desejo da jamanta ameaça invadir o poema, Drummond, o Carlos, pergunta: 'Mas, e o humor?'. Porque esse talvez seja o único remédio quando ameaça doer demais [...] Porque também me acontece – como pode estar acontecendo a você que quem sabe me lê agora – de achar que tudo isso talvez não tenha a menor graça. Pode ser: Deus é naja, nunca esqueça, baby. Segure seu humor. Seguro o meu, mesmo dark: vou dormir profundamente e sonhar com uma linda e fatal jamanta. A mil por hora. (ABREU, 2007, p. 242-243).

Acerca dessa duplicidade basilar da crônica e da extensão e variação do hibridismo que a constitui, em seu trabalho a respeito da produção cronística de Cony, Andrade (2005, p. 299) assim se manifesta:

Como se sabe, a crônica é um gênero que apresenta dupla filiação, já que o tempo e o espaço curtos permitem o tratamento literário a temas jornalísticos. Assim, ela tem do jornal a concisão e a pressa e da literatura, a magia e a poeticidade que recriam o cotidiano. Nela se podem apresentar pequenos contos, artigos, ensaios ou poemas em prosa, ou seja, tudo aquilo que informe o leitor sobre os acontecimentos diários. O cronista faz descrições, comentários a partir da observação direta de fatos ou situações sujeitos às marcas do subjetivismo. Desse modo, registrar o elemento circunstancial passa a ser o princípio básico da crônica. Por essas características e, principalmente, por sua brevidade, a crônica torna-se um gênero peculiar para que o leitor possa, ainda que indiretamente, construir sua opinião a respeito dos principais temas do noticiário nacional ou internacional [...].

Foi justamente esse caráter híbrido da crônica – de um modo particular, da que é produzida e veiculada nos jornais de maior circulação no Brasil – um dos móveis que nos levaram a elegê-la como objeto de estudo do presente trabalho.

Como resistir, pois, às colunas de jornais que abrem espaço para a apresentação de relatos, os quais, escritos hoje, “ao correr

do teclado do computador”, notificam-nos, em tom avaliativo, sobre os grandes e pequenos acontecimentos que recheiam o nosso dia a dia? Como desprezar o tom de pilhéria, de chalaça, conferido por nossos cronistas no tratamento de assuntos sérios como os desmandos de nossos políticos que lutam tão bravamente em prol de seu bolso? Como ignorar o DNA de escritores que, conforme ilustrado no fragmento abaixo, fazem do humor uma verdadeira arma pedagógica em prol do estabelecimento de uma ética precisa e justa entre nós?

Quando a história dá bode (excerto)

Affonso Romano de Sant’Anna

Um candidato a presidente da república com 94 anos. E cego. É ver para crer. Isto ocorreu há poucos dias na República Dominicana. Esse senhor se chama Joaquim Balaguer. Detalhe: já foi presidente umas seis vezes. Claro que perdeu. Os eleitores, às vezes, enxergam de longe.

Quando li essa notícia achei que estava lendo um romance de García Márquez, puro realismo fantástico latino-americano. No entanto, estava diante de jornais venezuelanos, estava ali no Caribe, pois havia ido fazer uma conferência na Universidade de Caracas. E estar no Caribe dá um colorido especial ao fato, pois neste continente a realidade supera qualquer alucinação. [...]. (SANT’ANNA, 2006, p. 194).

Nas trilhas de especialistas como Charaudeau (2008) e outros, a organização composicional da crônica compreende os seguintes modos discursivos: narração, descrição, dissertação, argumentação e injunção, variável conforme o grau de saliência conferido a cada uma dessas possibilidades. Embora, no tocante à crônica, a maioria de nossos autores privilegiem o modo narrativo, não deixam de explorar os demais, destacando sempre um deles. A constância na escolha de um mesmo destaque serve como elemento de distinção estilística entre os autores. Assim, por exemplo, Machado

de Assis é considerado por seus pares e pelos estudiosos da sua crônica como o cronista “formador de leitores”; João do Rio, como o “cronista da reportagem”; Rubem Braga, como “o mago/artesão da palavra” ou como o “cronista lírico”; Otto Lara Rezende, como o “perdulário verbal”; Clarice Lispector, como a “autoplagiária” etc.

A respeito do lírico Rubem Braga, leiamos:

Recado ao senhor 903 (excerto)

Rubem Braga

[...] Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: “vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou.”. E o outro respondesse: “Entra, vizinho, e come do meu pão e bebe do meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e a cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela” [...]. (BRAGA, 1991, p. 74).

Certamente, a concessão de privilégio a um dos modos de organização do discurso não implica a exclusão automática dos demais. Na verdade, embora menos destacados, esses coatuam com o mais proeminente, servindo como componentes indispensáveis para a operação levada a termo pelo autor. Por conseguinte, não nos estranha a presença de ingredientes descritivos e dissertativos na narrativa efetuada pelo escritor mineiro Affonso Romano, no fragmento correspondente ao excerto a esse anteriormente apresentado.

Não obstante esse “jeito camaleônico de ser” da crônica, da sua fugacidade, do seu caráter mais popular, longe de nós julgá-la inferior a gêneros elitistas, conforme o faz, até hoje, uma parte de nossos críticos. Ao contrário, conforme já dito aqui, a nosso ver, são justamente esses traços que, juntamente com outros, fizeram da crônica um dos gêneros mais cultuados no Brasil, tanto do ponto de vista da instância produtora quanto da receptora.

Isso sem falar que esses, e outros elementos mais, como a heterogeneidade temática e formal, a dialogicidade intra e interdiscursiva, o tipo e grau de interação entre o escritor e o leitor, o estilo do escritor etc. podem refletir, especularmente, a prática social que determina a crônica, bem como o quadro político, econômico, histórico e sociocultural em que se acha inserida.

Inferimos, disso tudo, que, além de instrumento de lazer, de informação, de fruição do prazer estético, a crônica tem o poder de nos revelar fatos, acontecimentos, hábitos, costumes e a própria mentalidade vigentes nos variados grupos humanos, cujos sujeitos, como seres sociais, buscam interagir uns com os outros. Tudo isso num espaço mínimo e num átimo de tempo.

Outro tipo de hibridismo a mencionar aqui é o que diz respeito à sua temática, cujas possibilidades de variação são inestimáveis. No caso dos cronistas brasileiros, surpreende-nos a capacidade que têm de tratar de assuntos tão corriqueiros e tão inesperados. *Expert* nesse quesito, Luís Fernando Veríssimo, por exemplo, assim subverte, em operação metalinguística e intertextual, “o aparelho formal da enunciação”, o subjetivismo na linguagem, estudados por teóricos como Benveniste (1989), e o mito da criação, constante do *Livro do Gênesis*:

A primeira pessoa (excerto)

Luís Fernando Veríssimo

No começo era eu. Só eu. Eu eu eu eu eu eu. Não existia nem a segunda pessoa do singular, porque eu não podia chamar Deus de “tu”. Tinha que chamá-lo de “Senhor”. Não existia “ele”. Não existia “nós”. Nem “vós”. Nem “eles”. Só existia eu. Eu, eu, eu, eu. Não que eu fosse um egocêntrico. É que não havia alternativa!

Eu não podia pensar nos outros porque não havia outros. O mundo era uma gramática em branco. Só havia eu e todos os verbos eram na primeira pessoa. Eu abri os olhos. Eu olhei em volta. Eu vi que estava num Paraíso (do grego *paradeisos*, um

jardim de prazeres, ou do persa paridaiza, o parque de um nobre, mas isso só se soube depois). Eu perguntei “O que devo fazer, Senhor?”, e Deus responde “Nada, apenas exista”. E eu fui tomado pelo tédio. A primeira sensação humana. [...]. (VERÍSSIMO, 2005, p. 107).

Como consequência do hibridismo do domínio discursivo da crônica, outros tipos de miscigenação podem ser instaurados: na qualidade de texto do suporte jornal, que abriga gêneros textuais diferentes, instauram-se desde as colunas sociais às colunas de notícias, de reportagens, de editoriais, de informações científicas, de missivas dirigidas ao leitor e ao jornal etc. Isso sem falar nos obituários, nos anúncios, nos classificados, na matéria dirigida especialmente a crianças, jovens, adultos etc. A crônica se aproveita desse manancial, trazendo, em seu bojo, notícias, reportagens, anúncios, chegando a assumir, por vezes, a forma de missiva, de editorial, de coluna social etc.

4. Considerações finais

A pretensão deste trabalho foi observar como se comporta o gênero textual crônica em seu espaço costumeiro no jornal. O espaço do texto opinativo, no caso da crônica no jornal, é um espaço respeitado. E o cronista tem, como papel, movimentar-se com astúcia, com competência discursiva, porque, apesar das “angústias” que enfrenta nas defesas de pontos de vista, apesar do crivo pelo qual deve passar a seleção das ideias e do “como” dizer, em termos dos interesses que defende esse ou aquele jornal, ele se constitui num dos poucos profissionais que, efetivamente, pode colaborar na formação de ideias consensuais, comunitárias, na mídia impressa/*on-line*, por exemplo.

O espaço midiático em que a crônica figura, mais do que um suporte, é um dispositivo que determina o seu aparecimento e a sua forma de configuração. Esse gênero constitui-se sempre como um espaço de reflexão, de argumentação, de exercício de

retórica, de instauração de discussões em torno da vida social, em operações que visam à concordância na troca interlocutiva, por isso mesmo os cronistas são instauradores de uma empatia entre os interlocutores.

Este trabalho procurou ir ao encontro dessa forma de enxergar o discurso da crônica, em que observássemos o conjunto de forças que contribuíram e continuam contribuindo para a conquista do espaço de prestígio que o gênero possui, em que o cronista precisa conjugar posição institucional, força argumentativa, persuasiva e talento na arte da escrita do seu discurso, a fim de que o seu interlocutor se veja, a cada crônica lida, mais seduzido pelo gênero, mesmo porque, afinal, nesse processo de persuasão, se o cronista obtém sucesso, é pelo fato de que, de alguma maneira, o leitor se encontra ali inscrito, pois o orador arguto não negligencia o seu auditório, antes respeita os seus saberes de conhecimento, de crença e sabe que precisa angariar a sua simpatia, a sua predisposição para “ouvir”, acatar ideias, modificar posturas.

Enfim, essa posição de legitimidade institucional do cronista repousa na imagem que ele dá a entender de si mesmo: a do cidadão, tal qual o outro que o lê.

Referências

ABREU, C. F. Deus é naja. *In*: SANTOS, J. F. dos (org.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 242-243.

ANDRADE, M. L. da C. V. O. As crônicas de Carlos Heitor Cony e a manutenção de um diálogo com o leitor. *In*: PRETI, D. (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. v. 7. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 299-324.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BALLY, C. **Le langage et la vie**. Paris: Librairie Droz, 1965.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-92.

BRAGA, R. A palavra. *In*: BRAGA, R. **Ai de ti, Copacabana**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRAGA, R. Recado ao senhor 903. *In*: BRAGA, R. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1991.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MEYER, M. Voláteis e versáteis: de variedades e folhetins se fez a crônica. *In*: MEYER, M. **Questions de rhétorique**: langage, raison et seduction. Paris: Librairie Générale Française, 1993.

PARRET, H. **Le sublime du quotidien**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRONE-MOISÉS, L. Promessas, encantos e amavios. *In*: PERRONE-MOISÉS, L. **Flores na escrivantina**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REBOUL, O. **La rhétorique-Que sais-je?** Paris: PUF, 1984.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROSSI, C. Náufragos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 jan., 2006.

SANT'ANNA, A. R. Quando a história dá bode. *In*: SANT'ANNA, A. R. **A cegueira e o saber**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 194-197.

VERÍSSIMO, L. F. A primeira pessoa. *In*: VERÍSSIMO, L. F. **Orgias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 107-110.

Crenças e preconceitos na sala de aula e o tratamento da variação linguística

Gilvan Mateus Soares

1. Introdução

Somos movidos por diferentes convicções, crenças e valores que orientam nossas condutas e atitudes na sociedade. Esse conjunto de concepções abrange diferentes assuntos, como política e religião, ou diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia ou a História, ora com embasamento científico, ora com ideias disseminadas pelo senso comum. Entre os variados temas que levantam discussões, encontra-se a língua. Rejeitada, criticada ou amada, muitas são as percepções e avaliações sobre ela e seus usuários.

Em relação à Língua Portuguesa, variados mitos, conforme Bagno (2013), percorrem o imaginário social. Podemos citar, por exemplo, aqueles que consideram que o brasileiro fala mal sua própria língua, que o idioma é muito difícil e que o aluno fala “errado”. Essas manifestações em relação à língua ou a seus usuários não só são, muitas vezes, construídas na escola, mas, também, no aparato social, que vai (re)construí-las, sustentá-las ou perpetuá-las (CYRANKA, 2014). Por isso, a importância de compreendermos as crenças e atitudes sobre a língua, tópicos de um dos campos de estudo da Sociolinguística.

Se os falantes podem ter diferentes percepções sobre a linguagem e sobre o outro, pelo uso que este faz da língua, é pertinente analisar essas percepções e empreender esforços para um entendimento sobre a variação linguística, descortinando crenças e preconceitos. Sob essa perspectiva, neste capítulo, abordamos o estudo “A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: crenças e atitudes” (SOARES, 2014).

Assim, em um primeiro momento, contextualizamos a pesquisa, descrevendo o cenário escolar em que se desenvolveu e o público participante. Em seguida, discutimos os pressupostos teóricos que embasaram as reflexões e trilhamos o percurso do estudo, levantando hipóteses, definindo objetivos e delineando

os procedimentos metodológicos. Na sequência, analisamos e levantamos questões sobre os resultados gerais que alcançamos, tecemos nossas considerações finais e arrolamos as referências.

2. Contexto da pesquisa e perfil de informantes

A pesquisa “A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: crenças e atitudes” foi realizada com duas turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Barão de Cocais – Minas Gerais. Participaram do estudo 42 alunos, dos quais 23 de uma turma do 6º ano e 19 de uma do 8º ano. Para levantarmos informações sobre esses estudantes e traçarmos um perfil dos informantes, aplicamos um questionário a eles e a seus responsáveis, analisamos documentos da escola e dados fornecidos pelas Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação e consideramos informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Prova Brasil (2011).

Esse conjunto de dados e de informações foi relevante, porque acreditamos que, para ser significativo, o tratamento da Língua Portuguesa precisa considerar as demandas, dificuldades, potencialidades e interesses dos alunos, de modo que seja fundamental levar em conta suas particularidades socioculturais e analisar documentos da escola e resultados de avaliações externas e internas.

Por meio do levantamento dessas informações, pudemos constatar, em relação aos 42 alunos, que: a) a faixa etária dos informantes oscilava entre 11 e 18 anos; b) a maioria dos alunos da turma do 6º ano (61%) se enquadrava na faixa etária esperada para se cursar essa etapa, enquanto apenas um aluno da turma do 8º ano estava em idade prevista ao ano escolar que cursava, o que apontava, no caso dessa última turma, haver um alto índice de distorção idade-ano escolar (95%), indicativo de que muitos alunos

havia repetido algum ano escolar, inclusive o próprio 8º ano (60%); c) 78,5% dos estudantes informaram que não tinham biblioteca ou livros para leitura em casa, o que demonstrou a necessidade de a escola desenvolver práticas de leitura; e d) grande parte dos alunos das duas turmas reside na zona urbana: 87% dos 23 alunos do 6º ano e 79% do 8º ano.

A obtenção desses e de outros dados nos permitiu compilar características dos estudantes não só escolares, mas também sociais e culturais (QUEIROZ; PEREIRA, 2013), o que foi primordial para um adequado encaminhamento de nossa proposta de intervenção, porque sabemos que esses diferentes fatores podem exercer influência no sucesso (ou no fracasso) dos estudantes (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Com base nesses princípios, a motivação de nosso estudo partiu de avaliações negativas de alguns dos alunos sobre determinados usos linguísticos, que resultaram no silenciamento de um estudante, que justificava sua não participação em aula, entre outros motivos, ao modo como falava, uma variedade rural, que ele considerava “errada”.

A partir disso, julgamos ser urgente uma abordagem condizente sobre a variação linguística em sala de aula, para não só mostrar aos alunos que uma grande diversidade caracteriza o Português, mas, sobretudo, para desfazer imagens negativas sobre essa variação e, conseqüentemente, elevar a autoestima linguística e social dos estudantes. Para atingirmos essa meta, alicerçamos nosso estudo em fundamentos que abordamos na próxima seção.

3. Pressupostos teóricos

O foco de nosso estudo foi trabalhar a variação linguística em sala de aula, desfazendo mitos, preconceitos e imagens negativas dos alunos sobre a Língua Portuguesa e sobre os próprios falantes. Nesse intuito, fizemos um levantamento bibliográfico de diferentes

trabalhos e pesquisas sobre o ensino de Português, em especial o tratamento da variação linguística. Nesse sentido, definimos como principais contribuições os construtos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional.

Assumimos, primeiramente, a concepção sociointeracionista da língua, porque é por meio dela que interagimos, estabelecemos relações dialógicas, exercemos influência e somos influenciados. Assim sendo, nosso conceito de língua ultrapassa a mera noção de código ou de conjunto de regras a serem seguidas para bem falar e escrever, para passar a se referir a um instrumento ou mecanismo de ação social heterogêneo, variável e situado, que se manifesta nos mais diferentes gêneros textuais, orais ou escritos (MARCUSCHI, 2000). Entender a língua, nessa perspectiva, pressupõe levar em conta suas interseções com o contexto social em que é utilizada e com o qual estabelece os mais variados tipos de relação, aspectos que nos direcionam para os estudos sociolinguísticos.

A Sociolinguística é um campo da Linguística que começou a tomar corpo pelas contribuições de diferentes pesquisadores, como Meillet e Bernstein, e que surgiu a partir da iniciativa de Bright, ao reunir, em 1964, em Los Angeles, um grupo para discutir questões relacionadas a essa ciência, como, por exemplo, a etnologia da variação linguística (CALVET, 2002). Mas Labov se tornaria o principal precursor dessa linha de pesquisa. Com o estudo e a valorização da variedade linguística e do entendimento das condições socioculturais em que ela se desenvolve, foram legitimados os diferentes modos de dizer um mesmo conteúdo em uma mesma situação com o mesmo valor de verdade (TARALLO, 1997).

A partir das discussões de Faraco (1998) e de Bortoni-Ricardo (2014), entendemos que a Sociolinguística faz uma relação entre usos linguísticos e fatores sociais, como o grau de escolaridade e o nível socioeconômico do falante. Ainda que sejam distintos, a língua e o contexto social se correlacionam, o que significa que

regras variáveis podem estar condicionadas a fatos linguísticos, como o contexto na palavra ou no texto em que ocorrem, ou a fatos extralinguísticos, como a faixa etária e a situação de formalidade ou informalidade da interação. Com base em Cezario e Votre (2013), podemos citar, em relação ao primeiro caso, a realização ou não do fonema [R] final em verbos, conforme o contexto fonológico seguinte a ele: a presença de uma vogal favorece a pronúncia do [r], reorganizando a sílaba (como em “pegar a criança”), enquanto a consoante acaba desfavorecendo (“tomar banho”). Acerca da segunda situação, ainda na ocorrência ou não do [R] final de infinitivo, falantes com menor grau de escolaridade tendem a apagá-lo, ao contrário daqueles que têm maior grau.

Assim, trata-se de uma área de pesquisa que procura analisar os eventos linguísticos tanto interna quanto externamente, em sua relação com fatores sociais, culturais e históricos, que influenciam e caracterizam a língua, estudada como ela ocorre em seus diferentes usos, diversa como o próprio ser humano. A variação, com isso, torna-se uma característica constitutiva das línguas em uso.

Essa variação, com base em Castilho (2014), pode, por exemplo, ser temporal (analisar o Português de períodos passados em relação ao mais atual), geográfica (verificar as relações entre origem do falante e os usos específicos que faz da língua), sociocultural (como correlacionar determinados usos da língua com segmentos da sociedade), individual (considerar características próprias do falante, como idade e gênero), de registro (levar em conta a formalidade ou informalidade) ou de canal (estudar usos escritos ou falados). Acresça-se a isso que a variação pode se processar em qualquer nível da língua, como o fonológico (por exemplo, as diferentes realizações do “e” da palavra “escola”: [i], [e] ou [ɛ]), o lexical (como tangerina ou mexerica) e o sintático (“o pai cujo filho é médico” ou “o pai que o filho é médico”).

Se a variação é intrínseca à língua, como abordá-la em sala de aula? Para responder a essa indagação, buscamos subsídios na

Sociolinguística Educacional que, no Brasil, está muito vinculada aos importantes trabalhos da professora e pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Trata-se de uma vertente que procura não só analisar a variação que caracteriza a Língua Portuguesa, mas, também, trazer, para o contexto da sala de aula, suas aplicações (e implicações) (BORTONI-RICARDO, 1999).

Para tanto, Bortoni-Ricardo (2005) propõe entender e trabalhar a ecologia do Português Brasileiro, ao considerar três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. Por se tratar de contínuos, é importante concebê-los como processos ou eventos os quais contemplam diferentes usos que, muitas vezes, se entrelaçam e, por isso, podem não ter fronteiras bem demarcadas. No primeiro caso, podemos pensar em usos rurais mais isolados, em um dos polos, e, no outro, em usos urbanos que sofreram maior padronização, perpassados pelo “rurbano”, que podem englobar, por exemplo, usos por falantes que migraram de uma região para outra, mas que ainda preservam seus antecedentes culturais e linguísticos. Em relação à oralidade-letramento, de um lado se enquadram os usos falados, sem influência direta da escrita, e, do outro, os usos sob a mediação da escrita, enquanto a monitoração estilística se refere aos usos mais monitorados e planejados, de um lado do contínuo, e, do outro, usos mais espontâneos e menos monitorados.

É importante, em sala, considerar esses contínuos, pois, conforme Bagno (2017), ao se ampliar o repertório do aluno e ao inseri-lo, cada vez mais, em eventos da cultura letrada, ele terá mais subsídios para participar, eficientemente, das situações de interação. Nesse sentido, é oportuno que a escola desenvolva atividades que possam levar os estudantes a dominar a língua em práticas sociais, operando, assim, sobre as variadas dimensões da linguagem (gramatical, semântica, pragmática) (BRASIL, 1998).

Nesse processo, cabe “instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais

das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47). Isso significa que, no caso do tratamento da variação em sala, o foco deve ser refletir sobre os diferentes usos da linguagem conforme o contexto comunicativo, avaliando as intenções discursivas e os efeitos de sentido pretendidos e alcançados.

A perspectiva é trabalhar a diversidade que caracteriza a língua, contemplando os variados gêneros textuais-discursivos orais ou escritos, e contribuir, conseqüentemente, para ampliar a competência linguístico-comunicativa do estudante, por meio de práticas efetivas de uso da linguagem, elevando a autoestima do aluno como falante da Língua Portuguesa e conscientizando-o de que a variação pode envolver avaliação. A esse respeito, Cyranka (2014) pontua que a avaliação linguística é um tema que deve ser discutido, porque está relacionado às atitudes em relação à língua e ao próprio falante.

Assim, se crenças, imagens e percepções sobre a língua podem influenciar o comportamento linguístico e social, é necessária uma proposta pedagógica que se oriente não somente pela identificação de que a língua varia, mas que, ao constatar essa variação, envolva, também, reflexão, conscientização e, especialmente, respeito e aceitação da diversidade linguística. Adotamos essa perspectiva, com base em Bortoni-Ricardo (2005), porque “a compreensão indevida, a não compreensão ou a subversão [de] normas, valores e atitudes podem resultar em atitudes violentas, comportamentos agressivos, atos preconceituosos, diante da imposição (e da não aceitação) autoritária de formas de ser, pensar e agir” (SOARES, 2014, p. 105).

Diante disso, a partir do momento em que o aluno compreende o que é a variação linguística e passa a aceitar a diversidade de usos, poderá agir respeitosamente com relação aos diferentes falares e aos usuários da linguagem e elevar sua autoestima como falante, o que poderá resultar na geração de avaliações positivas e

no combate ao preconceito linguístico. Esse, aliás, foi um de nossos objetivos, ao levantarmos as imagens (negativas) de alguns alunos sobre o modo como eles próprios se avaliavam como falantes da Língua Portuguesa e, a partir disso, desmitificar crenças e conscientizá-los sobre a diversidade linguística.

Com base nesses pressupostos desenvolvemos a pesquisa, cujo percurso de realização detalhamos no próximo tópico.

4. Percurso do estudo

A pesquisa que ora sintetizamos partiu de nossa experiência em sala de aula, especialmente pela observação sobre as imagens negativas que os alunos da turma do 8º ano tinham da língua, dentre os quais destacamos um estudante que pouco participava das aulas, devido à avaliação que ele próprio fazia de sua fala, a qual considerava “errada”, por sua origem rural. Tornou-se necessário, assim, compreendermos o fenômeno à luz de teorias pertinentes, orientando-nos pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

Isso posto, levantamos duas hipóteses para a pesquisa, observando se (1) os alunos demonstrariam ter imagens equivocadas sobre a variação linguística e, a partir disso, se (2) o tratamento da variação poderia ser favorecido por meio do desenvolvimento de atividades. Consideramos essas hipóteses muito importantes, porque a primeira focalizava o levantamento de imagens, enquanto a segunda, consequência da outra, referia-se ao tratamento dessas imagens em sala de aula.

Por isso, guiaram as metas da pesquisa, sendo objetivo geral fazer uma abordagem da variação linguística com os alunos, o que pressupunha tanto compreender como eles percebiam a diversidade da língua quanto, a partir dessas percepções, desenvolver atividades que priorizassem a abordagem da variação em sala de aula e contribuíssem para o afloramento de imagens

positivas em relação à língua, às suas variedades e aos falantes, no caso, os próprios estudantes.

Com base nesse propósito, traçamos os objetivos específicos, intencionando levantar as imagens dos alunos sobre a Língua Portuguesa, transformar a variação linguística em componente curricular, esclarecer sobre o preconceito linguístico e desenvolver atividades que contemplassem o Português padrão. Esses objetivos se nortearam pela necessidade de os alunos terem imagens mais positivas sobre a língua e de desenvolvermos, em sala, uma abordagem adequada da variação linguística, assim como pela importância de ensinarmos a variedade padrão do Português, a que eles têm direito, dada a sua relevância social.

Para alcançarmos esses objetivos, orientamo-nos pela pesquisa etnográfica e pela pesquisa-intervenção. Os estudos etnográficos procuram analisar a natureza das relações entre as pessoas e o comportamento que adotam (TELLES, 2002), no nosso caso, a relação professor-alunos e alunos-alunos, no contexto da sala de aula. O propósito, então, foi procurar desvelar processos e eventos que poderiam, por se tornarem rotineiros, passar despercebidos (BORTONI-RICARDO, 2008), principalmente por nós, professores.

Dessa forma, nossa intenção foi, com base em Feltran e Filho (1991), levantar dados sobre os alunos para que nossa prática pedagógica se tornasse adequada, selecionando conteúdos e delineando estratégias para o sucesso do processo educativo. Para tanto, analisamos a rotina da sala de aula, avaliando a estrutura que a caracterizava, na busca por situações que pudessem desencadear ressignificações do planejamento de aulas, o que resultou na detecção de imagens negativas dos próprios alunos sobre a variedade da língua que usavam.

Utilizamos dois procedimentos metodológicos para um entendimento da etnografia da sala de aula: a) questionário; b) atividades de percepção linguística. O primeiro recurso foi aplicado tanto a alunos quanto aos seus responsáveis e continha questões

que abordavam, entre outros aspectos, as práticas de letramento e a avaliação da Língua Portuguesa. O Questionário N° 1 – Perfil de alunos era composto por 45 questões, enquanto o Questionário N° 2 – Responsável por Aluno tinha 37 tópicos a serem respondidos. As atividades de percepção linguística foram quatro, abordando as músicas “Saudosa Maloca”, “Asa Branca” e “Chopis Centis” e dois episódios da novela “Alma Gêmea”. O foco dessas atividades foi verificar a reação dos alunos ao tipo de linguagem empregado e suscitar e levantar as avaliações, positivas ou negativas, que poderiam fazer desses usos.

A partir disso, pautamo-nos pela pesquisa-intervenção, uma vez que, pela reinterpretação da sala de aula, procuramos intervir socioanaliticamente (ROCHA; AGUIAR, 2003), ou seja, com o entendimento da realidade dos alunos, com base nas respostas dos questionários e das atividades de percepção linguística, propusemos uma ação que pudesse transformá-la. Consideramos, então, não só o contexto escolar dos estudantes, mas também o social, e assumimos um compromisso ético-político de implementar uma prática inovadora (GABRE, 2012), com o objetivo de contribuir para o entendimento da variação linguística, para a produção de imagens positivas sobre a Língua Portuguesa e suas variedades e para a elevação da autoestima dos alunos.

Para promover essa intervenção, elaboramos uma sequenciação de atividades que se baseou no modelo em espiral da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004) e dos três contínuos da ecologia do Português Brasileiro discutidos por Bortoni-Ricardo (2005). O objetivo dessa sequenciação foi promover a reflexão linguística, problematizar o preconceito linguístico e caracterizar a variação linguística.

Procuramos, pois, fomentar a reflexão nos alunos. Para tanto, tomamos por base textos de diferentes gêneros, procedemos a atitudes e delineamos procedimentos para instigar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, partindo de situações

mais amplas, até chegar a um contexto mais específico, abordando fenômenos linguísticos mais conhecidos e prováveis até eventos de fala ou de escrita que poderiam ser de pouco entendimento dos estudantes ou de ocorrência menos frequente em seus usos da linguagem.

Estruturamos essa sequência de atividades em 10 módulos: 1) "Nas sendas do patrimônio"; 2) "A língua como patrimônio"; 3) "A língua e a história de Barão de Cocais"; 4) "Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua"; 5) "O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?"; 6) "Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaienses!!!"; 7) "A língua que falamos e a língua que escrevemos"; 8) "Nóis vai? Nós vamos? E aí?"; 9) "O texto literário e a língua" e 10) "Fim de um começo: as variedades da língua e a escola".

Depois do desenvolvimento de cada um dos módulos, aplicamos uma "Ficha de Avaliação", por meio da qual os alunos poderiam avaliar as atividades e dar sugestões. Como instrumento de verificação da aprendizagem, aplicamos 3 atividades: 1) reflexão sobre o vídeo "Chico Bento no Shopping"; 2) análise de trecho do "Livro de Juízes (12: 46)"; 3) discussão do vídeo "Preconceito Linguístico".

Os resultados desses procedimentos e tarefas são apresentados e analisados na seção que se segue.

5. Resultados gerais

Aplicamos aos alunos, na fase diagnóstica de levantamento de dados, o Questionário Nº 1 – Perfil de Alunos. Entre as diferentes questões que compunham o instrumento, a "42 – O que acha do modo como você usa a Língua Portuguesa?" deteve nossa atenção. As respostas dos 42 alunos apontaram que, deles, 40,5% tinham imagens negativas sobre a variedade da língua que usavam tão

bem para se comunicarem no dia a dia. São exemplos dessas percepções²⁸:

- 1) “mais ou menos, porque tem vezes que eu falo muitas coisas erradas” (informante 6A8);
- 2) “eu sou igual aos meus pais; às vezes falo errado; eu é porque falo errado mesmo, eu puxei a minha família; eles também falam errado” (informante 6A7);
- 3) “muito ruim, porque a minha língua é presa” (informante 6A4);
- 4) “muito mal, falo muito coisa errada” (informante 8A13);
- 5) “mais ou menos, porque tem vezes que falo errado” (informante 8A8).

Esses e outros comentários dos alunos nos mostraram que a cultura do “erro” era recorrente em suas percepções, estando muitas vezes relacionada à fala. Em decorrência dela, os estudantes avaliavam negativamente o modo como usam a língua, instrumento por meio do qual se comunicam, eficientemente, no cotidiano. Comprovamos, assim, a nossa hipótese de que os educandos poderiam ter imagens equivocadas ou deturpadas sobre a variação linguística. Esses dados obtidos estão relacionados ao mito discutido por Bagno (2013): o usuário julga que não sabe a própria língua da qual faz uso e considera que fala “errado”.

Diante dessas imagens iniciais, procuramos obter dados mais sistematizados, a partir das 4 atividades de percepção linguística. Observamos que foram geradas, de modo geral, avaliações negativas sobre alguns usos da Língua Portuguesa, sobretudo acerca de falares de pessoas de origem rural e com menos escolaridade. São exemplos dessas avaliações:

28 A transcrição de todos os comentários dos informantes foi revista de acordo com a ortografia oficial. Foram utilizados códigos para manter em sigilo o nome dos participantes, conforme normas éticas da pesquisa.

- 6) “por causa do jeito que ele falou as palavras, estava errado” (informante 6A12);
- 7) “o modo de falar que é esquisito” (informante 6A23);
- 8) “é muito estranho” (6A5);
- 9) “porque é feia a conversa deles” (informante 8A18);
- 10) “eu consertaria a pessoa e falava o jeito certo” (informante 8A2).

Foi necessário, diante dessas percepções, trabalhar a variação linguística, identificar usos da língua e esclarecer o que é preconceito linguístico, combatendo-o, por meio da abordagem dos três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2005).

Aplicamos, então, a sequenciação de atividades. Em relação à qualidade da proposta desenvolvida, os alunos, de modo geral, fizeram uma avaliação positiva: os 10 módulos tiveram média de 40% para “bom” e 47% para “excelente”. Já em referência às aprendizagens dos estudantes, os três exercícios que aplicamos apresentaram interessantes índices, descritos na Tabela 1:

Tabela 1. Resultados dos exercícios de verificação de aprendizagem

Exercício	Questões objetivas	Média do índice das respostas esperadas ou adequadas das questões	Média do índice das respostas não esperadas ou adequadas das questões
1	1, 2 e 3	87%	8,5%
2	Única	86,5%	11,5%
3	2 e 3	84%	12%

Fonte: Dados obtidos a partir dos resultados de Soares (2014).

Os dados obtidos apontam mudança significativa na percepção dos alunos. Se antes, por exemplo, 40,5% dos 42 alunos

apresentavam visões negativas sobre a própria língua que falavam ou sobre determinados usos, especialmente os relacionados a situações de informalidade ou a falantes com menos escolaridade ou de áreas mais rurais, percebemos que a grande maioria (mais de 84%) reviu suas concepções e passou a ter uma maior consciência linguística, compreendendo a variação e respeitando a diversidade de usos. Com isso, a proposta de intervenção atingiu os objetivos propostos: a) desmitificar crenças negativas e preconceitos; b) trabalhar a variação linguística, conscientizando sobre os usos diversos da linguagem; c) elevar a autoestima linguística dos alunos. Podemos citar, como exemplos de avaliações positivas, os seguintes comentários dos estudantes:

- 11) "A valorizar a linguagem da roça" (informante 8A2);
- 12) "Que não devemos ter vergonha de nossa fala" (informante 6A9);
- 13) "Sim, eu falo a língua muito bem porque é meu patrimônio" (informante 6A17);
- 14) "Que a gente tem que ter orgulho da nossa língua" (informante 8A12);
- 15) "A importância de nossa língua" (informante 8A11).

A reflexão do informante 6A16 também chamou nossa atenção:

- 16) "Não existe linguagem errada. Se nós falamos que a linguagem é errada, nós somos errados!". O estudante, então, não só aponta para a conclusão de que é incorreto afirmar que a língua que falamos é "errada", mas, também, direciona para uma importante discussão: a relação entre língua e identidade do falante. Se a língua é considerada "errada", o falante está agindo para caracterizar a si ou ao outro como um "erro", o que, na percepção do aluno, não pode ocorrer. Corroboram essa reflexão do educando outros comentários que repudiam o preconceito linguístico:

- 17) “Eu acho muito ruim o racismo com as pessoas só pelo jeito que ela fala; o sotaque pode ser diferente; não precisa ser racista pelo jeito de falar” (informante 6A16);
- 18) “Eu acho que não [se] deve julgar alguém pelo jeito que ela fala, [pois] isto magoa as pessoas.” (informante 6A16);
- 19) “Um preconceito linguístico e isso é um crime grave” (informante 8A14);
- 20) “Não acho certo, porque ninguém tem o direito de julgar o próximo por causa de língua.” (informante 6A17);
- 21) “Os preconceitos. As pessoas devem ser respeitadas” (informante 6A22).

Um exemplo também interessante é o relato do estudante 8A5, que, nas atividades, apontou que 22) “é a língua que falamos; ela representa riqueza e valor”, quando, anteriormente, havia respondido, no Questionário do Aluno, para a “Questão 42 – O que acha do modo como você usa a Língua Portuguesa?”, 23) “Não gosto” (informante 8A5). O aluno modificou, consideravelmente, sua percepção sobre a língua que usa.

Esses resultados e comentários sinalizam que trabalhar a variação linguística por meio dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005) pode ser uma proposta produtiva, não só porque desmitifica preconceitos e crenças negativas sobre a Língua Portuguesa, mas, também, porque contribui para que os alunos compreendam, sistematicamente, a variação linguística. Diante dessas observações, tecemos nossas conclusões.

6. Considerações finais

Nosso propósito com a pesquisa “A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa: crenças e atitudes” (SOARES, 2014) foi captar e analisar o modo como os alunos percebiam a si mesmos

como falantes do Português Brasileiro e, a partir disso, propor uma abordagem de ensino adequada da variação linguística.

Nesse intuito, aplicamos um questionário aos estudantes e constatamos que boa parte deles tinha uma imagem negativa da língua que usavam. Para obtermos dados mais precisos sobre essa questão, desenvolvemos quatro atividades de percepção linguística, cujos resultados confirmaram nossa hipótese de que os estudantes apresentavam imagens negativas sobre determinados usos da língua, sobretudo daqueles falares de pessoas com origem rural ou com menos escolaridade.

A partir disso, delineamos uma proposta de intervenção, estruturada em 10 módulos e baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional, em especial nas discussões de Bortoni-Ricardo (2005) sobre os três contínuos (rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística) que caracterizam o Português Brasileiro.

Os resultados dos módulos desenvolvidos e dos três exercícios de verificação de aprendizagem aplicados apontam que foi muito positiva a estratégia de abordagem da variação linguística com base nesses contínuos. Por um lado, inferimos, a partir de Pastorelli (2012) e Orsi (2011), que valores e comportamentos linguísticos não se alteram rapidamente, porque já fazem parte da identidade dos falantes e da cultura na qual essa personalidade foi se formando e que influencia, sobremaneira, o jeito de cada um de ser, pensar e agir.

Porém, por outro lado, ao entenderem os fatores que influenciam a diversidade linguística e ao aceitarem e respeitarem essa variedade, os alunos criaram imagens mais positivas da língua que usam e, conseqüentemente, poderão adotar comportamentos linguísticos e sociais também mais positivos, inclusive sobre si mesmos, na condição de falantes competentes da Língua Portuguesa, elevando, assim, a sua autoestima.

Uma abordagem da língua nessa perspectiva pressupõe que seja essencial o professor considerar a realidade linguístico-social dos alunos, refletir sobre a relevância social, política e cultural de uma abordagem, quase exclusiva, da norma-padrão e planejar atividades que contemplem a gama de variedades que caracterizam o Português Brasileiro. A análise da língua sob esses parâmetros contribui para o descarte de preconceitos, para o entendimento de que não há língua, ou variedade, melhor do que outra, pois são funcionalmente equivalentes, e para a aceitação de que a variação é um fenômeno inerente à linguagem, em decorrência da própria natureza humana, notadamente marcada por uma grande diversidade sociocultural.

Assim, o estudo da variação linguística se torna, ao mesmo tempo, socializado e socializante, porque, ao discutir e problematizar a diversidade da linguagem, instrumentaliza o aluno para usar a língua de acordo com a situação de interação, o gênero textual-discursivo, o interlocutor e o propósito comunicativo. Com isso, ao desenvolver propostas que abordem os diferentes usos linguísticos, o docente poderá contribuir para que os conhecimentos dos estudantes sobre a língua se ampliem, o que, conseqüentemente, poderá colaborar para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa, potencializando, dessa forma, sua atuação na sociedade.

Referências

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2VkQc7d>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

CALVET, L. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/37YDRuE>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-155.

CYRANKA, L. M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ática, 1998.

FELTRAN, R. C. de S.; FILHO, A. F. Estudo do Meio. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas: Papirus, 1991. p. 115-129.

GABRE, S. **Contribuições da pesquisa intervenção na construção de um projeto educativo no museu de arte**: pensando a mediação cultural para a pequena infância. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3fXjalt>. Acesso em: 2 set. 2014.

MARCUSHI, L. A. Conferência “O papel da linguística no ensino de língua”. **1º Encontro de estudos linguístico-culturais da UFPE**, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 334-348, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3i3W3aU>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PASTORELLI, D. S. Crenças e atitudes linguísticas em Região de Fronteira – Capanema. *In*: ALTINO, F. C. (org.). **Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística**: nos caminhos de Vanderci de Andrade Aguilera. Londrina: Midiograf, 2012. p. 246-263.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. de S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-42.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SOARES, G. M. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa**: crenças e atitudes. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fZiqfA>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

A variação de “tu” e “você” no Português falado e escrito em Lontra - MG

Zenilda Mendes dos Reis

1. Introdução

Apresentamos, neste capítulo, os resultados de uma pesquisa²⁹ realizada no município de Lontra, localidade interiorana com alguns usos linguísticos peculiares, que motivaram esta investigação, sendo um deles, em especial, a alternância das formas de tratamento “tu” e “você” no Português falado e escrito pelos moradores daquele lugar. O município localiza-se na região do norte de Minas Gerais e conta com uma população estimada de 9008 habitantes, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰. Iniciou seu processo de povoamento às margens de uma lagoa (habitada pelo animal lontra, daí o nome do lugar) que era ponto de parada para descanso de tropeiros e viajantes que por ali passavam, transportando mercadorias em lombos de animais e carros de boi. Por sua localização estratégica, alguns viajantes foram fixando morada naquele ponto, surgindo, então, as primeiras famílias que deram origem à comunidade.

A escola *locus* da pesquisa é a Escola Estadual Guimarães Rosa, instituição onde atuamos como docente. É a única da rede estadual do município, atende cerca de 900 alunos, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio, com funcionamento nos três turnos. Escolhemos como público-alvo duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, totalizando 48 alunos, sendo 27 meninas e 21 meninos.

Assim, nossas observações empíricas e aleatórias na vida diária como professora, e também como moradora da cidade, somadas ao ineditismo do estudo do fenômeno linguístico em questão, especificamente em Lontra-MG, direcionaram nosso trabalho.

Durante a investigação sobre o fenômeno, percebemos a estigmatização dos usos linguísticos, visto que a forma de

29 Dissertação disponível em: <https://bit.ly/381yRFu>.

30 Dados obtidos no sítio: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lontra/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2019.

tratamento ao interlocutor nos diálogos travados entre os falantes nem sempre era por meio do “você”, forma pronominal de uso corriqueiro entre os usuários da Língua Portuguesa do Brasil. Em situações de informalidade/intimidade/proximidade com seu interlocutor, o morador da comunidade pesquisada usa o “tu” (pronome de segunda pessoa), porém, sem proceder à concordância verbal conforme exige a variedade padrão do Português brasileiro, ou seja, o falante usa o “tu”, entretanto, o verbo é conjugado na terceira pessoa do singular (Exemplo: “Tu *foi* lá?”), fenômeno que gera preconceito linguístico entre os moradores do lugar, Lontra, e os das localidades vizinhas.

Por essas razões, propusemo-nos a descrever e analisar o uso das duas formas pelos alunos informantes, em contextos variados de interlocução, e, também, investigar se o que acontecia com esses usos linguísticos era um caso de variação linguística, e, em caso afirmativo, quais fatores motivavam essa alternância de uso, quais os reflexos da fala na escrita, e que percepções, no que concerne às crenças e atitudes linguísticas, tal fenômeno despertava nos sujeitos/informantes.

Formulamos para esta proposta de investigação duas hipóteses, que seriam comprovadas ou refutadas ao final da pesquisa, a saber: a) a alternância no uso das variantes “tu” e “você” no Português falado e escrito em Lontra-MG é um caso de variação linguística, e fatores estruturais e não estruturais influenciam essa alternância; b) a atualização das práticas pedagógicas para a educação em língua materna baseada nas propostas teóricas para o ensino e a aprendizagem das variedades linguísticas brasileiras leva os discentes a adquirirem, também, normas linguísticas consideradas de prestígio, ampliando, assim, seu repertório linguístico, subsidiando-os com competência comunicativa ampla e diversificada (BAGNO, 2004).

Isso posto, supondo a existência de variação no uso das formas pronominais “tu” e “você”, sendo o “tu” usado como variante regional que coocorre com o “você” e que esse uso gera preconceito e,

ainda, que a linguagem oral estaria influenciando a escrita dos alunos, definimos como objetivo principal pesquisar a alternância de uso do “tu” e do “você”, em contextos variados de interlocução identificados na fala e na escrita daqueles alunos, bem como as crenças e atitudes negativas consequentes do uso dessa variação. Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: a) atualizar nossos conhecimentos não só sobre algumas teorias que tratam da variação e mudanças linguísticas, mas, também, da educação linguística, das crenças e atitudes diante da linguagem; b) descrever os usos do “tu” e do “você” no Português falado e escrito pelos sujeitos participantes da pesquisa; c) apontar possíveis influências de fatores estruturais e não estruturais no uso das formas “tu” e “você” na fala dos participantes da pesquisa; d) verificar possíveis interferências da oralidade no uso das formas “tu” e “você” na escrita dos alunos; e) elaborar e desenvolver uma proposta de ensino cujo conteúdo contribua para o ensino da Língua Portuguesa, focando o estudo das variações linguísticas e, com isso, promover uma educação linguística, e uma aprendizagem condizente com o ensino da gramática normativa, especialmente no que concerne ao uso das formas “tu” e “você”.

Nesse contexto, considerando que a pesquisa visava ao registro dos usos das formas de tratamento em tela e, também, à elaboração de alternativas para trabalhar, via ensino, o problema detectado, dividimos o trabalho em duas etapas denominadas “Etapa Diagnóstica” e “Proposta de Ensino”. A primeira teve como objetivos quantificar e analisar o uso das formas “tu” e “você” pelos alunos informantes, com a finalidade de verificar se o aspecto linguístico ocorrido em Lontra se tratava de um caso de variação linguística. A segunda etapa tratou da elaboração e desenvolvimento de uma proposta de ensino, cujas atividades intencionavam promover a educação linguística e a aprendizagem da variedade padrão da língua.

2. Pressupostos teóricos

Este estudo teve como aparato teórico a Sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]), a Dialetoлогия e a Geografia Linguística (BRANDÃO, 1991), a vertente Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; SCHERRE, 2005) e, ainda, Crenças e Atitudes Linguísticas (LEITE, 2008; SCHERRE, 2008, 2009, 2015), entre outros autores que subsidiaram a abordagem do assunto.

Baseada nos princípios labovianos, Alkmin (2005) reporta que a Sociolinguística é a área de estudo que investiga a relação entre língua e sociedade, sendo elas indissociáveis, porquanto deram origem à base que constitui o homem. Assim, a linguagem está intrinsecamente atrelada a diversos fatores sociais que permeiam a vida do ser humano, como: idade, sexo, classe social, nível de escolaridade, profissão, dentre outros. Logo, compreender essa relação implica entender os interlocutores e todo o contexto em que se estabelece uma interação verbal.

Labov (2008 [1972]), precursor da Sociolinguística, considera o contexto de fala e o uso social da língua materna como aspectos essenciais para a compreensão de diversas situações que envolvem os usos linguísticos. Por isso, defende que não se pode dissociar os estudos de uma língua de seu uso pelos falantes. Afirma o autor que em toda comunidade de fala são comuns formas linguísticas em variação, o que corrobora a heterogeneidade linguística, porquanto, variação implica dinamismo e vivacidade imbricados no conceito de língua natural humana.

Nessa linha, Brandão (1991) complementa que, quando se expressa, o indivíduo transmite não só o que está inserido em seu discurso, mas, também, um conjunto de muitos outros dados que permite conhecer seu idioleto e, ainda, filiá-lo a um determinado grupo, uma comunidade linguística composta por membros que interagem verbalmente e compartilham as mesmas regras linguísticas. Diante disso, as variações da língua são assimiladas

pelos falantes no convívio com seus pares, que se expressam pelas características peculiares próprias de seu grupo ou da região em que vivem. Assim sendo, tais variações não podem ser vistas como negativas ou problemáticas, pelo contrário, manifestam-se como parte da diversidade linguística inerente a quaisquer sistemas linguísticos, caracterizando-se como mecanismos que compõem o todo constitutivo da língua.

Tarallo (1994, p. 8), com base na teoria laboviana, pondera que, se há formas linguísticas em variação, há variantes linguísticas, que são “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Se investigamos um possível caso de variação linguística, pressupomos a investigação das variantes coocorrentes, no caso desta pesquisa, as formas “tu” e “você”.

Segundo a abordagem gramatical normativa, a partir de Cunha e Cintra (2001) e Bechara (2009), os dois pronomes pertencem ao campo da segunda pessoa, logo com quem se fala, de modo que os primeiros autores inserem o “você” como verdadeiro pronome pessoal, não só de tratamento. Entretanto, pelo histórico diacrônico demarcativo de classes (principalmente o “tu”), ao longo da evolução das duas formas pronominais, adotamos o termo *forma de tratamento* quando nos referimos aos dois pronomes em nosso trabalho.

Biderman (1972-73) traça um breve percurso do “tu”, afirmando haver registro da forma desde a Idade Média. Segundo a autora, a história desse pronome, assim como a de seu par plural no paradigma pronominal do Português, o “vós”, sempre esteve relacionada às estruturas sociais que representam. O “vós”, de um lado, indicando a força e o poder da alta sociedade, e, em contrapartida, o “tu” caracterizando a fala das pessoas das camadas socioeconomicamente desprivilegiadas. Em sociedades de diferentes lugares do mundo, as formas de tratamento sempre se comportaram como divisores de classes, separando quem fazia

parte da elite daqueles que pertenciam às camadas populares. Na atualidade, no Brasil, o pronome “vós”, apesar de continuar integrando o quadro dos pronomes pessoais, tornou-se forma arcaizada, visto que “vocês” acabou por assumir o papel de plural da segunda pessoa.

Por sua vez, a forma “você”, segundo a mesma autora, passou por diversas transformações fonéticas ao longo de seu processo evolutivo, desde a sua forma primitiva ‘vossa mercê’. Novamente, notamos a influência das formas de tratamento representativas de segmentos da sociedade como causa de mudanças de uso da língua, haja vista que “vossa mercê”, após perder seu prestígio honorífico, popularizou-se e passou por diversas mudanças até chegar a “você”, inclusive já com registro, no Brasil, da forma reduzida ‘cê’.

Nessa trilha, tendo o “você” surgido posteriormente ao “tu”, no Brasil, segundo Coelho (2008, p. 5), aquela forma “é, hoje, amplamente usada por nós, tanto em situações formais quanto informais, em substituição a ‘tu’, de emprego cada vez mais restrito”. Contrassenso, em algumas regiões do país, as duas formas passaram a disputar o mesmo espaço em relações de maior proximidade entre as pessoas. O diferencial é que ‘você’, forma dominante, é usada em situações de relativa proximidade, talvez, ainda herança de sua forma arcaica e do seu contexto de uso representando a hierarquização portuguesa; enquanto o “tu”, como advogam Scherre *et al.* (2015, p. 162), “trata-se de um ‘tu’ brasileiro que, em muitas comunidades, instaura-se sem concordância expressa na forma verbal (tu fala), de forma diferente do que registra a tradição gramatical (tu falas)”.

Retomando o campo das variações da língua, Alkmin (2005) assegura que formas distintas de se dizer uma mesma coisa são facilmente encontradas no Português Brasileiro (PB), marcas do Português padrão e não padrão alternando-se, equivalendo-se linguisticamente. Como já discutido anteriormente, variabilidade

perfeitamente aceitável, visto que todas as línguas são passíveis de variação.

No entanto, percebemos, ainda, uma linha tênue entre essa equivalência padrão e não padrão preconizada pela Linguística. Bortoni-Ricardo (2004), uma das pesquisadoras da vertente Sociolinguística Educacional, assevera que as variedades linguísticas existem, são reais e estão por toda parte, representadas pelas/nas manifestações comunicativas das mais diversas vozes e lugares. Contudo, muitos creem em uma pseudosuperioridade linguística, ou seja, que há determinadas variações que se sobrepõem a outras, mesmo na ausência de fundamentação linguístico-teórica que explique a assertiva. Para a autora, é inadmissível que uma variedade seja considerada melhor, mais aceitável ou mais recomendável que outra. Por isso, propõe que se desenvolvam práticas educativas para o envolvimento de todos os falantes, de todas as classes, já que somos igualmente partícipes de práticas sociais que demandam diversos conhecimentos linguísticos, para que se desmitifiquem tais crenças.

Sabemos que algumas variedades gozam de prestígio linguístico, todavia, são juízos de valor em torno de determinados falares que, consoante Bortoni-Ricardo (2004), geram preconceitos linguísticos que devem ser veementemente combatidos. Para Leite (2008), a sociedade tem insistido em ignorar a intolerância linguística, por ser um mal que atinge o ser humano em sua subjetividade/individualidade. A autora complementa que a não tolerância linguística pode estar imiscuída em outras intolerâncias tão nefastas quanto ela, contudo não menos condenável do que qualquer outra. Scherre (2005, p. 89) enfatiza que “praticar preconceito linguístico, explícito ou implícito, é, sem dúvida, atentar contra a cidadania”. Em função disso, no sentido de assegurar o legítimo direito de o homem se manifestar, foi criada, em junho de 1996, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos³¹, com o fim de formalizar um documento

31 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996.

que permitisse “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social”.

3. Metodologia

Por ser a metodologia o estudo dos caminhos a serem seguidos para se conseguir os melhores métodos para produzir conhecimento, adotamos, como propostas norteadoras deste trabalho, a pesquisa descritiva sociolinguística laboviana (quantitativa e qualitativa) na primeira etapa da pesquisa, quando quantificamos e analisamos o uso do “tu” e do “você” pelos alunos informantes; na segunda etapa, a vertente Sociolinguística Educacional e a pesquisa-ação.

Para Abdalla (2005), a pesquisa-ação é uma alternativa possível de análise e avaliação das práticas docentes e, nas palavras de Tripp (2005, p. 443), seria “toda alternativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. No entanto, Thiollent (2011) adverte que não se trata de uma metodologia, mas de uma estratégia de pesquisa que agrega vários outros métodos ou técnicas.

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados, apresentamos a variável linguística de segunda pessoa do singular (variável dependente) com a qual trabalhamos, bem como suas variantes “tu” e “você” (e suas variantes fonéticas “ocê” e “cê”). Essas duas formas de tratamento usadas pelos informantes/moradores de Lontra, de um modo geral, alternam entre si, se substituem em um mesmo contexto de fala, por isso, as escolhemos como variantes linguísticas.

Relacionamos, ainda, os fatores estruturais e não estruturais que apontamos e analisamos neste trabalho:

a) Os fatores estruturais observados nos dados coletados foram:

- i) Função sintática da forma (posição de sujeito, posição de objeto sem preposição, posição de complemento com preposição, posição de complemento de nome).
- ii) Tipo de frase em que a forma ocorre (afirmativa, negativa, interrogativa).
- iii) Ambiente fonológico precedente (pausa, vogal, consoante).
- iv) Morfologia da forma verbal (forma simples, locução verbal).
- v) Paradigma flexional do verbo (verbo regular, verbo irregular).
- vi) Contexto de interpretação (forma definida e forma indefinida).

b) Os fatores não estruturais observados:

- i) Classe social, privilegiada e não privilegiada.
- ii) Grau de intimidade, + próximo, - próximo (entre colegas, professores e diretor).
- iii) Procedência geográfica, rural e urbana.
- iv) Sexo, masculino e feminino.

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, realizamos a coleta dos dados da fala e da escrita dos sujeitos informantes, quantificamos e analisamos esses dados, a fim de verificar se o fenômeno ocorrido em Lontra apontava para um caso de variação linguística. Na segunda, com base nos resultados obtidos na primeira etapa, e tendo como premissa o respeito e a aceitação das variações, crenças e atitudes linguísticas, e, ainda, verificando se o uso das formas pronominais “tu” e “você” seguia a tradição gramatical do Português Brasileiro, elaboramos

e desenvolvemos uma proposta de ensino estruturada em quatro oficinas, cujas atividades objetivavam a promoção da educação linguística, dos conhecimentos sobre diversidade linguística e a aprendizagem da variedade padrão da língua.

4. Descrição da proposta de ensino e análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a metodologia das duas etapas, proposta de ensino e diagnose, os dados coletados, tanto de oralidade quanto de escrita, nas duas etapas. Procedemos à análise e, na sequência, apresentamos os resultados obtidos.

4.1. Primeira etapa: diagnóstica

Os dados analisados, nesta etapa, foram extraídos de dois *corpora*, um de escrita e outro de oralidade. Os que compõem o *corpus* de escrita foram coletados em duas atividades aplicadas: 1ª atividade – uma entrevista ao colega (Fato acontecido – Creche Gente Inocente) e 2ª atividade – um bilhete (Um bilhete para um amigo). Já o *corpus* de oralidade é composto por dados coletados em duas gravações de áudios, via celular, utilizando a ferramenta WhatsApp, por meio da qual duas mensagens foram enviadas (uma para alguém especial – amigo, irmão, mãe, madrinha – e outra para a professora de Português). Escolhemos a ferramenta WhatsApp por acreditarmos na eficiência desse veículo moderno, atual, de fácil acesso e manuseio para fazer as gravações, o que poderia nos garantir a coleta do vernáculo o mais próximo possível do real.

Após a aplicação das duas atividades escritas mencionadas, apresentamos, a seguir, duas tabelas (1 e 2) que trazem os resultados obtidos nessa parte da primeira etapa. Mostram as ocorrências de registro das formas de tratamento pelos alunos das duas turmas, 8º ano 4 e 8º ano 5.

Tabela 1. Ocorrências das formas de tratamento na 1ª atividade de escrita – Turmas 4 e 5 (1ª atividade escrita – “Fato acontecido – Creche Gente Inocente”)

Turmas		Você	Cê	Ucê	Tu	Total
8º ano 4	N. Oc.	55	-	-	2	57
	%	96,5	-	-	3,5	100
8º ano 5	N. Oc.	19	6	3	22	50
	%	38	12	6	44	100
Totais	N. Oc.	74	6	3	24	107
Percentuais	%	69,1	5,6	2,8	22,4	100

Legenda: N. Oc. = Número de Ocorrências

Fonte: Reis (2018).

A síntese sobre o uso do “tu” e do “você” nas duas turmas do 8º ano, nessa primeira atividade escrita, conforme a Tabela 1, aponta os seguintes números: do total das 107 referências ao interlocutor usando uma forma pronominal, tivemos 83 ocorrências (77,5%) da forma “você” e suas variantes; e 24 (22,5%) da forma “tu”. Em todos os casos, a referência foi feita a um colega de sala, de convívio diário. Assim, percebemos quão variadas foram as formas de se dirigir ao interlocutor, mesmo que, em alguns momentos, se tenha percebido grau de monitoramento da linguagem creditado, talvez, ao ambiente sala de aula, escola. A seguir, apresentamos alguns exemplos das ocorrências das formas de tratamento registradas.

- a) “Quando **tu** passô lá na frente quem **cê** viu lá na hora ou perto de lá?” (FMS-S8T5).
- b) “Como **você** ficou sabendo de tudo, como ficou bem informada?” (FRL-S6T4).

Tabela 2. Ocorrências das formas de tratamento na 2ª atividade de escrita – Turmas 4 e 5 (2ª atividade escrita – “Um bilhete para um amigo”)

Turmas		Você	Cê	Ocê	Ucê	Tu	Total
8º ano 4	N. Oc.	12	1	-	-	4	17
	%	70,5	5,9	-	-	23,6	100
8º ano 5	N. Oc.	6	1	1	1	8	17
	%	35,3	5,9	5,9	5,9	47	100
Totais	N. Oc.	18	2	1	1	12	34
Percentuais	%	53	5,9	2,9	2,9	35,3	100

Legenda: N. Oc. = Número de Ocorrências

Fonte: Reis (2018).

Conforme a Tabela 2, nessa atividade, do total de 34 ocorrências de uso das formas de tratamento referentes às duas turmas, obtivemos: 22 casos da forma “você” e suas variantes, ou seja, 64,7%; e 12 ocorrências do “tu”, 35,3%. Em resumo, temos, então, na escrita, as formas “tu” e “você”, duas variantes, duas alternativas de referência ao interlocutor, nos usos que os sujeitos da pesquisa fazem delas, as quais chamamos variável dependente. As outras formas, variantes de “você” (“ucê”, “ocê” e “cê”) aparecem com menor ocorrência. Registramos, em seguida, alguns exemplos dos dados coletados.

- a) “R. porque **você** não foi na praça aquele dia que agente marcou?” (JVFS-S13T4).
- b) “F., por que **tu** não foi hoje lá em casa? Fiquei te esperando lá!” (GAQ-S7T4).

Os dados da escrita revelaram que há variação quanto ao uso das formas de tratamento “tu” e “você” (e as variantes fonéticas não padrão “ocê/ucê” e “cê”) na escrita influenciada por fatores não estruturais, como o sexo, uma vez que a turma com maior número de alunos do sexo feminino (turma 4 – 70% de mulheres) fez mais uso da variedade padrão, enquanto a outra (turma 5), com maioria de alunos do sexo masculino (62%), utilizou com mais recorrência a variedade não padrão, tanto no uso das variantes fonéticas de “você”, quanto no uso do “tu”, sem a concordância com o verbo; e o grau de intimidade, haja vista que foi comprovado o uso do pronome “tu” por 35,3% do total de alunos das duas turmas, conforme a Tabela 2. O uso de tal forma de tratamento pelos moradores de Lontra, representados pelos sujeitos da pesquisa, só é feito com quem se tem intimidade, no caso, foi utilizado em referência a pessoas próximas, como colegas de sala.

Apresentamos, na sequência, os resultados obtidos com os dados da oralidade coletados por meio de gravações de mensagens via WhatsApp.

A Tabela 3, a seguir, mostra os resultados obtidos nas duas atividades (AT1 e AT2³²) que compõem o *corpus* de oralidade, da turma do 8º ano 4, constando nela a gravação de um recadinho para uma pessoa querida e uma curiosidade sobre a professora de Português. Tratamos do uso das formas utilizadas nas duas atividades separadamente.

Tabela 3. Formas de tratamento utilizadas em atividades de oralidade
Turma – 8º ano 4 (Atividades de oralidade – “Um recadinho para alguém especial” e “Curiosidades sobre a professora”)

Formas de Tratamento		Você	Ocê	Ucê	Cê	Tu	Outras Formas	Total C/R	Total S/R
AT1 - (Amigo, mãe, tia, irmã)	N. Oc.	11	-	-	10	8	-	29/29	02/31
	%	38	-	-	34,5	27,6	-	100	6,4
AT2 - (Professora)	N. Oc.	23	-	-	6	-	1	30/30	06/36
	%	76,7	-	-	20	-	3,3	100	16,7
Totais - AT1 e AT2	N. Oc.	34	-	-	16	8	1	59/59	08/67
	%	57,6	-	-	27,1	13,5	1,7	100	12

Legenda: S/R = Sem Registro de forma de tratamento. C/R = Com Registro de forma de tratamento. N. Oc. = Número de Ocorrências

Fonte: Reis (2018).

Do total de textos analisados nessa turma, foram registradas, na AT1, 29 referências diretas ao interlocutor utilizando uma das formas investigadas. Desse número, obtivemos 21 ocorrências (72,4%) da variante “você” (e sua variante “cê”); e 8 (27,6%) da forma “tu”. Em dois textos do *corpus* (6,4%), os informantes não fizeram uso de forma de tratamento alguma. Já na AT2, foram registradas 30 referências diretas ao interlocutor usando uma forma de tratamento. Desse total, 29 informantes (96,7%) utilizaram a forma “você” (e sua variante “cê”); um aluno (3,3%) utilizou a forma “senhora”. É possível perceber que nenhum informante se referiu à professora utilizando a forma “tu”, diferentemente das referências ao amigo na AT1. Registra-se que seis informantes (16,7%) não utilizaram diretamente nenhuma das formas de tratamento. Seguem alguns exemplos desses dados. O primeiro retirado da AT1 e o segundo da AT2.

32 AT1 e AT2 leem-se Atividade 1 e Atividade 2.

a) “M. ...**tu** vai no jogo amanhã?... se **tu** fô... eu passo aí na tua casa...” (JVFS-S13T4).

b) “... só vim agradecê por **você** sê uma professora maravilhosa... te amo...” (RGBR-S22T4).

A Tabela 4, a seguir, apresenta os resultados obtidos nas duas atividades (AT1 e AT2) do *corpus* de oralidade da turma do 8º ano 5.

Tabela 4. Formas de tratamento utilizadas em atividades de oralidade Turma – 8º ano 5 (Atividades de oralidade – “Um recadinho para alguém especial” e “Curiosidades sobre a professora”)

Formas de Tratamento		Você	Ocê	Ucê	Cê	Tu	Outras	Total C/R	Total S/R
AT1 (Amigo, familiar)	N. Oc.	-	-	1	4	11	-	16/16	08/22
	%	-	-	6,2	25	68,8	-	100	36,3
AT2 (Professora)	N. Oc.	12	-	-	4	-	4	20/20	3/23
	%	60	-	-	20	-	20	100	13
Totais	N. Oc.	12	-	1	8	11	4	36/36	11/45
Percentuais	%	33,3	-	2,7	19,4	30,5	11,1	100	24,4

Legenda: S/R = Sem Registro de forma de tratamento. C/R = Com Registro de forma de tratamento. N. Oc. = Número de Ocorrências

Fonte: Reis (2018).

Na primeira atividade (AT1), do total de alunos participantes (21), apenas 13 informantes fizeram referência direta aos seus interlocutores, usando uma forma de tratamento. Como dois informantes repetiram a mesma forma e um usou duas das formas (“cê” e “tu”) em um mesmo dado de fala, contabilizamos, então, 16 ocorrências. Das formas usadas para se referir ao amigo/pessoa especial (“ocê/ucê”, “cê” e “tu”), o uso do “tu” foi o mais detectado, porque a maioria, 11 informantes (68,8%), fez uso dessa forma pronominal. Salientamos que nenhum informante utilizou a forma padrão “você”, mas contabilizamos cinco ocorrências das variantes “cê” e “ucê” (31,2%). Oito informantes (36,3%) não registraram forma

de tratamento alguma explícita. Já na AT2, das 20 ocorrências das formas de tratamento analisadas (dois informantes usaram mais de uma forma), em referência direta à professora, foram usadas as formas de tratamento “você” (e sua variante “cê”) e “senhora”. Desse total, 16 informantes (80%) enviaram o recadinho, referindo-se à professora como “você” (e “cê”); e quatro, correspondendo a 20%, fizeram uso da forma “senhora”. Assim como na outra turma, ninguém se referiu à professora utilizando o pronome “tu”. Seguem alguns exemplos desses dados analisados. O primeiro retirado da AT1; o segundo, da AT2.

- a) “... mas **tu** sumiu... comé qui foi tuas férias, minina?” (MCA-S16T5).
- b) “Zenilda... **você** poderia me dizer... como está meu comportamento dentro da sala de aula?” (SHLB-S19T5).

Numa análise geral da primeira parte do *corpus* de oralidade (AT1), do total de 48 amostras, das duas turmas, em 38 delas, ou seja, 79,2%, os participantes se referiram ao seu interlocutor usando uma forma de tratamento, num total de 45 ocorrências, já que alguns informantes fizeram uso de mais de uma forma. Desse total, houve 19 ocorrências, ou seja, 42,2% de uso do “tu” para se referir ao amigo; e 26 ocorrências, que correspondem a 57,8%, do “você” (e suas variantes).

Na segunda parte do *corpus* de oralidade (AT2), de 46 amostras, em 37 delas, correspondendo a 80,4%, apareceram as formas de tratamento num total de 50 ocorrências, uma vez que um mesmo informante repetiu ou fez uso de mais de uma forma em uma mesma amostra. Desse total de ocorrências, em 45 delas, ou seja, 90%, aparece o uso da forma pronominal “você” (e a variante “cê”) para se referir à professora; e em 5, que correspondem a 10% dos casos, foi registrado o uso da forma de tratamento correspondente “senhora”. Ressalta-se aqui um dado relevante: não houve caso algum de referência à professora com o uso da forma pronominal “tu”, o que revela distanciamento, ausência de intimidade, respeito, apesar do convívio quase diário.

Sendo assim, pelos dados de fala, é possível afirmar que há variação quanto ao uso das formas de tratamento “tu” e “você” (e as variantes fonéticas não padrão “ocê/ucê” e “cê”) na oralidade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Guimarães Rosa – Lontra/MG.

Comprovada a influência dos fatores não estruturais sexo (a turma com um número maior de meninas (70%), 8º ano 4, fez mais usos da forma padrão “você” e menos usos do “tu” sem concordância com o verbo) e grau de intimidade, constatamos, também, a influência do fator classe social. Comparando os usos das formas feitos pelas duas turmas, nas atividades de fala e de escrita, analisando o perfil dos discentes, foi possível perceber que a turma de classe social menos privilegiada (8º ano 5) fez mais usos da variedade não padrão da língua. Foi a turma que mais utilizou o pronome “tu” (na referência ao colega, nas atividades de oralidade, fez uso do “tu” em 68,8% das ocorrências e nenhum uso de “você”, mas de suas variantes “ucê” e “cê”, em 31,2%). Não detectamos a influência do fator procedência geográfica.

Foi analisada, ainda, a atuação dos grupos de fatores estruturais: função sintática da forma, ambiente fonológico precedente, morfologia verbal, paradigma flexional do verbo, contexto de interpretação da forma e tipo de frase em que a forma ocorre em relação ao comportamento da variável dependente “tu” e “você” (e as variantes não padrão “ocê/ucê” e “cê”). Chegamos aos seguintes resultados: do total geral de 231 dados, 90 de oralidade e 141 de escrita, obtivemos 176 ocorrências do “você” (e variantes) e 55 do “tu”.

Percebemos que prevalece, na maioria dos usos dos pronomes de segunda pessoa, a função sintática das formas de tratamento em posição de sujeito (oralidade: 90% dos casos, e escrita: 97,8% dos casos), na fusão quantitativa das duas turmas. Quanto ao tipo de frase em que as formas ocorrem, prevalece o tipo de frase interrogativa (oralidade: 68,9% e escrita: 90,7% dos casos).

Em relação ao fator estrutural ambiente fonológico precedente, na oralidade, não houve influência relevante de nenhum dos fatores no uso das variantes, no quantitativo das duas turmas (pausa: 42 casos – 46,6%; vogal, 38 casos – 42,2%). Já nos dados de escrita, houve favorecimento da pausa precedendo as duas variantes, 92 casos (65,2%). No tocante ao fator morfologia da forma verbal, houve influência da forma simples do verbo, tanto na oralidade quanto na escrita (72 casos – 80% e 102 casos – 72,3%, respectivamente). Concernente ao fator paradigma flexional do verbo, houve a influência do verbo irregular no uso das variantes, tanto na oralidade quanto na escrita (67 casos – 74,4% e 08 casos – 76,6%, respectivamente).

a) "... F. ...**você** é meu melhor amigo..." (HEFA-S9T4).

b) "e aí P. ... como **tu** e sua família está?" (DSL-S5T5).

Ainda na primeira fase da pesquisa, a fim de captarmos crenças e atitudes linguísticas dos sujeitos informantes em relação ao modo de agir, sentir, ver e perceber seus usos linguísticos, e verificarmos o comportamento concernente ao uso das formas de tratamento "tu" e "você" em diferentes situações de interlocução, aplicamos dois questionários: Questionário de Atitudes e Percepção Linguísticas 1 e 2. O primeiro abordava a questão das crenças, atitudes e do preconceito linguístico; o segundo, questionava o fenômeno linguístico de uso das formas "tu" e "você" pelos informantes em situações que envolviam variados interlocutores em diferentes contextos e interações verbais.

Os resultados extraídos dos dois questionários apontaram que os sujeitos informantes têm consciência dos usos linguísticos diferenciados ocorridos em Lontra, entretanto, sentem o preconceito linguístico advindo de pessoas de outros lugares decorrente da alternância dos pronomes de tratamento "tu" e "você" para se referir ao seu interlocutor, especialmente quando da escolha do "tu", visto que é usado sem a conjugação do verbo como preconiza a tradição gramatical. Quanto ao fenômeno linguístico

de uso das formas de tratamento, percebeu-se uma característica importante e peculiar da variação: quando o informante se refere a alguém de sua intimidade/familiaridade (amigo, colega, irmão etc.), a forma preferida é “tu”. Contudo, se o interlocutor é alguém que exige determinado distanciamento, respeito, é pessoa mais velha, a forma usada é o “você” ou “senhor(a)”. Notamos, pelos dados coletados nos questionários, que, em Lontra, curiosamente conservam-se, em relação à forma “tu”, características de uso desse pronome semelhantes ao seu uso no século XIX, com registros similares também na Idade Média, ou seja, o uso do pronome revelando intimidade entre pessoas conhecidas, próximas.

4.2. Segunda etapa: proposta de ensino

Como já mencionado, a segunda etapa do nosso trabalho traz uma proposta de ensino cujo principal objetivo é contribuir para o tratamento da Língua Portuguesa, focando as variações linguísticas, promovendo uma educação linguística, conhecimentos sobre a diversidade linguística e uma aprendizagem condizente da variedade padrão da língua.

Para Faraco (2008), toda língua em uso, por ser dinâmica, é constituída por um conjunto de variedades, passível de manutenção, variação e mudança, sendo, portanto, heterogênea e não unitária e homogênea como se pensava no passado. Logo, as variedades não podem estar em oposição à língua, visto que um todo (a língua) não se separa de seus elementos constitutivos (as variedades).

Dessa forma, foi pensando no conjunto que compõe nosso sistema linguístico, intencionando desmitificar crenças e atitudes que levam ao preconceito linguístico e promover o respeito e a aceitação da língua com suas variedades e o ensino das regras preconizadas pela Gramática Tradicional Normativa (GTN), que elaboramos esta proposta de ensino. Está organizada em oficinas³³, trazendo atividades que foram elaboradas tendo em mente

33 Adotamos o termo oficina segundo Santiago-Almeida (2011, p. 507) que o denomina como “[...] um curso intensivo, de curta duração, em que técnicas, habilidades, artes etc. são demonstradas e aplicadas, *workshop*”.

os seguintes objetivos: a) conscientizar os alunos em relação à diversidade linguística do Português Brasileiro e, assim, fazer frente aos efeitos nocivos de crenças e atitudes linguísticas negativas sobre as variações da língua; b) disponibilizar aos discentes o conhecimento sobre a origem/trajetória do “tu” e do “você”, bem como seus usos em diferentes lugares do Brasil; c) ensinar ao aluno como acessar o Atlas Linguístico do Brasil e as cartas linguísticas; d) conceituar e esclarecer as funções da Dialetologia e da Geografia Linguística; e) levar à reflexão sobre mudanças linguísticas ocorridas nas formas “tu” e “você”; f) apontar a importância de se valorizar e se respeitar as diferenças linguísticas, passo importante para a formação de uma consciência linguística que rechaçará avaliações subjetivas feitas em relação às variações; g) conhecer os subsistemas dos pronomes de segunda pessoa do singular do PB, adaptações do sistema linguístico vigente dos pronomes de segunda pessoa que os usuários da língua fazem, conforme necessidade, interlocutor e circunstância de uso; h) ensinar os usos dos dois pronomes e de sua concordância verbal, conforme dispõe a GTN, para que os discentes utilizem esse conhecimento em momentos oportunos e necessários e de acordo com sua função social, como apregoa Faraco (2008), já que o acesso às variedades cultas da língua pode ampliar a mobilidade linguística, o trânsito amplo pela heterogeneidade linguística do falante.

A proposta de ensino compõe-se de quatro oficinas assim estruturadas:

Oficina 1: Diacronia das formas de tratamento “tu” e “você”.

Atividade 1 – Origens do “tu” e do “você”.

Oficina 2: Sincronia das formas de tratamento “tu” e “você”.

Atividade 1 – Conhecendo a Dialetologia e a Geografia Linguística.

Atividade 2 – Onde o “tu” e o “você” são usados no Brasil?

Atividade 3 – Usos do “tu” e do “você” na cidade de Lontra/MG.

Oficina 3: Educação linguística.

Atividade 1 – Reconhecendo a importância das variedades linguísticas.

Atividade 2 – As vozes representadas pelas variedades linguísticas.

Oficina 4: Conhecendo os subsistemas dos pronomes de segunda pessoa do singular no Português Brasileiro.

Atividade 1 – Subsistemas dos pronomes de segunda pessoa do singular no Português Brasileiro.

Atividade 2 – Usos do “tu” e do “você”, segundo a norma-padrão.

Concordância verbal – “tu” e “você”.

Atividade 3 – Mensagem ao diretor.

Atividade 4 – Sobre a pesquisa: uma avaliação.

A primeira oficina, “Diacronia das formas de tratamento ‘tu’ e ‘você’”, composta por uma atividade, teve como objetivo subsidiar os sujeitos da pesquisa com conhecimentos acerca da diacronia das formas de tratamento “tu” e “você”, tendo em vista o interlocutor. O intuito foi que os alunos conhecessem a história desses dois pronomes, sua evolução e as semelhanças entre a variedade linguística dos moradores de Lontra e os usos que dela faziam, quando de seus primeiros registros, da Idade Média, aos dias atuais. Priorizamos uma abordagem teórica, com o uso de textos histórico-científicos, por entendermos necessários para a finalidade pretendida, a saber, a aquisição do conhecimento sobre diacronia das duas formas de tratamento pesquisadas.

A segunda, “Sincronia das formas de tratamento ‘tu’ e ‘você’”, composta por três atividades, objetivou mostrar aos discentes em que lugares do Brasil também se alterna/varia o uso das duas formas de tratamento investigadas, por meio de mapas linguísticos e geográficos; ajudar os alunos a acessarem as cartas linguísticas no Atlas Linguístico do Brasil, além de esclarecer as funções da Dialetoлогия e da Geografia Linguística. O trabalho com a sincronia

das duas formas de tratamento, após o conhecimento de sua origem (Oficina 1), visou a comprovar que a cidade de Lontra é somente mais uma no país em que, em sua realização linguística, o falante materializa a variação das formas “tu” e “você”, quando se dirige ao interlocutor. No trabalho com as cartas linguísticas, priorizamos a M02 – “Tratamento do interlocutor ‘tu’ e ‘você’, nas capitais”, porquanto, especificamente, aborda, os usos das formas de tratamento ora pesquisadas, em diferentes lugares do país.

A oficina seguinte, a 3ª, “Educação linguística”, composta por duas atividades, teve como objetivos mostrar aos alunos, mediante exemplos e argumentos teóricos, que todas as variedades são legítimas e próprias de uma língua heterogênea; exemplificar atitudes que conduzam à formação da consciência linguística; discutir sobre avaliações subjetivas de alguns indivíduos de certos grupos sociais a respeito das variedades linguísticas. As atividades eram direcionadas, especificamente, à conscientização do aluno sobre a legitimidade das variações da língua, determinadas por *normas* que atendem às necessidades de seus usuários e que devem ser respeitadas, já que são parte da história e da representatividade linguística de seus falantes. Além disso, aquelas atividades abordavam as reações, crenças e atitudes negativas das pessoas em relação às variedades linguísticas, posto que a estigmatização, na maioria das vezes, ocorre com as vozes oprimidas e socialmente desprestigiadas. Era nossa pretensão que o aluno também se apercebesse de parte dessa variação, assumindo sua condição de usuário de uma língua que se manifesta por diferentes variações, mas com comunicabilidade, independentemente do interlocutor e do contexto de interlocução.

A quarta e última, “Conhecendo os subsistemas dos pronomes de segunda pessoa do singular no Português Brasileiro”, compõe-se de quatro atividades, sendo duas com a escrita e duas com a oralidade, modalidades com as quais prevíamos trabalhar. Apresentamos e esclarecemos o quadro dos seis subsistemas dos pronomes de segunda pessoa de que dispõe nosso sistema

linguístico, categorizados por Scherre (2009), para que o aluno tivesse conhecimento do seu funcionamento, respeitada a sua maturidade linguística.

Objetivamos, com as atividades dessa oficina, levar ao conhecimento dos aprendizes, além dos subsistemas dos pronomes de segunda pessoa do Português Brasileiro, os mecanismos de concordância verbal para que o discente use adequadamente as formas de tratamento “tu” e “você”, conforme a GTN. Com tais metas, corroboramos o que reporta Bortoni-Ricardo (2004), quando afirma que é na escola onde o indivíduo aprende os usos linguísticos adequados às tarefas comunicativas e ao tipo de interação, para atender às convenções sociais. Nessa trilha, as atividades de oralidade visavam à observação do comportamento linguístico do falante, em contextos de uso mais formal e menos formal da língua, em relação às regras de concordância verbal com as formas de tratamento “tu” e “você”. Para tanto, trabalhamos, novamente, com a ferramenta WhatsApp, enviando mensagens para interlocutores diferentes como o diretor da escola e um colega de sala, arguindo-os sobre o tema da nossa pesquisa.

Finalizada a aplicação das oficinas, os resultados apontaram que conseguimos alcançar os objetivos pretendidos, haja vista que cada atividade foi executada como planejamos, dentro do tempo previsto, tudo convergindo para o mesmo propósito.

Conseguimos despertar o interesse nos alunos por apresentarmos atividades diferenciadas, utilizando textos acadêmicos/científicos, históricos, e diversos gêneros multimodais no decorrer de todo o trabalho, com informações pertinentes e necessárias para a aquisição de conhecimentos e ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Isso, porque sabemos que constitui um direito do educando o contato com tais textos, como apregoa Faraco (2008, p. 176), quando nos lembra que é tarefa fundamental da escola oferecer gêneros e textos para além da “insubstituível experiência da literatura”, ou seja, a instituição não deve ignorar a gama de outros textos que têm vasta circulação sociocultural.

Ao final, atingimos nosso objetivo maior, qual seja, contribuir para o ensino da Língua Portuguesa em suas diversas variedades e modalidades.

5. Considerações finais

A investigação sobre a alternância das duas formas de tratamento, os pronomes “tu” e “você”, utilizadas pelos moradores do município de Lontra – Minas Gerais levou-nos aos seguintes resultados.

Comprovamos, por meio da pesquisa quantitativa e qualitativa sociolinguística laboviana, que há variação quanto ao uso das formas de tratamento “tu” e “você” (e as variantes “ocê” e “cê”), tanto na oralidade quanto na escrita dos sujeitos-colaboradores.

Verificamos, ainda, que fatores estruturais (função sintática da forma, ambiente fonológico precedente, morfologia da forma verbal, paradigma flexional verbal, contexto de interpretação da forma e tipo de frase em que a forma ocorre) e não estruturais (sexo, grau de intimidade e classe social) influenciam o uso da variação em maior ou menor grau de ocorrência.

Confirmamos a hipótese 1, de que o que acontece em Lontra é um caso de variação linguística. Além disso, o uso de atividades diversas, diferenciadas e inovadoras, além dos estudos desenvolvidos, possibilitou-nos a comprovação da hipótese 2, confirmando que a atualização das práticas pedagógicas leva os discentes a adquirirem, também, normas linguísticas consideradas de prestígio, ampliando, assim, seu repertório linguístico e subsidiando-os com competência comunicativa ampla e diversificada.

Uma vez alicerçada em várias teorias e leituras que ampliaram, sobremaneira, nossos conhecimentos e nossa confiança para desenvolvermos a contento esta pesquisa e nos tornarmos agentes multiplicadores do conhecimento adquirido, atingimos tanto o

objetivo geral, quanto os específicos definidos para este trabalho que reputamos consistente e importante. É nosso desejo que ele seja útil para futuros estudos sociolinguísticos e dialetológicos sobre o Português Brasileiro.

Acreditamos ter contribuído para atender aos anseios de uma sociedade moderna, plural que, a cada dia, exige mais do sujeito a proficiência nas habilidades de leitura e escrita, enfim, a compreensão do sistema linguístico do qual é usuário.

Referências

ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ALKMIN, T. M. Sociolinguística parte I. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-48.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. **Formas de tratamento e estruturas sociais**. Marília: Alfa, 1972-1973.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, S. F. **A geografia linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, S. A. M. da S. *et al.* **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014. v. 2.

COELHO, M. do S. V. De vossa mercê a cê no Português brasileiro: da gramática ao discurso. **Revista Vertentes**, n. 32, jul./dez. 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 276-292.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://alfal2014brasil.com/>. Acesso em: 24 dez. 2018.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia da Informação, 2013. **Apresenta as atividades desenvolvidas pelo ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros**. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras>. Acesso em: 20 jul. 2017.

REIS, Z. M. dos. **A variação de "tu" e "você" no português falado e escrito em Lontra-MG**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. **Minidicionário livre da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2011.

SCHERRE, M. M. P. O preconceito linguístico deveria ser crime. **Revista Galileu**, dez. 2009. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>. Acesso em: 22 set. 2018.

SCHERRE, M. M. P.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C.; MARTINS, G. F. Variação dos pronomes tu e você. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHERRE, M. M. P. Entrevista sobre preconceito linguístico, variação e ensino concedida a Jussara Abraçado. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, n. 361, p. 11-26, sem. 2008.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

O fenômeno da monotongação: da fala para a escrita

Clarice Nogueira Lopes

1. Introdução

Este capítulo contempla os resultados da pesquisa de mestrado que realizamos³⁴. A partir da observação das dificuldades ortográficas dos alunos, decidimo-nos por empreender uma investigação no sentido de analisar a transposição do fenômeno da monotongação, presente na fala, para os textos escritos dos estudantes, além de elaborar uma proposta de intervenção com a finalidade de minimizar essa dificuldade, no sentido de promover o desenvolvimento das suas habilidades ortográficas.

Assim, objetivamos analisar o fenômeno fonético-fonológico da monotongação transposto para a escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros (MG).

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foi adotada a pesquisa-ação, sendo definidos como atores da intervenção os alunos do 7º ano X. Para que as ações fossem direcionadas à realidade investigada, inicialmente, realizou-se uma pesquisa exploratória, em que foi analisado o campo de pesquisa, a partir de um diagnóstico da situação.

Esta pesquisa foi, também, quantitativa, uma vez que os dados foram medidos, quantificados e, depois, traduzidos em números as informações e os resultados; e qualitativa, pois apresenta caráter interpretativo. Foi utilizada, também, a pesquisa bibliográfica, que buscou ancoragem em trabalhos científicos, no âmbito da linguística, já produzidos sobre o tema. A reflexão sobre a prática pedagógica possibilitou a intervenção a partir do embasamento teórico, unindo a teoria e a prática, uma vez que a experiência docente, muitas vezes, ocorre desvinculada da teoria.

No que concerne à análise do fenômeno da monotongação na escrita dos alunos, foram consideradas as seguintes variáveis linguísticas:

34 Dissertação disponível em: <https://bit.ly/3dAE2gG>.

- 1) Ditongo <ou> no interior e no final de palavra, como *robaram* e *fecho*, no lugar de “roubaram” e “fechou”;
- 2) Ditongo <ei> antes de [r], como em *fera* em vez de “feira”;
- 3) Ditongo <ai> antes de [ʃ], como *caxa* em vez de “caixa”;
- 4) Categoria gramatical (substantivos, verbos, pronomes e adjetivos).

Além dessas variáveis linguísticas, considerou-se, também, variáveis não linguísticas, a saber:

- 5) Sexo dos alunos;
- 6) Faixa etária;
- 7) Escolaridade;
- 8) Área geográfica (os estudantes participantes desta pesquisa residem na área urbana).

Verificamos que todos os informantes vivem na zona urbana; quatro informantes são do sexo feminino e 17 do sexo masculino; quatro têm 12 anos, 11 têm 13 anos, quatro têm 14 anos, um tem 15 anos e um tem 17 anos.

Para a definição do objeto de estudo, foram aplicadas duas atividades diagnósticas para 21 alunos na turma do 7º ano X de uma escola pública, no mês de abril de 2016, com o objetivo de identificar a influência da oralidade na escrita desses alunos. O diagnóstico apontou um grande número de ocorrências de transposição da monotongação na produção de texto dos alunos, decorrentes da influência da oralidade na escrita. A partir do diagnóstico, foi, então, elaborado um plano de intervenção para ser aplicado nessa turma, com o objetivo de tentar minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para a escrita dos alunos do Ensino Fundamental II.

As atividades de intervenção propostas foram direcionadas para a observação da escrita das palavras, tendo em vista o desenvolvimento ortográfico nas produções de texto dos alunos, tomando como base as postulações de Morais (2000) acerca do ensino da ortografia.

Após a aplicação da intervenção, foi proposta uma atividade pós-intervenção para 19 alunos dessa mesma turma no mês de maio de 2018. Nessa data, os alunos cursavam o 8º Ano do Ensino Fundamental II. Dessa maneira, os dados obtidos nessa etapa puderam ser comparados com aqueles colhidos na fase diagnóstica, através da seleção, descrição, categorização e análise dos dados.

A pesquisa, portanto, foi desenvolvida em diferentes fases: diagnóstica, intervenção e pós-intervenção. Todavia, a discussão a seguir tem o seu enfoque na análise da transposição da monotongação para a escrita nos textos dos alunos participantes, especificamente na comparação entre os dados do diagnóstico e os dados da pós-intervenção.

A análise promovida desenvolveu-se a partir das considerações feitas, principalmente, por Mollica (2016), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006) e Bagno (2006, 2007).

Inicialmente, foi feita uma discussão sobre o conceito de “erro”³⁵ adotado nesta pesquisa; em seguida, é descrito o fenômeno da monotongação e a transposição de tal fenômeno para a escrita. Estão presentes, também, sugestões de Morais (2000) para o trabalho com a ortografia em sala de aula, que nortearam as atividades de intervenção desenvolvidas. Logo após, foi feita a análise comparativa do diagnóstico e da pós-intervenção, em

35 No presente trabalho, o conceito de “erro” é baseado na discussão apontada por Bortoni-Ricardo (2005, 2006), que faz uma diferenciação entre “erros” da fala (que não representam uma transgressão da língua, já que são uma variedade linguística) e “erros” da escrita (transgressão de um código convencional e prescrito pelas regras ortográficas, pois a ortografia não prevê variação).

relação à transposição da monotongação para a escrita nos textos dos alunos; por fim, apresentamos as considerações finais sobre o trabalho aqui proposto.

2. A discussão sobre o “erro”

Bagno (2007) aponta que a Gramática Tradicional (GT) considera como “erro” as construções que estão em desacordo com as prescrições da norma-padrão, sendo que essa concepção influencia a propagação do preconceito linguístico. Entretanto, de acordo com Bagno (2007, p. 124), “Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar”. O falante é capaz de identificar se uma sentença obedece às regras de funcionamento da língua. Nesse prisma, os “erros” de Português existem, mas não são produzidos por falantes nativos de uma língua.

Na fala, a noção de “erro” também está relacionada à não observância das regras determinadas pela GT. Nesse sentido, a visão tradicionalista considera “erradas” estas duas sentenças: “A Joana é uma menina que ela sabe o que faz” e “A Joana que ela sabe é uma menina o que faz”. Por sua vez, Bagno (2007, p. 127) afirma ser agramatical apenas a segunda, que não é identificada na fala dos brasileiros.

Já na escrita, a noção de “erro” está relacionada, além de a outros aspectos linguísticos, aos desvios ortográficos. As questões concernentes ao ensino da ortografia são motivo de dúvida para o professor, que encontra dificuldades em trabalhar com atividades que apresentem, de fato, resultados positivos. Essa dúvida está intimamente relacionada à noção do “erro”, que é discutida por Bortoni-Ricardo (2005) a seguir.

2.1. Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e o “erro” ortográfico

Ao discutir a noção de “erro”, Bortoni-Ricardo (2006) realiza uma diferenciação entre “erro” da fala e da escrita. Segundo a autora, o “erro” na língua falada não transgride regras da língua, no sentido de que representa uma variedade linguística diferente da variedade de prestígio, sendo um fato social. “Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), o “erro” ortográfico apresenta uma natureza distinta do “erro” da fala, posto que a ortografia é um código que não aceita variação. Assim, o “erro” representa a transgressão de um código convencionado pelas regras ortográficas. Nessa perspectiva, o “erro” é um componente de forte avaliação social, pois é avaliado de maneira negativa pela sociedade. Porém, a autora esclarece que “Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). A aprendizagem da ortografia é gradativa e necessita de um contato permanente com a língua escrita.

Há um equívoco envolto a essa questão do “erro” que faz com que se deduza que todas as construções são sempre válidas na língua. Apesar dessa concepção, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que, na perspectiva da Sociolinguística Educacional, o falante deve utilizar a língua de maneira apropriada. De acordo com a autora, “A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73), ou seja, o falante segue regras de adequação, estabelecidas culturalmente, que norteiam a monitoração do seu estilo. Assim, o falante

seleciona estilos mais monitorados em situações que exigem certa formalidade, ao passo que, em situações menos formais, nas quais há um grau maior de intimidade com os interlocutores, o indivíduo utiliza estilos menos monitorados. “Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Ao analisar os “erros” de escrita, Bortoni-Ricardo (2005) discute uma metodologia para a análise e diagnose de “erros” pertinente em ambientes nos quais as pessoas possuem pouco acesso à norma-padrão e utilizam variedades estigmatizadas. “Os ‘erros’ que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Sendo assim, a autora postula as categorias de “erros”, especificadas no Quadro 1:

Quadro 1. Categorias/subcategorias de “erros”

1 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2 – Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	<p>2.1 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.</p> <p>2.2 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.</p> <p>2.3 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.</p>

Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

O Quadro 1 demonstra duas categorias de “erros”, sendo que a categoria 1 compreende os “erros” ocasionados pela falta de conhecimento das convenções da língua escrita, devido, principalmente, ao fato de haver um fonema com diferentes representações gráficas ou uma letra que represente dois ou mais fonemas.

A categoria 2 indica “erros” decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. A subcategoria 2.1 diz respeito a regras fonológicas categóricas, que existem, independentemente do contexto situacional e das características sociodemográficas do falante. Por exemplo, a junção de certas palavras (*levalo* em vez de “levá-lo”) e a nasalização do ditongo, como em *muinto* em vez de “muito”. A subcategoria 2.2 refere-se às regras fonológicas variáveis graduais, que são percebidas em vários grupos sociais (categoria em que se insere nosso objeto de estudo e de intervenção), p. e., a monotongação de ditongos crescentes (*bera* em vez de “beira”) e a desnasalização das vogais átonas finais (*homi* em vez de “homem”). Já a subcategoria 2.3 diz respeito às regras fonológicas variáveis descontínuas, que estão presentes em alguns grupos, por isso, são comumente estigmatizadas pelas pessoas que dominam a norma culta. Por exemplo, a supressão do ditongo crescente em sílaba final (*vei* em vez de “veio”).

A categorização de “erros” adotada neste trabalho é a proposta por Bortoni-Ricardo (2005), segundo a qual há “erros” ocasionados pela falta de conhecimento das convenções da língua escrita e “erros” decorrentes da transposição da fala para a escrita, sendo que o fenômeno da monotongação, objeto desta pesquisa, enquadra-se neste último.

Um motivo que leva os alunos a cometerem transgressões ortográficas é a sustentação da ideia de que a escrita é a representação da fala. É o que ocorre quando o aluno transpõe a monotongação para escrita, fenômeno que é discutido na seção seguinte.

3. O fenômeno da monotongação

Segundo Lazzarotto-Volcão, Nunes e Seara (2015, p. 148), a monotongação trata da supressão da semivogal de um ditongo, p. e., em [ˈpeʃi], a semivogal /i/ foi suprimida. Segundo Silva (2008, p. 73), ditongos são uma sequência de segmentos, sendo que um

deles é uma vogal e o outro é uma semivocoide, semivogal, vogal assilábica ou *glide* (a partir de agora, adotamos o termo *glide* para se referir à semivogal por ser terminologia neutra).

No Português Brasileiro (PB), as sílabas são constituídas por vogais, que são o núcleo, e por consoantes ou *glides*, que ocupam as partes periféricas. Dessa forma, as vogais são sempre obrigatórias e o pico de qualquer sílaba do PB, enquanto as consoantes e os *glides* são opcionais e, ainda, prevocálicos ou posvocálicos. Foneticamente, a diferença entre um segmento vocálico e um consonantal é a obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal, no caso de consoantes, e a não obstrução, no caso das vogais.

Silva (2008, p. 73, itálico nosso) afirma que “[...] *glides* podem apresentar características fonéticas de segmentos vocálicos ou consonantais”, ao se comportarem de maneira parecida às consoantes na sílaba. Nesse sentido, Câmara Jr. (1997) classifica o *glide* como vogal assilábica, pois, em vez de ser o centro da sílaba, fica à margem dela, assim como as consoantes, resultando no ditongo. Silva (2008, p. 171, itálico nosso) afirma que, no PB, “[...] os *glides* correspondem às vogais altas /i, u/ em posição átona, que se manifestam foneticamente como segmentos assilábicos. Os *glides* são sempre associados a uma vogal e nunca podem ser núcleo de sílaba”.

Coutinho (1976, p. 108) afirma que havia, em latim, “somente quatro ditongos: *ae, oe, au* e *eu* (raro)”. O número maior de ditongos, no Português, deve-se a alguns motivos, tais como a síncope ou queda de fonema medial, como *malu*, que passou a ser *mau*; a vocalização ou transformação de consoante em vogal, como *conceptu*, que se transformou em *conceito*; e a epêntese de uma vogal para desfazer o hiato, como em *creo*>*credo*>*creio*. Ao discutir esse assunto, Aragão (2014) discorre sobre os ditongos latinos e afirma que seguiram dois caminhos diferentes no Português: ou se transformaram em novos ditongos ou se monotongaram.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tecer considerações a respeito da monotongação, salienta que se trata de um fenômeno antigo na língua, como se observa, p. e., na mudança de *paucum*>*pouco*>*poco* e *aurum*>*ouro*>*oro*. No processo de evolução do latim para o Português, a vogal <a> transformou-se em <o>, tornando-se posterior, assim como a vogal <u>, que é o segmento seguinte. De acordo com Bagno (2006), essa transformação do ditongo <au> para <ou> ocorreu devido ao processo de assimilação.

Além dessa transformação, houve, ainda, a redução do ditongo <ou> para <o>. Essa mudança representa a monotongação, que foi registrada já no século XVIII e perdura até os dias hodiernos. “A regra está tão avançada que, praticamente, não pronunciamos o ditongo /ou/. Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, reduzimos este ditongo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 95). Aragão (2014) afirma que o fenômeno da monotongação não é regional, uma vez que foram realizados estudos, nesse sentido, em diversas regiões do país, que registraram a ocorrência desse fenômeno.

Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a redução dos ditongos /ei/ e /ai/ ocorre em apenas alguns contextos fonológicos. “A redução do /ei/ e do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 96). Dessa maneira, os segmentos consonânticos posteriores que favorecem a monotongação desses ditongos são /ʒ/ e /ʃ/, como em “beijo” e “caixa”. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 96), isso ocorre devido ao fato de serem “[...] fonemas pronunciados na região alta da boca, o palato, assim como a vogal /i/. Dizemos, então, que essas consoantes e a vogal /i/ são sons homorgânicos (quanto ao ponto de articulação)”.

Nesse sentido, Bagno (2006) afirma que, quando dois sons parecidos se encontram, eles tendem a se fundir, devido à assimilação. “No caso do nosso ditongo Ei, a assimilação ‘aproveita’ o caráter palatal da semivogal I e das consoantes J e X para reuni-las num único som. Assim, o que acontece não é exatamente a

redução do ditongo EI em E, mas a redução de -IJ- e -IX- em -J- e -X-" (BAGNO, 2006, p. 91-92).

Bortoni-Ricardo (2004) acrescenta, também, que houve uma expansão dessa regra para outros ambientes, como, p. e., monotongação antes de [r]. Esse fenômeno ocorre porque, segundo Bagno (2006), o som [r] não é palatal da mesma forma que [ʒ] ou [ʃ], porém, trata-se de um som que também é produzido na parte anterior da boca, entre os alvéolos e os dentes. "Por terem este ponto de articulação comum é que os sons da semivogal I e da consoante R sofrem os efeitos da *assimilação* e se transformam num só..." (BAGNO, 2006, p. 92).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), as consoantes oclusivas [t] e [d] e as fricativas [v] e [s] desfavorecem a aplicação da regra da monotongação dos ditongos [aɪ̯] e [eɪ̯]. No entanto, a redução do ditongo [eɪ̯] pode ocorrer devido à variedade regional, como na Paraíba e Pernambuco, em que há, p. e., redução do ditongo [eɪ̯], de "Almeida" para *Almêda*.

De acordo com Lazzarotto-Volcão, Nunes e Seara (2015), os ditongos que se monotongam são aqueles seguidos de fricativas, como em "depois", "queijo" e "peixe", e seguidos de tepe, como em "roteiro" e "freira". Bortoni-Ricardo (2004, p. 95) afirma que o fator que mais contribui para a monotongação é a influência articulatória do segmento seguinte. Assim, é muito comum a redução do ditongo /ou/ tanto em sílabas finais, como *falô*, *sô* e *jogô*, em vez de "falou", "sou" e "jogou", quanto em sílabas internas, tônicas ou átonas, como em *besoro*, *tesoro*, *loco*, *dotô* e *ropa*, em vez de "besouro", "tesouro", "louco", "doutor" e "roupa".

Verifica-se, também, a redução dos ditongos /ei/ e /ai/, mas, nesses casos, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que a regra de monotongação está menos avançada, pois ela se aplica apenas em alguns contextos fonológicos. Assim, nas palavras "jeito", "Paiva", "seiva", "raiva", "gaita" e "beijo", não se verifica a monotongação, ao passo que, em "beijo" e "caixa", os ditongos são monotongados, pois

os segmentos /ʒ/ e /ʃ/ são fonemas pronunciados na região alta da boca, assim como /i/, o que favorece a monotongação. Quando a monotongação ocorre no radical dos verbos, a tendência é a abertura da vogal, por exemplo, em *róba* e *dóra*, em vez de “rouba” e “doura”.

Após essa explanação a respeito da monotongação, na subseção a seguir abordaremos a transposição desse fenômeno para a escrita, conforme estudos já realizados sobre o assunto.

3.1. Monotongação: da fala para a escrita

Nesta subseção, são apresentadas discussões sobre a transposição da fala para a escrita em relação ao fenômeno da monotongação, de acordo com pesquisas desenvolvidas pelos autores citados a seguir.

Mollica (2016) realizou uma pesquisa em escolas públicas e particulares na cidade do Rio de Janeiro e Niterói (RJ), a fim de verificar a ocorrência de monotongação na escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora concluiu que as turmas nas quais foi promovida uma discussão acerca da influência da fala na escrita, foi identificada menor ocorrência de monotongação nos textos escritos, sendo que o grafema <u> apresentou assimilação mais difícil do que o grafema <i>, uma vez que é mais comum, na fala dos alunos pesquisados, a monotongação do ditongo [ou], como em *otro*, em detrimento do ditongo [ej], como em *pexe*. Dessa forma, segundo Mollica (2016, p. 102), “Quanto mais afetada na fala a mudança, maior a resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento”.

Hora e Ribeiro (2006) desenvolveram uma pesquisa com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular e uma pública na cidade de João Pessoa (PB), com o intuito de observar a monotongação na escrita dos estudantes. Percebeu-se que houve ocorrência maior de monotongação em textos dos

alunos do sexo masculino, confirmando a hipótese inicial dos autores, de que “[...] os falantes do sexo feminino tendem a usar mais a variante padrão, ou de prestígio social, do que aqueles do sexo masculino” (HORA; RIBEIRO, 2006, p. 218). Nessa pesquisa, houve, ainda, a constatação de que os estudantes das escolas públicas escrevem mais palavras monotongadas do que os alunos de escolas particulares, possivelmente pelo fato de estes possuírem maior contato com textos escritos em norma culta.

Além disso, os autores identificaram que alunos com nível de escolaridade maior apresentaram menor índice de monotongação, corroborando os estudos de Mollica (2016, p. 102), ao concluir que “[...] o aprendiz necessita de um grau de amadurecimento tal, que seja capaz de entender instruções complexas como a possível influência da variação na língua falada sobre a língua escrita”.

Barbosa (2016, p. 39-40) aponta que “[...] a monotongação e a ditongação são evidências do *continuum* entre fala e escrita, ocasionadas por assimilações sonoras”. Assim, a monotongação é um tipo de variação fonológica, mas que ocorre, também, na escrita, como observado nas pesquisas descritas acima. De acordo com Coelho *et al.* (2015, p. 18), “Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade”. Dessa maneira, enquanto a variante padrão é a variante de prestígio, a não padrão é, normalmente, estigmatizada. No caso específico da monotongação, segundo Mollica (2016), por ser comum no Brasil, não demonstra ser um fenômeno tão estigmatizado, o que poderia explicar sua forte influência nos textos escritos.

Bagno (2006) destaca que a língua escrita não reproduz fielmente a fala, pois a língua falada passa por constantes transformações. Dessa maneira, “[...] até hoje a gente tem que escrever *pouco, louro, roupa*, embora fale há bastante tempo *poco, loro, ropa*” (BAGNO, 2006, p. 84). Portanto, “erros” ortográficos decorrentes da influência da fala na escrita, especialmente no que diz respeito à monotongação, são recorrentes.

Dada a ocorrência de “erros” ortográficos na escrita dos alunos aqui investigados, especificamente da transposição da monotongação para a sua escrita, e a necessidade de uma proposta de intervenção nesse caso, adotamos as propostas de atividades pedagógicas elaboradas por Moraes (2000), que contribuem para o ensino da ortografia, conforme discussão na seção a seguir.

4. Moraes (2000): sugestões de atividades

Moraes (2000) apresenta sugestões de atividades para serem trabalhadas, em sala de aula, com o intuito de melhorar os conhecimentos ortográficos dos alunos, p. e.:

1) Ditado interativo: o ditado é uma atividade muito usada para a verificação ortográfica, contudo, trata-se de um exercício realizado de maneira tradicional, considerando a ortografia como um objeto de verificação e não de ensino.

Contra-pondo-se ao ditado tradicional, que apenas verifica os “erros” cometidos pelos alunos, o ditado interativo conduz a uma reflexão acerca da ortografia. “Ditamos à turma um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, nas quais convidamos os alunos a *focalizar* e *discutir* certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade” (MORAIS, 2000, p. 77). Durante a realização do ditado, o professor aponta reflexões sobre algumas palavras, que considera mais pertinentes para o momento, seguindo as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, solicitando a eles que façam transgressões mentalmente, discutindo a forma “correta” e “errada” de grafia.

2) Releitura com focalização: semelhante ao ditado interativo, a releitura coletiva com focalização na escrita de determinadas palavras leva os alunos a refletirem acerca da ortografia. “Mais ainda que no ditado interativo, é fácil o professor controlar as palavras sobre as quais deseja refletir com os alunos” (MORAIS, 2000, p. 82).

3) Reescrita com correção: Morais (2000) sugere que os alunos leiam textos que contenham transgressões ortográficas e pontua, ainda, que essa proposta enfrenta resistência por muitos educadores, pois há o pensamento de que os estudantes, ao entrarem em contato com esses “erros”, poderiam considerar essas ocorrências corretas. No entanto, o autor supracitado ressalta a importância de os alunos perceberem que indivíduos de grupos sociais e regiões diferentes possuem maneiras distintas de falar; além disso, deve-se discutir a maneira como se fala, sendo que a linguagem precisa se adequar à situação de comunicação. Segundo Morais (2000), as atividades de reescrita com correção e transgressão ortográfica podem contribuir para a reflexão sobre a ortografia.

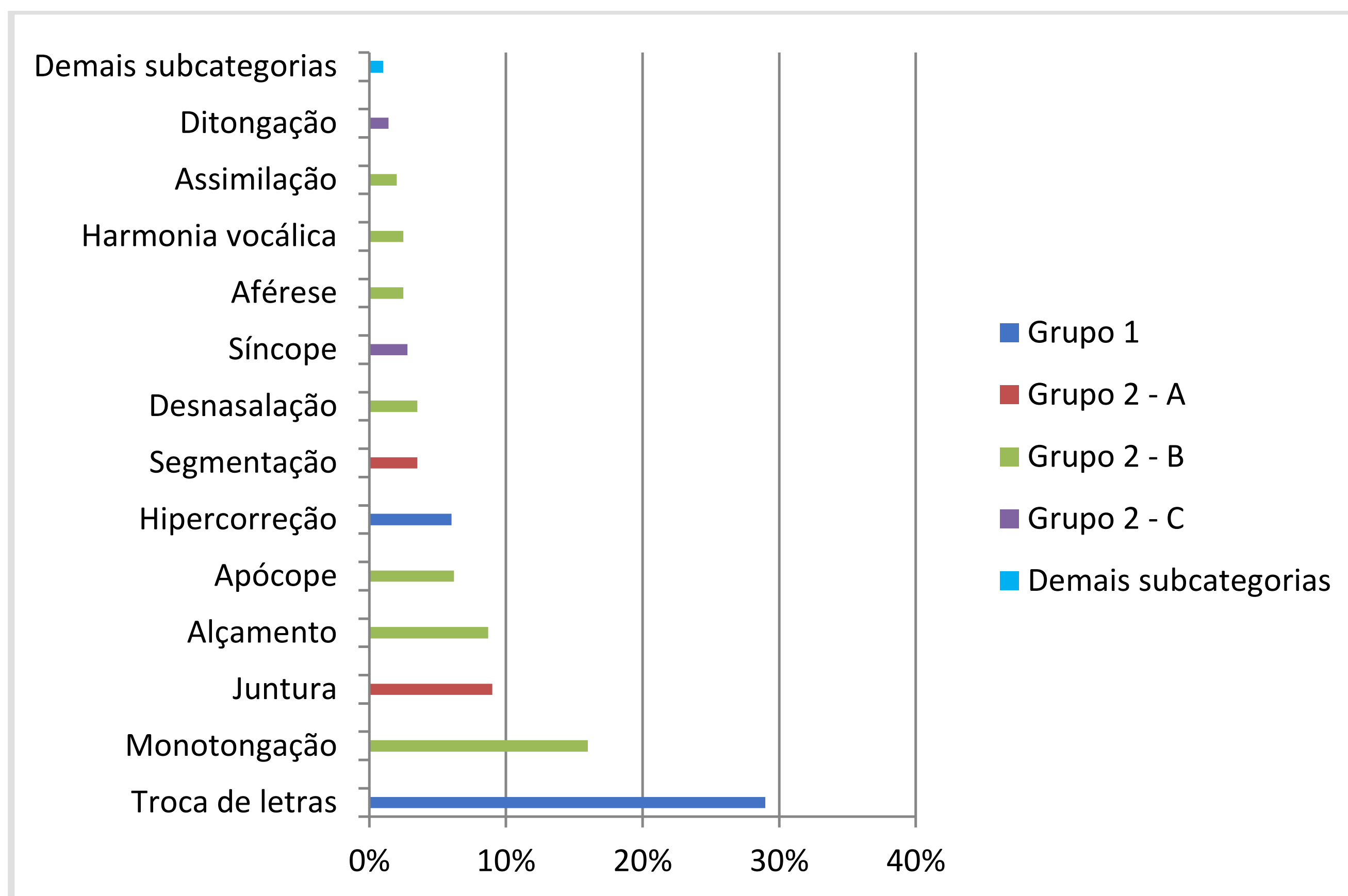
5. Análise dos dados

Nas duas atividades diagnósticas aplicadas aos alunos e na atividade pós-intervenção, os “erros” ortográficos presentes nos textos foram identificados e categorizados, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005), descrita no Quadro 1. Analisamos, a seguir, as atividades diagnósticas, demonstrando o percentual de “erros” dos alunos em cada tipo categorizado; na sequência, destacamos a análise feita no que concerne à transposição da monotongação para a escrita dos alunos participantes, ainda na fase diagnóstica. Por fim, comparamos os dados obtidos no diagnóstico com os dados colhidos na fase pós-intervenção.

5.1. Análise das atividades diagnósticas

Nas duas atividades diagnósticas aplicadas aos 21 alunos participantes, conforme descrição anterior, os “erros” ortográficos presentes nos textos foram identificados e categorizados, sendo possível obter uma visão geral dos “erros” no Gráfico 1.

Gráfico 1. Porcentagem dos “erros” ortográficos – fase diagnóstica



Fonte: Lopes (2018).

No Gráfico 1, incluem-se na legenda “demais subcategorias” “erros” provenientes dos Grupos 1 e 2, que apresentaram menos de 1% de ocorrência, a saber: inserção de letras (Grupo 1), epêntese (Grupo 2 – A), nasalização (Grupo 2 – B), apócope, epêntese, sândi externo, nasalização, aférese e paragoge (Grupo C).

Os “erros” identificados nas atividades diagnósticas demonstraram o elevado grau de dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à ortografia, ao compor seus textos. Destaca-se, nesse sentido, a dificuldade apresentada em relação ao uso indevido de letras, com 29%. A troca de letras feita no momento da escrita representa casos possíveis dentro do sistema linguístico.

O “erro” ortográfico de transposição da monotongação para a escrita, para o qual se direciona esta pesquisa, apresentou o segundo maior percentual de “erros”. No entanto, entre os “erros”

decorrentes da transposição da fala para a escrita (Grupo 2), a monotongação apresentou o maior número de ocorrências.

Ainda que o uso indevido de letras tenha sido demonstrado como o “erro” mais recorrente, considerando-se o total dos “erros”, trata-se de troca de letras diferentes. O percentual de 29%, para essa subcategoria do Grupo 1, representa 14 tipos de troca de letras diferentes que totalizam as 84 ocorrências identificadas nos dados. Se considerado cada tipo de troca de letra, isoladamente, eles apresentam um menor percentual de ocorrência quando comparados à transposição da monotongação.

Em razão de o objeto de estudo desta pesquisa ser a transposição da monotongação para a escrita, uma subseção específica tratará desse “erro” ortográfico.

5.2. Monotongação: transposição para a escrita

Esta subseção aborda especificamente a transposição da monotongação para a escrita na fase diagnóstica. No Quadro 2, estão elencadas as palavras que representam a transposição da monotongação para a escrita, encontradas nos dois textos produzidos pelos alunos na fase diagnóstica, organizado de maneira a se estabelecer correspondência entre o “erro” e o aluno que dele fez uso.

Quadro 2. Casos de transposição da monotongação para a escrita – fase diagnóstica

Aluno	Monotongação
A1	<i>robu</i> (“roubo”), <i>robaro</i> (“roubaram”), <i>fera</i> (“feira”), <i>coguero</i> (“coqueiro”), <i>atiro</i> (“atirou”)
A2	<i>útimo</i> (“último”)
A3	<i>outro</i> (“outro”), <i>robaram</i> (“roubaram”)
A4	<i>fera</i> (“feira”)
A6	<i>útimo</i> (“último”)
A9	<i>robaraum</i> (“roubaram”), <i>otos</i> (“outros”)

A10	<i>cacha</i> ("caixa"), <i>ropinha</i> ("roupinha")
A11	<i>arrumo</i> ("arrumou")
A12	<i>robar</i> ("roubar"), <i>fera</i> ("feira"), <i>outro</i> ("outro"), <i>fecho</i> ("fechou"), <i>comeso</i> ("começou"), <i>cadera</i> ("cadeira")
A13	<i>ropa</i> ("roupa"), <i>cadera</i> ("cadeira"), <i>deito</i> ("deitou"), <i>comeia</i> ("colmeia"), <i>utimo</i> ("último")
A15	<i>roba</i> ("roubar"), <i>comeso</i> ("começou"), <i>acho</i> ("achou"), <i>ropa</i> ("roupa"), <i>cadera</i> ("cadeira")
A16	<i>vera</i> ("feira")
A17	<i>fera</i> ("feira"), <i>cheo</i> ("cheio"), <i>útimo</i> ("último")
A18	<i>robaram</i> ("roubaram"), <i>fera</i> ("feira"), <i>comeia</i> ("colmeia")
A19	<i>robaram</i> ("roubaram"), <i>vera</i> ("feira"), <i>útimo</i> ("último")
A20	<i>robaram</i> ("roubaram"), <i>atiro</i> ("atirou"), <i>cacha</i> ("caixa")
A21	<i>fera</i> ("feira"), <i>útimo</i> ("último")

Fonte: Lopes (2018).

Verifica-se, com base no Quadro 2, que, dos 21 informantes que participaram das atividades propostas, 17 (81%) apresentaram, na escrita, ocorrências de transposição da monotongação, através da redução do ditongo <ou> para <o> e dos ditongos <ei> e <ai> para <e> e <a>, respectivamente.

Contrariando a forma ortográfica oficial, foram verificadas, nas produções analisadas, palavras com transposição da monotongação tanto em sílabas tônicas finais, quanto em sílabas internas, tônicas ou átonas. Em relação à redução do ditongo [ou] para [o], puderam ser observadas as seguintes ocorrências:

a) Redução do ditongo em sílabas tônicas finais, como em *atiro*, *arrumo*, *comeso*, *deito*, *fecho* e *acho*, em vez de "atirou", "arrumou", "começou", "deitou", "fechou" e "achou".

b) Transposição da monotongação no final das sílabas no interior das palavras, como em *robo*, *robaram*, *otros*, *comeia* e *ropinha*, grafadas no lugar de "roubo", "roubaram", "outros", "colmeia" e "roupinha". No caso da escrita de *comeia* e *utimo*, a

transposição da monotongação ocorre porque há um ditongo [ow], na fala, que não é registrado na forma escrita.

Verificou-se, ainda, o apagamento do *glide* dos ditongos [aɪ] e [eɪ], que se reduziram para [a] e [e], respectivamente. Nas produções de texto analisadas, a redução desses ditongos ocorreu nos contextos fonológicos descritos a seguir.

c) O ditongo [eɪ] passou por monotongação antes de consoante tepe alveolar sonora [r], como em *fera*, *coquero* e *cadeira*, em vez de “feira”, “coqueiro” e “cadeira”.

d) Houve redução do ditongo [aɪ] antes de consoante fricativa alveopalatal surda [ʃ], como em *catcha*, em vez de “caixa”.

Não houve redução dos ditongos [aɪ] e [eɪ] diante de oclusivas e fricativas nas produções textuais dos alunos. Identificou-se o não favorecimento de transposição da monotongação, quando o ditongo antecede as consoantes [v] e [t], pois não são sons palatais, assim, não há assimilação com o *glide*.

Os alunos A2 e A12 grafaram a palavra “raiva” sem transposição da redução do ditongo [aɪ]. Não foram encontrados registros nos textos analisados de transposição da monotongação neste contexto fonológico: ditongo seguido de consoante fricativa labiodental sonora [v]. O mesmo ocorreu com os ditongos seguidos de consoante oclusiva dental-alveolar surda [t] (p. e., “deitou” e *geito*). Foi possível analisar, ainda, que o ditongo [eɪ] não apresentou transposição da monotongação nos finais de palavra, como ocorreu com o ditongo [ou].

No caso de [aɪ] e [eɪ], a redução do ditongo está condicionada ao segmento seguinte, que, sendo um som palatal, favorece a monotongação, uma vez que há a assimilação do *glide* com a consoante. Assim, enquanto as consoantes [ʒ] e [ʃ] favorecem a monotongação, como em *bejo* e *caxa*, em vez de “beijo” e “caixa”, por serem palatais, o mesmo não acontece com as consoantes

[v] e [t], que desfavorecem a monotongação, por não serem sons palatais, não havendo, portanto, assimilação com o *glide*.

Os alunos A2, A3 e A21 escreveram “deitou”, *geito* e “deitado”, respectivamente, sem transpor para a escrita a monotongação dos ditongos, uma vez que, conforme já comentado anteriormente, esse contexto fonológico não favorece a redução do ditongo [eɪ̯].

No texto do aluno A3, notou-se que as palavras “entrei” e *axeí*, que possuem um ditongo [eɪ̯] no final da palavra, também não passaram por monotongação, diferentemente do que ocorreu com o ditongo [ou̯] no final de palavras.

A análise do diagnóstico permitiu chegar aos seguintes resultados:

- Os contextos fonológicos de ocorrência da transposição da monotongação para a escrita foram: ditongo <ou> no interior e final de palavra; ditongo <ei> antes de [r]; e ditongo <ai> antes de [ʃ];
- 81% dos alunos participantes escreveram palavras com transposição da monotongação;
- O ditongo <ou> foi mais produtivo em relação à transposição da monotongação para a escrita, seguido pelos ditongos <ei> e <ai>, respectivamente;
- Os informantes do sexo masculino escreveram mais palavras com transposição da monotongação, em comparação aos informantes do sexo feminino;
- Os participantes com mais idade registraram menor ocorrência de transposição da monotongação para a escrita do que os participantes com menos idade.

Após análise do diagnóstico, foi elaborado o plano de intervenção e aplicado aos alunos. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade pós-intervenção com o intuito de avaliar a intervenção

realizada. A comparação entre os dados do diagnóstico e os dados da pós-intervenção é feita na subseção a seguir.

5.3. Comparação dos resultados e resultado geral

A fim de avaliar os efeitos da intervenção, torna-se necessário realizar, nesta subseção, uma análise comparativa entre os resultados colhidos na fase diagnóstica e na fase pós-intervenção, referentes às produções de texto redigidas pelos alunos.

Na Tabela 1, a seguir, é feita a comparação do total de ocorrências de transposição da monotongação para a escrita, em relação à totalidade dos “erros” cometidos pelos alunos na fase diagnóstica e pós-intervenção.

Tabela 1. Comparativo geral de transposição da monotongação em relação à totalidade dos “erros”

Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
16%	4%

Fonte: Lopes (2018).

Segundo a Tabela 1, houve uma redução de 12% das ocorrências de transposição da monotongação para a escrita nos textos produzidos pelos alunos da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção. Na fase diagnóstica, a transposição da monotongação correspondeu a 16% do total de “erros”, enquanto na pós-intervenção esse percentual foi de 4%.

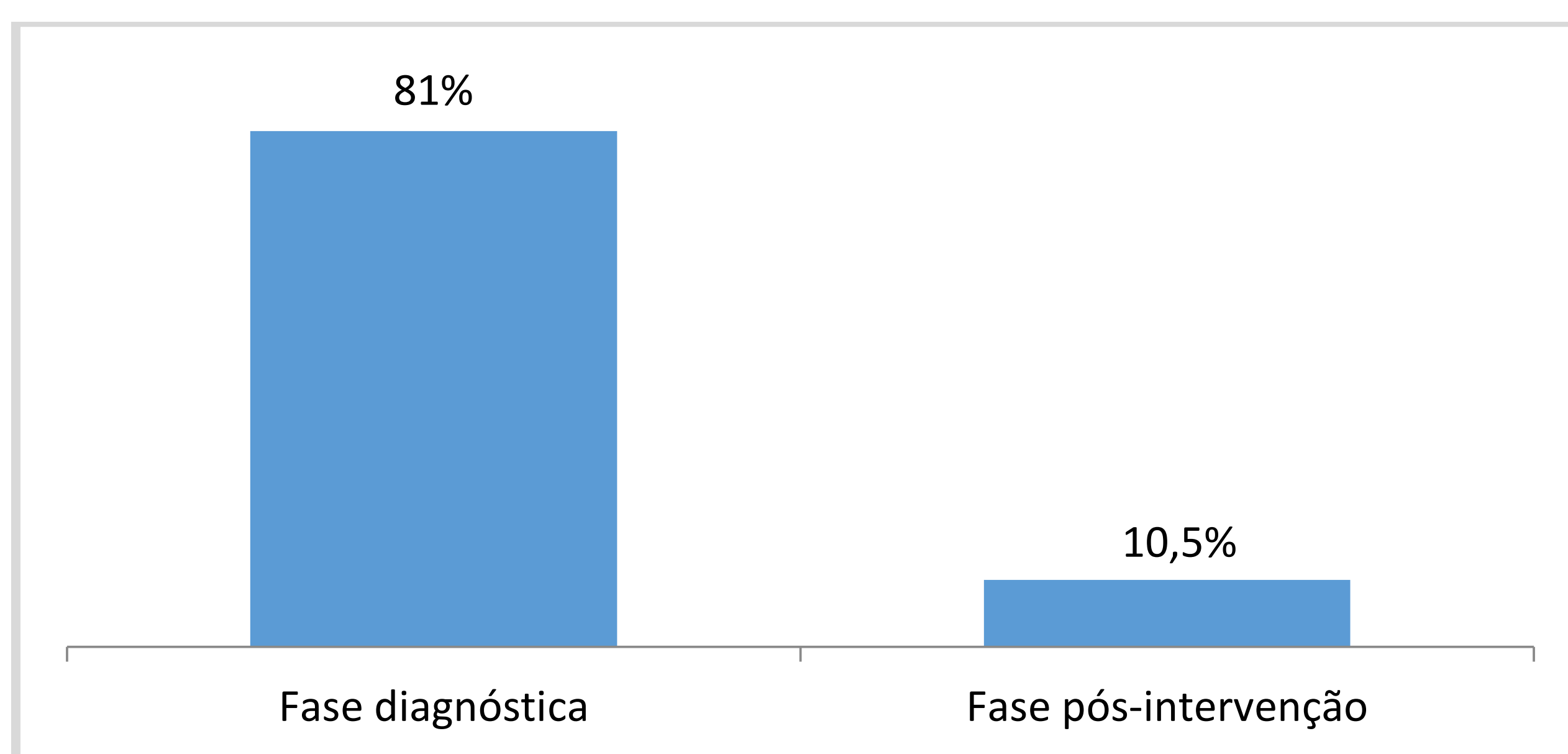
Ao discutir a transposição da fala para a escrita, Mollica (2016, p. 18) afirma que a escrita não é uma reprodução da fala e que “Os sistemas de escrita possuem um caráter normatizador de tal modo que muitos traços variáveis da fala desaparecem”.

Dessa maneira, durante a intervenção, foi feita a discussão com os alunos no sentido de que a escrita não é uma reprodução da fala e os resultados demonstram que houve essa compreensão por

parte dos estudantes, uma vez que a ocorrência de transposição da monotongação para a escrita dos alunos reduziu consideravelmente após a intervenção desenvolvida, evidenciando que as atividades propostas minimizaram essa dificuldade ortográfica.

Para melhor visualização, o Gráfico 2 contém a comparação do percentual de alunos que apresentaram transposição da monotongação para a escrita, nas fases diagnóstica e pós-intervenção.

Gráfico 2. Comparativo: alunos com transposição da monotongação



Fonte: Lopes (2018).

O Gráfico 2 ilustra a redução do percentual de alunos que apresentaram, em seu texto escrito, a transposição do fenômeno da monotongação, durante as fases diagnóstica (81%) e pós-intervenção (10,5%). Ou seja, houve uma redução de mais de 70%, demonstrando que os alunos compreenderam tal fenômeno, que ocorre na fala e é transposto para a escrita.

Mollica (2016) defende a elaboração de trabalhos orientados na abordagem de dificuldades de escrita, de natureza ortográfica ou gramatical, sendo essa uma função essencial da escola. “Assumo que a escola tem o papel precípua de exercitar a língua padrão, quer na modalidade escrita, quer na modalidade falada” (MOLLICA, 2016, p. 17).

O trabalho orientado, no que concerne à transposição da monotongação para a escrita, obteve resultados satisfatórios nesta pesquisa, de acordo com leitura feita do Gráfico 2.

O Quadro 3, a seguir, compara as ocorrências de transposição da monotongação nas duas etapas da pesquisa, considerando dois informantes que apresentaram a transposição da monotongação na atividade de avaliação da intervenção.

Quadro 3. Comparativo: casos de transposição da monotongação

Aluno	Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
A11	<i>arrumo</i> ("arrumou")	<i>chego</i> ("chegou")
A12	<i>robar</i> ("roubar"), <i>fera</i> ("feira"), <i>outro</i> ("outro"), <i>fecho</i> ("fechou"), <i>comeso</i> ("começou"), <i>cadera</i> ("cadeira")	<i>falo</i> ("falou")

Fonte: Lopes (2018).

Constatamos, a partir da observação do Quadro 3, que o informante A11 escreveu o mesmo número de palavras com transposição da monotongação nas duas etapas da pesquisa (1 ocorrência em cada), ambas com redução do ditongo <ou> no final de palavra. Já o informante A12, ainda que tenha registrado, na fase pós-intervenção, uma palavra com transposição da monotongação, apresentou redução desse fenômeno na escrita, em relação à fase diagnóstica (6 ocorrências). Além disso, enquanto na fase diagnóstica esse aluno registrou transposição da monotongação dos ditongos <ou> e <ei>, na pós-intervenção, apresentou transposição da monotongação somente do ditongo <ou>.

A redução do ditongo <ou>, pelo fato de não depender do segmento consonantal seguinte para ocorrer monotongação (ao contrário do que acontece com os ditongos <ai> e <ei>), torna-se mais frequente e, conseqüentemente, mais difícil reduzir a transposição da monotongação desse ditongo na escrita.

O Quadro 4 compara os contextos fonológicos da transposição da monotongação, nas fases diagnóstica e pós-intervenção.

Quadro 4. Comparativo: contextos fonológicos de transposição da monotongação

Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
<ou> no final de palavra <ou> no interior de palavra <ei> antes de [r] <ai> antes de [ʃ]	<ou> em final de palavra

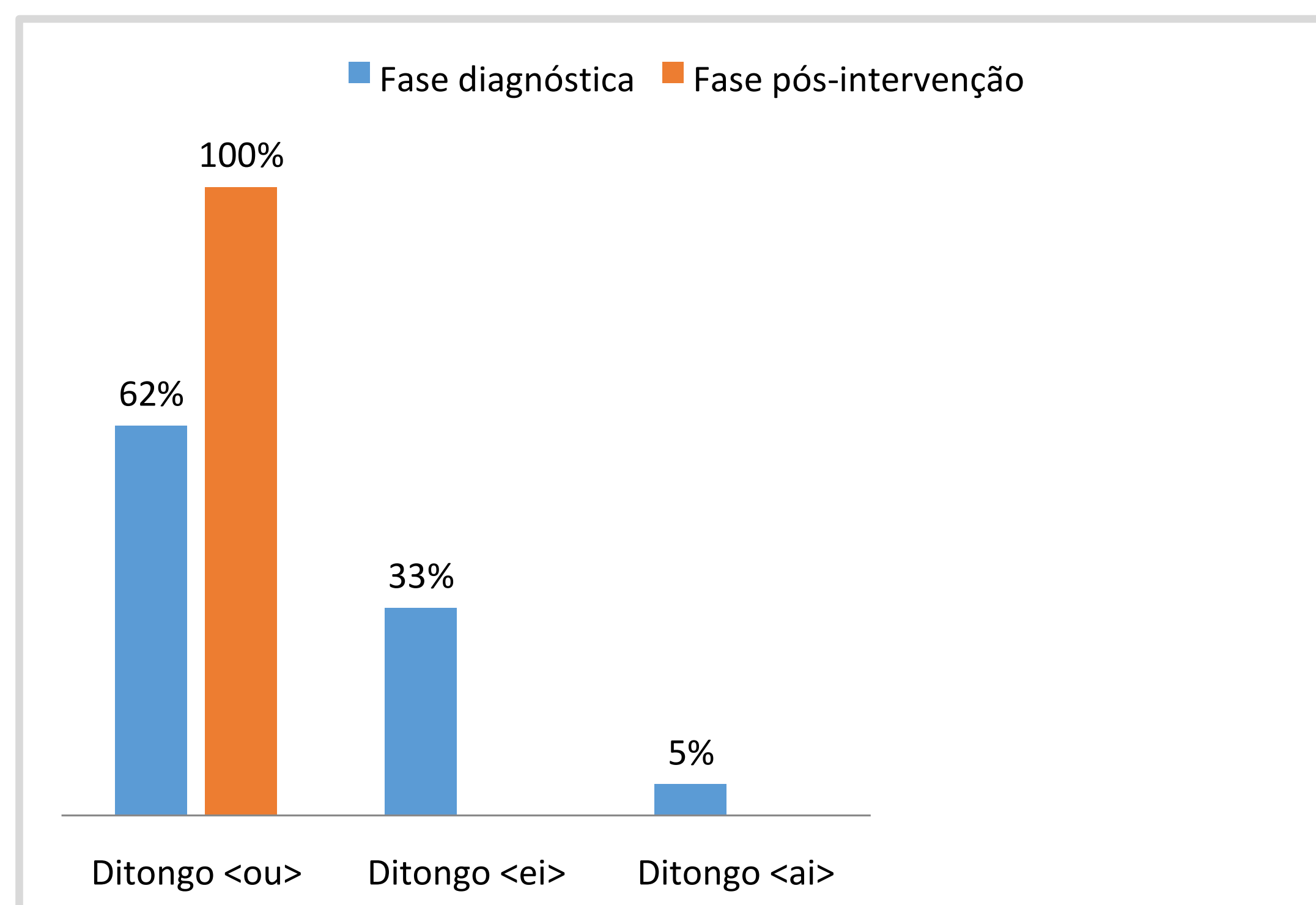
Fonte: Lopes (2018).

Comparando os contextos fonológicos de transposição da monotongação nessas duas fases da pesquisa, observamos que houve redução, uma vez que, na fase diagnóstica, os contextos fonológicos de transposição da monotongação foram: ditongo <ou> no interior e final de palavra, <ei> antes de [r] e <ai> antes de [ʃ]. Na fase pós-intervenção, foi registrada apenas transposição da monotongação com o ditongo <ou> no final de palavra.

Corroborando os dados colhidos na fase diagnóstica desta pesquisa, a transposição da monotongação do ditongo <ou> é mais produtiva, motivo pelo qual esse contexto fonológico persistiu na fase pós-intervenção.

Assim, a redução de contextos fonológicos de transposição da monotongação, nas produções dos alunos, demonstra que houve a compreensão no que tange a esse “erro”. A comparação entre os tipos de ditongos que apresentaram maior ocorrência da transposição da monotongação, na fase diagnóstica e pós-intervenção, está representada no Gráfico 3.

Gráfico 3. Comparativo: transposição da monotongação por tipo de ditongo



Fonte: Lopes (2018).

Na fase diagnóstica, a transposição da monotongação do ditongo <ou> foi mais produtiva, com 62%, seguida pelo ditongo <ei> (33%) e ditongo <ai> (5%). Já na fase pós-intervenção, somente ocorreu a transposição da monotongação do ditongo <ou>.

Possivelmente, a permanência de transposição da monotongação apenas do ditongo <ou>, na fase pós-intervenção, deve-se, também, ao fato de que esse é um fenômeno consolidado na fala, tornando mais resistente sua aplicação.

Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p. 42) confirmam essa hipótese:

[...] o curso evolutivo de redução do ditongo /ow/ está mais avançado, a regra parece aplicar-se, quase categoricamente, em todos os ambientes fonéticos. Esse ditongo é de fato o único que se reduz nas sílabas finais.

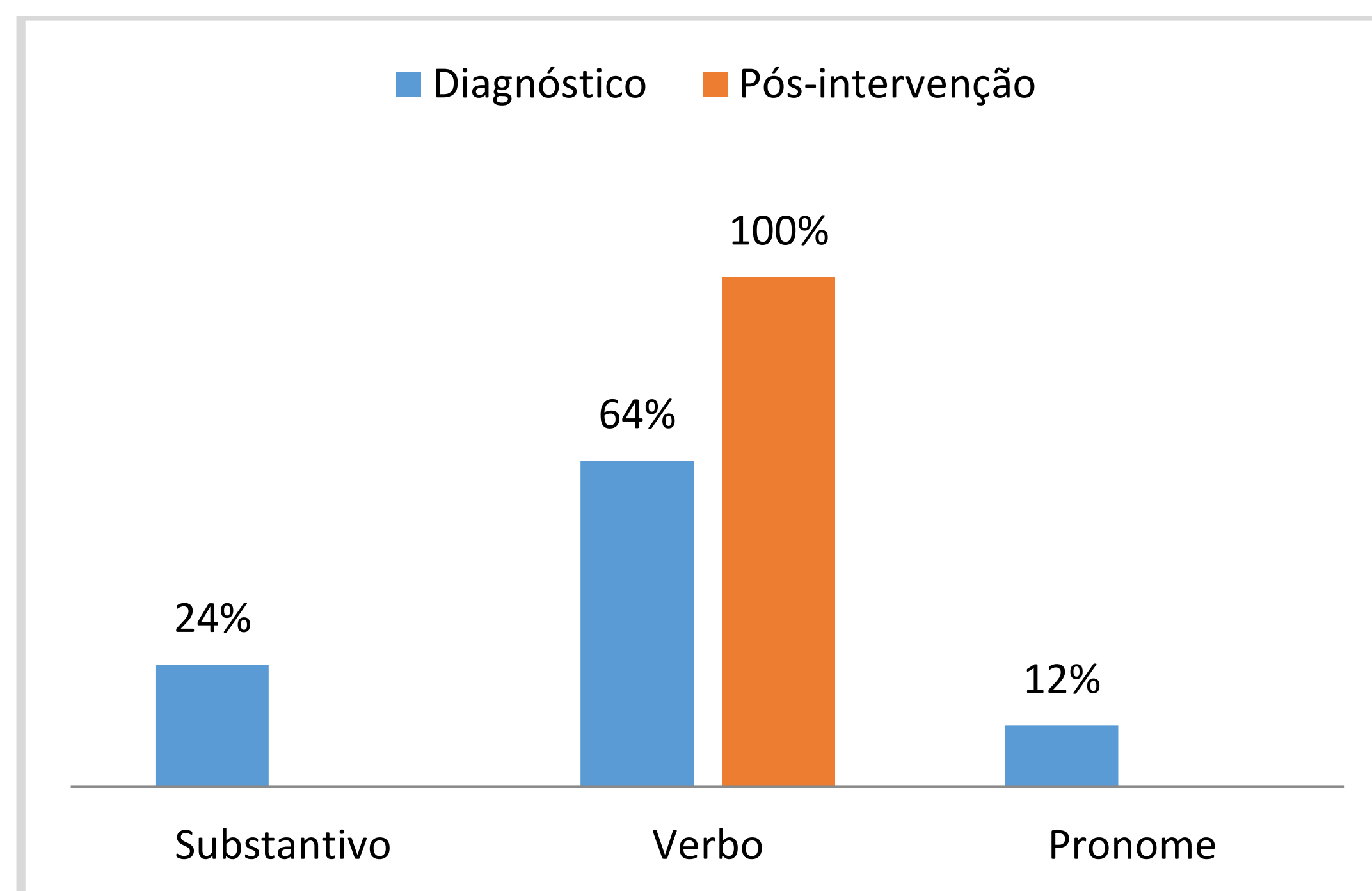
Mollica (2016, p. 91) também explica a permanência desse contexto fonológico, ao afirmar que “A correção ortográfica para

o ditongo com a semivogal posterior, por ser mudança operada na fala, é mais lenta que a verificada para o ditongo com a semivogal anterior”. Logo, a transposição da monotongação do ditongo <ou>, registrada nesta pesquisa, também indicou ser mais lento o seu apagamento na escrita, por se tratar de fenômeno consolidado na fala, como demonstrado no Quadro 4, que evidenciou a permanência desse contexto fonológico nesta pesquisa, na fase pós-intervenção.

Ainda assim, a análise dos dados obtidos demonstra que as atividades desenvolvidas para a orientação de uma dificuldade ortográfica específica foram satisfatórias para a aprendizagem dos alunos, posto que foi observada a redução de “erros” ocasionados pela transposição da monotongação para a escrita.

A comparação das classes de palavras mais produtivas em relação à transposição da monotongação, nas duas fases desta pesquisa, está especificada no Gráfico 4, que representa apenas o ditongo <ou> por ter sido o único recorrente na fase pós-intervenção.

Gráfico 4. Comparativo: transposição da monotongação do ditongo <ou>



Fonte: Lopes (2018).

Identificamos, após comparar a transposição da monotongação do ditongo <ou> no diagnóstico e na pós-intervenção, a prevalência, na fase diagnóstica, de transposição da monotongação com verbos (64%), seguida por substantivos (24%) e pronomes (12%); enquanto na pós-intervenção só houve transposição da monotongação com verbos (100%).

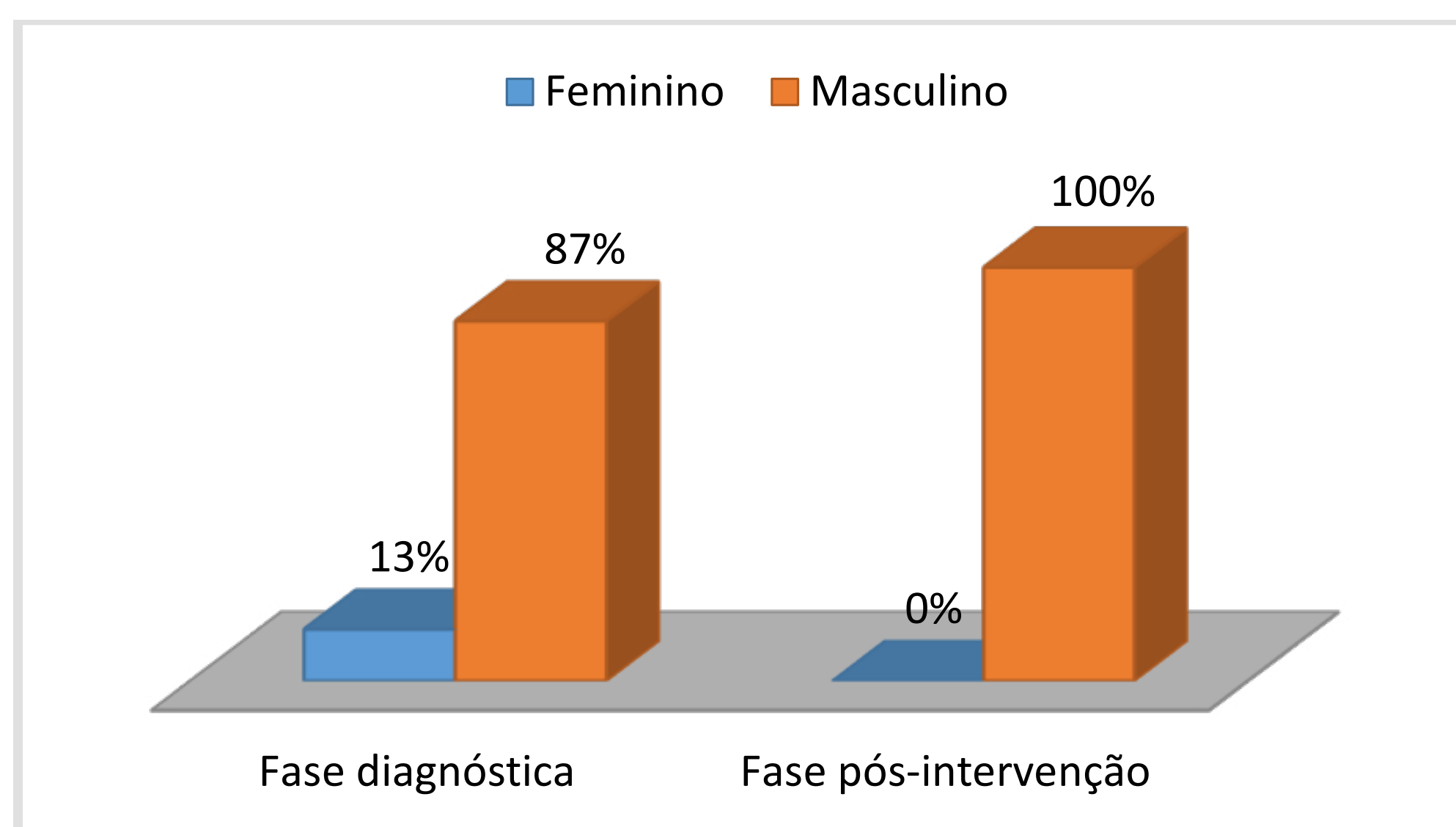
Os gêneros textuais escolhidos para as atividades, por terem a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, contribuíram para a ocorrência maior da transposição da monotongação do ditongo <ou> com verbos. Isso ocorreu tanto no diagnóstico, quanto na pós-intervenção, momento em que foi solicitada aos alunos a escrita de uma paródia de um conto de fadas.

O Gráfico 5 compara a transposição da monotongação para a escrita dos alunos, em relação ao sexo dos participantes. Os dados referentes ao diagnóstico foram considerados por amostragem. Pelo fato de haver, no 7º ano X, prevalência de alunos do sexo masculino (81%), fizemos um recorte no diagnóstico, comparando os “erros” de 4 informantes do sexo feminino e 4 informantes do sexo masculino, entre 12 e 13 anos, com o intuito de verificar se a variável sexo interfere no resultado da pesquisa.

Essa análise por amostragem é utilizada neste trabalho na medida em que há a necessidade de ser mantido o equilíbrio entre as células das variáveis consideradas. Apesar de a amostra ser reduzida, ela permite avaliar os dados sem diferenças quantitativas nessa variável, demonstrando resultados mais confiáveis, pois informantes de sexos diferentes podem apresentar resultados, também, distintos.

Reafirmamos que a comparação é feita considerando o ditongo <ou> que, na fase pós-intervenção, foi o único que ocorreu.

Gráfico 5. Comparativo: variável sexo e transposição da monotongação do ditongo <ou>



Fonte: Lopes (2018).

O Gráfico 5 demonstra que, na fase diagnóstica, a transposição da monotongação para a escrita foi mais produtiva com informantes do sexo masculino (87%). O mesmo ocorreu na fase pós-intervenção, em que apenas informantes do sexo masculino escreveram palavras com transposição da monotongação.

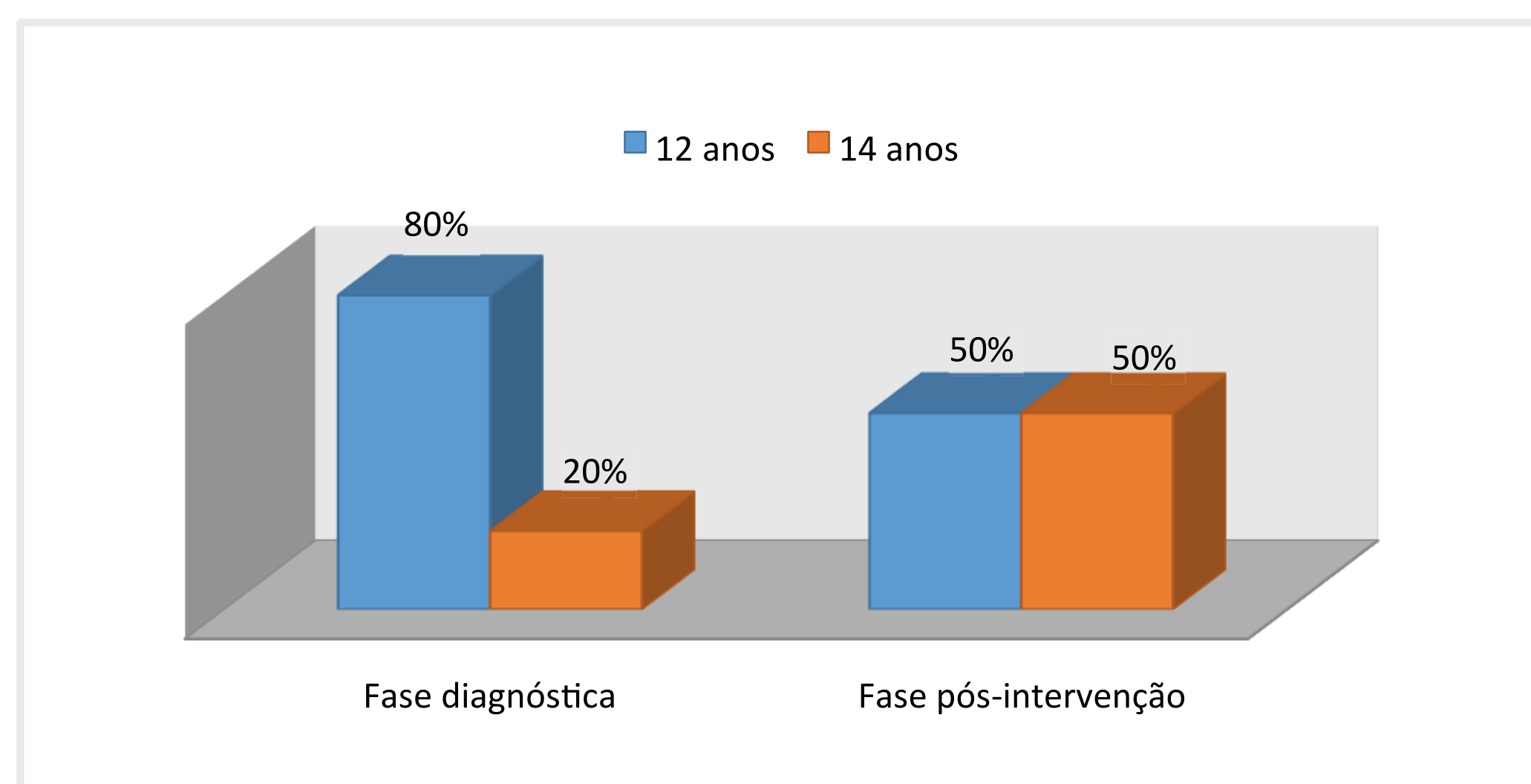
Assim, a variável sexo demonstrou influenciar o fenômeno aqui estudado, ratificando a informação discutida por Mollica (2016, p. 85), segundo a qual:

O fator sexo influencia na forma relevante com relação à monotongação de /ow/ e /ey/, uma vez que as meninas apresentam enorme facilidade no aprendizado de formas linguísticas prestigiadas socialmente. O inverso ocorre com os meninos, nos quais costuma prevalecer a ocorrência de formas linguísticas de baixo prestígio social.

Ainda segundo a autora, “Essas diferenças costumam ser maiores em turmas onde o nível socioeconômico é mais baixo” (MOLLICA, 2016, p. 85), sendo essa, também, a mesma condição socioeconômica do público-alvo dessa pesquisa.

A comparação entre a fase diagnóstica e a fase pós-intervenção, no que diz respeito à variável faixa etária, está representada no Gráfico 6, no qual foi feito um recorte na fase diagnóstica para essa variável. Também são contempladas as ocorrências de transposição da monotongação do ditongo <ou>, que foi o único identificado na fase pós-intervenção.

Gráfico 6. Comparativo: variável faixa etária e transposição da monotongação do ditongo <ou>



Fonte: Lopes (2018).

Percebe-se que, no diagnóstico, o ditongo <ou> foi mais produtivo em textos escritos por alunos de 12 anos (80%), que possuem idade recomendada para o 7º ano, enquanto os alunos de 14 anos escreveram palavras com transposição da monotongação em 20% das vezes identificadas.

Já na pós-intervenção, a porcentagem foi a mesma para alunos de 12 e 14 anos (50%). Apesar de o desempenho dos alunos mais velhos, na fase diagnóstica, ter sido mais satisfatório (20%), o resultado referente a essa variável, na fase pós-intervenção (50%), deve-se, provavelmente, ao que afirma Mollica (2016). Segundo essa estudiosa, ainda que a inserção do *glide* no ditongo seja mais facilmente assimilada por alunos mais velhos, essa regra é “[...] compreendida e apreendida quanto mais os alunos se tornam conscientes das diferenças entre fala e escrita”.

Portanto, na pós-intervenção, os alunos mais novos demonstraram evolução significativa da consciência das diferenças entre a fala e a escrita, sendo mais maduros nesse aspecto, do que os alunos mais velhos.

A comparação dos dados colhidos no diagnóstico com os dados da pós-intervenção demonstrou que:

- Houve redução significativa da transposição da monotongação para os textos escritos dos alunos, registrando 16% dos “erros” cometidos pelos alunos durante o diagnóstico e 4% na pós-intervenção;
- O percentual de alunos que escreveram palavras com a redução do *glide* do ditongo diminuiu, passando de 81% do total de alunos participantes para 10,5%;
- A transposição da monotongação do ditongo <ou> para a escrita foi mais produtiva (devido à sua consolidação na fala e resistência na escrita e ao fato de ser um ditongo que independe do segmento consonântico seguinte para ocorrer transposição da monotongação), uma vez que foi o único contexto de ocorrência da transposição da monotongação que permaneceu na fase pós-intervenção;
- A redução do *glide* no ditongo <ou> foi mais recorrente com verbos, tanto no diagnóstico, quanto na pós-intervenção, devido à influência dos gêneros textuais trabalhados, em que há a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo;
- Participantes do sexo masculino escreveram maior número de palavras com transposição da monotongação, nas duas fases da pesquisa analisadas, evidenciando que as mulheres monitoraram mais a linguagem e demonstraram maior preocupação em escrever de acordo com as regras ortográficas;

- A variável faixa etária demonstrou que os alunos mais novos apresentaram evolução na aprendizagem do fenômeno estudado, pois reduziram o percentual de transposição da monotongação de 80% para 50% na fase diagnóstica e pós-intervenção, respectivamente; enquanto os participantes mais velhos não demonstraram evolução em relação à aprendizagem da transposição da monotongação para a escrita, posto que houve aumento do percentual de transposição da monotongação de 20% para 50%.

6. Considerações finais

Esta pesquisa analisou o fenômeno fonético-fonológico da monotongação, com o objetivo de verificar a sua transposição para a escrita dos alunos do 7º ano X do Ensino Fundamental de uma escola pública. O resultado do diagnóstico apontou a transposição da monotongação como sendo um “erro” recorrente na escrita, demonstrando que a escrita dos alunos é influenciada pela monotongação, levando-os a se desviar da forma ortográfica convencional do Português.

A avaliação da intervenção foi obtida através de uma atividade pós-intervenção, que demonstrou redução de ocorrências da transposição da monotongação na escrita dos estudantes participantes. Portanto, concluímos que o entendimento do fenômeno da monotongação, pelo aluno, influencia positivamente na aprendizagem e desenvolvimento da sua escrita ortográfica e que a intervenção, a partir de atividades sugeridas por Moraes (2000), contribuiu para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos.

Dessa forma, constatamos a necessidade de o professor considerar a dificuldade do aluno, no que concerne à transposição da monotongação para a escrita, ao propor as atividades ortográficas em sala de aula; por diversas vezes, não se fala o que parece ser óbvio em relação à ortografia, todavia, faz-se necessário observar

a realidade linguística do aluno, pois o código ortográfico precisa ser ensinado. Devido a isso, as atividades propostas em sala devem estar de acordo com as necessidades do público-alvo.

Esta pesquisa pode suscitar reflexões e conjecturas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisas sobre a maneira como a monotongação ocorre na fala dos participantes, posto que nosso objeto de estudo consistiu na análise da transposição da monotongação para a escrita, sendo oportuno ampliar a amostra em estudos posteriores.

É oportuno ressaltar que iniciativas do professor, que consistem na aplicação de um diagnóstico e, posteriormente, na elaboração de atividades que objetivem sanar as dúvidas identificadas são necessárias, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. O professor-pesquisador pode transformar a realidade do aluno e fazer a diferença no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Referências

ARAGÃO, M. do S. S. de. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal)**, João Pessoa – Paraíba, Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0395-1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”!: contribuições da fonologia para entender desvios de escrita. *In*: ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (org.). **Ensino de português e linguística**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; ROCHA, M. do R. O ensino do Português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.; VIEIRA, S. R. (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-56.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COUTINHO, I. de L. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala *versus* grafia. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 209-226.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C.; NUNES, V. G.; SEARA, I, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES, C. N. **A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, 2018.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

A segmentação e a juntura
na escrita de alunos do
Ensino Fundamental:
é possível intervir?

Anagrey Barbosa

1. Introdução

Este capítulo aborda os resultados obtidos na pesquisa sobre a segmentação e a juntura³⁶ registradas na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal João Valle Maurício, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, em 2015. O estudo teve como objetivos: arrolar as possíveis causas do fenômeno, elaborar propostas de ensino para resolver o problema detectado, bem como oferecer subsídios teórico-práticos para professores alfabetizadores e de Língua Materna, uma vez que tais problemas perpetuam-se até os anos finais de escolaridade, mesmo sendo um fenômeno peculiar à etapa da alfabetização.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a da pesquisa-ação, que alia a teoria à prática, com o propósito de oferecer contribuições para melhorar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, ratificase a relevância de agregar os postulados teóricos, imprescindíveis ao exercício docente, às estratégias de ensino que possam ser executadas em sala de aula, pois é comum os professores não encontrarem materiais que os auxiliem nas dificuldades de escrita de seus alunos. As investigações, aqui delineadas, promoveram um novo olhar diante de tais entraves, pois foi possível constatar que os “erros” cometidos pelos alunos não são aleatórios, isto é, existem explicações que justificam suas ocorrências e é por isso que o embasamento teórico é fundamental para uma prática docente de qualidade.

Como se sabe, as atividades de leitura e escrita são de grande preocupação, sobretudo, para professores de Língua Portuguesa, cuja meta é formar cidadãos não apenas alfabetizados, mas, principalmente, capazes de ler e escrever de forma autônoma e com criticidade. Vários são os obstáculos que dificultam essa meta, entre eles podemos destacar o alto grau de abstração que a escrita e a leitura exigem, diferente da fala que é aprendida de forma

36 Dissertação disponível em: <https://bit.ly/2Yx42Wa>.

mais espontânea no meio familiar; as peculiaridades do alfabeto Português; as dificuldades ortográficas; a falta de hábito de leitura, bem como questões de ordem social, econômica e cultural, que não serão destacadas neste trabalho, mas que, de certo modo, interferem nesse processo.

Contudo, entre esses obstáculos, merecem tratamento cuidadoso as dificuldades ortográficas, como por exemplo: hipercorreção, uso indevido de letras, utilização inadequada de letras maiúsculas e minúsculas e o que é o objeto de interesse deste texto: a segmentação e a junção não convencionadas. Segundo Cagliari (2009), quando a criança começa a escrever seus primeiros textos de um modo espontâneo, costuma unir as palavras, o que configura a *junção*. Por sua vez, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação, que é uma separação na escrita que configura um desvio da ortografia. É importante ressaltar que, devido ao seu vasto trabalho na área de Alfabetização e Linguística, a nomenclatura de Cagliari (2009), *segmentação e junção*, é a que foi utilizada ao longo desta pesquisa.

Embora sejam processos fonológicos peculiares à fase de alfabetização, foi possível perceber que ao chegarem aos anos iniciais do Ensino Fundamental II, mais especificamente no 6º ano, um número considerável de alunos ainda traz registros de junções e segmentações em seus textos, tais como: “com nosco” em vez de “conosco”; “a legre”, em vez de “alegre”, como exemplos de segmentações; “derrepente” em vez “de repente”; “senquerer”, em vez de “sem querer”, como exemplos de junções. Nessa fase escolar, tais ocorrências já deveriam, teoricamente, ser inexistentes. Contudo, se persistem, é necessário investigar as causas e encarar tais registros como possibilidades de escrita que não são desprovidas de lógica, ou seja, são “erros”³⁷ que podem ser compreendidos e trabalhados, mas sem dar-lhes o caráter

37 Usamos o termo “erro” entre aspas para não ferir os postulados linguísticos, mas também o reconhecendo como tal por se apresentar como um desvio que difere do que aponta a norma-padrão. Destacamos o conceito de “erro” na seção teórica.

pejorativo que revela, muitas vezes, preconceito linguístico. É papel do professor evitar a perpetuação de qualquer tipo de discriminação da língua, visto que há outras variantes que merecem ser respeitadas e são válidas dentro dos seus contextos de uso.

No entanto, também é função do profissional de Língua Materna estar atento às dúvidas de seus alunos e procurar recursos para que sejam elucidadas, pois há uma ortografia oficial que rege a escrita e é fundamental propiciar aos alunos o conhecimento dela. Diferentemente da variação linguística oral, que é um evento de fala inserido dentro de uma cultura, as dificuldades ortográficas precisam ser esclarecidas a fim de que o aluno tenha acesso à variedade padrão da escrita para se inserir nas práticas que exigem essa modalidade. Como estabelecem Faraco e Tezza (2001, p. 52), “[...] na rede das linguagens de uma dada sociedade, a língua padrão ocupa um espaço privilegiado: ela é o conjunto de formas consideradas como o modo correto, socialmente aceitável, de falar ou escrever”. Portanto, é na escola que essa variedade padrão precisa ser ensinada, sem desprezar, evidentemente, o que o aluno traz de sua vivência fora dela, permitindo-lhe melhor acesso aos meios em que a variedade padrão se faz presente.

No contexto desta pesquisa, é importante estabelecer algumas considerações acerca do termo “norma-padrão”, utilizado ao longo deste trabalho. Conforme salienta Faraco (2008, p. 75), apoiado em Bagno (2007), “[...] a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”. O autor destaca ainda que a norma-padrão não conseguirá em momento algum impedir o avanço da diversidade linguística, porque não é possível homogeneizar a sociedade e a cultura, tampouco paralisar o movimento da história humana. Contudo, ressalva que o padrão terá sempre um efeito de uniformizar, unificar as demais normas.

Conforme Barbosa (2015), cabe à escola, portanto, proporcionar ao aluno um estudo adequado que o leve à percepção de que a

escrita tem formas de realizações diferentes da fala e que há um registro considerado padrão para a escrita das palavras, além do registro não padrão que ele já domina, de modo que ele saiba circular entre as diversas variedades com autonomia e segurança em função do contexto. Omitir-se diante disso é uma prática de exclusão inadmissível.

Além dos exemplos já citados anteriormente, na amostra seguinte, exemplificamos as segmentações e junturas comuns retiradas de uma produção de texto diagnóstica realizada em uma turma do 6º ano no início do ano letivo de 2013, quando da elaboração do projeto de pesquisa:

1. Casos de segmentação:

a) *com nosco*, em vez de “conosco”. (Inf.1);

b) *a legre, es capa*, em vez de “alegre” e “escapar”, respectivamente. (Inf.2);

c) *com migo*, em vez de “comigo”. (Inf.5).

2. Casos de junturas:

a) *derrepente*, em vez de “de repente”. (Inf.5);

b) *senquere*, em vez de “sem querer”. (Inf.6);

c) *uminino*, em vez de “um menino”. (Inf.7).

Os aspectos da segmentação e da juntura permanecem mesmo após cinco anos de escolaridade, embora seja um traço típico da fase de alfabetização. Conforme atesta Cagliari (2009, p. 119-120) “[...] os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho significativo de reflexão e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do Português”. Quando não trabalhados de forma adequada, os alunos continuam com esses usos na escrita ao longo do Ensino Fundamental. Esta pesquisa encontra respaldo

na possível contribuição que poderá trazer tanto para os discentes quanto para os docentes. Para o professor, estar munido de um embasamento teórico que alcance suas dúvidas e anseios, em face das dificuldades de escrita que seus alunos apresentam é um passo importante para intervir em tais problemas. Para o aluno, ao permitir que o educador tenha um olhar mais atento e compreensivo para perceber a sua dificuldade de escrita, seja quando segmenta, seja quando faz uma junção não convencional, e possa orientá-lo em vez de estigmatizá-lo como um discente que não sabe escrever conforme a variedade padrão.

Ao tratar dos fenômenos da segmentação e da junção não convencionadas e de quais fatores estão implicados em sua realização, e tendo em vista a nossa proposta de investigação, duas hipóteses foram formuladas: i) *Tanto o professor alfabetizador quanto o próprio professor de Língua Portuguesa desconhecem os aspectos fonológicos da língua para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar problemas oriundos da segmentação e da junção não convencionadas.* E, ii) *A forma como se pronuncia grande parte das palavras na fala vernacular, ou seja, a linguagem coloquial, cria na mente da criança uma ideia de que algumas palavras são juntas e outras são separadas, o que demonstra a influência da oralidade na escrita.* Essas hipóteses denotam a influência da oralidade na escrita como fator preponderante, cujas investigações teóricas permitiram ratificá-las por meio de vasta leitura sobre o tema. Nesses estudos foi possível perceber explicações plausíveis para a ocorrência das junções e das segmentações, levando-se em conta o papel fundamental da linguagem na vida da humanidade.

2. Fundamentação teórica

A necessidade de se expressar por meio de uma linguagem sempre acompanhou o homem. Conforme Faraco (2012), entendemos como linguagem um amplo conjunto de formas de

comunicação e significação que pode ser expresso por meio da linguagem verbal, oral ou escrita, os gestos, as expressões faciais, a pintura, a música, o desenho, entre outras várias manifestações que servem ao homem como meio de se exprimir enquanto ser social.

Certamente, a linguagem verbal é o grande avanço que possibilitou ao homem seu desenvolvimento como indivíduo. Por meio dela nos diferenciamos diante dos outros seres ao produzirmos signos que estão carregados de significados. Ainda segundo Faraco (2012, p. 33), “[...] a linguagem verbal é marca forte, constitutiva, distintiva da nossa espécie”. Muito se tem discutido acerca de sua origem, de quando o homem adquiriu a capacidade de se comunicar por meio da palavra, e ainda há muito que se pesquisar sobre o assunto, uma vez que a linguagem verbal é um “bem imaterial”, pois não há registros ou provas de suas mais remotas manifestações que possam retratar aos estudiosos atuais as pistas que remontam suas origens.

A linguagem verbal manifesta-se tanto na modalidade oral, quanto na escrita. A primeira acompanha o homem desde épocas bem antigas. Já a linguagem escrita é uma realidade linguística relativamente recente na história da humanidade, tendo surgido há cinco mil anos. A escrita originou-se de necessidades práticas do cotidiano. As demandas da vida em sociedade e as complexidades das relações econômicas, sociais e políticas exigiram a criação de um sistema de registro das atividades humanas. Faraco (2012) destaca que, além dessas utilizações de caráter pragmático, o crescente desenvolvimento da escrita também propiciou o registro permanente da cultura oral, o que permitiu a escrita de poemas, narrativas épicas e religiosas e uma diversidade de saberes que antes só se vivenciavam pela oralidade, criando, assim, uma cultura letrada.

A escrita alfabética tal qual a conhecemos foi precedida de outras fases: a pictórica e a ideográfica. Os pictogramas eram

associações com imagens e não com sons. Os ideogramas são representações que podem significar uma palavra ou até uma frase inteira, muitos já caíram em desuso, mas os ideogramas chineses são utilizados até os dias atuais. No contínuo da evolução, a fase alfabética surge de um processo de maior abstração da escrita, adquirindo a característica de uma representação fonográfica. Com isso, o signo passa a conter, além de sua função logográfica, uma função fonológica. Essa escrita alfabética passou por diversas transformações ao longo do tempo, das quais resultaram os silabários, que são representações silábicas. A partir deles foram feitas novas adaptações, o que permitiu que se tornassem mais precisos e funcionais, pois uma escrita silábica necessita de um menor número de signos para registros do que nas formas anteriores, como os ideogramas.

Interessante destacar que as letras não podem ser consideradas como representação direta dos sons da fala, mas sim como representação das unidades funcionais da língua, que hoje conhecemos como fonemas, que são representações abstratas. Elas têm, portanto, um caráter fonológico, como aponta Faraco (2012, p. 56):

A escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia. Considerando que a pronúncia varia muito entre regiões, grupos sociais, estilos de fala e mesmo na linha do tempo, uma escrita estritamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade.

Cagliari (2009) também destaca esse caráter funcional e fonológico da escrita quando afirma ser uma ilusão pensar nela como um reflexo da fala. Enfatiza ainda que a única forma escrita que consegue fazer essa relação unívoca entre som e letra é a transcrição fonética, que apresenta um símbolo gráfico para cada som, para fins de aprofundamento dos estudos da língua.

Com o passar do tempo, a escrita foi tendo uma importância cada vez maior nas relações sociais. A aplicação da escrita avolumou-se e passou a integrar diversas áreas da atividade humana, dando ênfase a uma cultura letrada, ou seja, estabelecida por meio de registros escritos que permitem ao homem se apropriar do conhecimento. Faraco (2012) exemplifica bem isso ao mostrar, por meio da escrita, como a vida humana foi transformada de modo intenso e irrevogável. Dessa maneira, a partir dela foi possível a organização da sociedade por meio da inscrição de leis; as religiões conseguiram estruturar melhor seus preceitos e crenças por grandes espaços geográficos; houve uma maior transmigração intercultural de símbolos, valores que ampliaram sobremaneira a criatividade humana; ela possibilitou, ainda, manter viva a memória de um povo e de seus valores intrínsecos com o uso do registro permanente; e, mais importante, elevou de forma significativa o avanço do conhecimento, favorecendo a organização intelectual e as práticas cognitivas mais abstratas, como a Matemática, as Ciências e as Tecnologias.

Nesse sentido, podemos afirmar que a escrita, mesmo tendo sido criada muitos séculos depois que a linguagem oral, adquiriu um elevado poder político, social, econômico e cultural que predomina até hoje. Até aqueles que não a dominam estão permeados por ela, e mais do que alfabetizar, a escola deve criar condições de letrar. E o que é ser letrado? Embora já tenham sido feitas inúmeras definições por diferentes vertentes teóricas, destacamos a definição apresentada por Soares (2001, p. 18) do termo letramento: “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Nessa perspectiva, somente “ler e escrever” não são requisitos que garantem de maneira absoluta essa apropriação da escrita de que fala Soares (2001). Esse aprendizado tem caráter social e funcional, ou seja, ler e escrever envolve muito mais do que

decodificar signos. A sociedade cria demandas de uso de leitura e escrita que exigem que o usuário da língua saiba lançar mão dessas habilidades nas mais variadas situações comunicativas. E, esse apropriar-se da escrita requer o desenvolvimento de uma gama de habilidades que nem sempre a escola consegue oferecer aos alunos, embora a relação entre escola, escrita e cultura letrada seja entrelaçada e indissociável, como atesta Faraco (2012).

Longe de parar na alfabetização, a prática da escrita, numa perspectiva de letramento, é um exercício constante, que deve ser calcado num avanço crescente dos domínios cognitivos do aprendiz. Como reitera Faraco (2012), é uma complexa experiência de caráter cognitivo que não implica somente o domínio do alfabeto, pois a alfabetização é apenas uma fase específica do aprendizado do sistema de escrita.

Embora a escrita tenha adquirido uma importância significativa ao longo da história, dado o seu caráter de permanência, não podemos deixar de ressaltar também a relevância da oralidade, uma vez que é ela que acompanha o indivíduo nas suas mais variadas situações de comunicação, quer seja ele escolarizado, quer não. Além disso, a oralidade conta com vários recursos que a escrita tenta parcialmente reproduzir, como a entonação, a intensidade e duração das pronúncias, que são extremamente significativos no contexto comunicativo, pois muitas vezes é o tom que dá a um enunciado o caráter de urgência, alegria, emoção, raiva, ordem, tristeza, entre outros aspectos. Marcuschi (2010) corrobora para uma visão não dicotômica entre fala e escrita, acentuando, na verdade, suas contribuições e peculiaridades igualmente importantes para o trato comunicativo.

Nessa direção, é fundamental abordar a aquisição da escrita pela criança. Kato (1999) estabelece uma comparação entre a história da escrita da humanidade e a aquisição da escrita pela criança como fenômenos parecidos, ou seja, pode-se dizer que em ambos os casos, dadas as devidas proporções, há em seu percurso um caminho de descobertas, ou seja, seguindo etapas

que dependem de estímulos do ambiente onde está inserida, como também passaram seus ancestrais em outras épocas remotas.

Dentro desse intrincado processo que é a aquisição da escrita, Lemle (1998) estabelece cinco capacidades ou saberes e percepções que são necessários para a alfabetização. Destaca a importância, em primeiro lugar, da ideia de símbolo, pois cada letra é uma espécie de símbolo que remete a algum som da fala. Essa relação não é necessariamente regular ou direta. Lemle (1998, p. 8) afirma que “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler”. Diante disso, cabe ao professor trabalhar com o universo simbólico dos variados contextos do dia a dia, como símbolos de times, sinais de trânsito, o significado simbólico de certas cores etc., para propiciar ao aluno uma noção compatível com suas experiências práticas.

Outro ponto importante, assinalado por Lemle (1998), é a discriminação dos formatos das letras, uma vez que há várias letras de nosso alfabeto que se diferenciam por traçados muito sutis na grafia, como as letras *p*, *b* e *q*, por exemplo, que se distinguem conforme a posição de suas hastes ou da “barriguinha”. Além dessa percepção visual, segundo a autora, o aluno precisa aprender a ter discriminação auditiva, uma vez que as letras simbolizam sons da fala.

Entender o conceito de palavra também é um ponto que merece destaque. Essa capacidade de entendimento do que é palavra, quando não alcançada pelo aprendiz, pode acarretar dificuldades de segmentação, em que o aluno não consegue, na escrita, determinar os limites entre uma palavra e outra. Esses obstáculos ilustram os fenômenos que nos interessam neste trabalho: a segmentação e a juntura não convencionadas. Sobre isso, Lemle (1998, p. 10-11) esclarece:

O tipo de dificuldade na apreensão de unidades vocabulares que se observa muitas vezes na prática do ensino são coisas

como *umavez*, *nonavio*, *minhavó*, ou seja, falta de separação onde existe uma fronteira vocabular. O inverso – a colocação de um espaço onde não há fronteiras vocabulares – é mais raro. A alocação errada de fronteiras vocabulares onde existem acontece, por exemplo, com palavras femininas que começam com [a] – *minha miga*, em vez de *minha amiga* – ou com palavras masculinas que começam com [u] – *oniverso*, em vez de *o universo*.

E, por último, Lemle (1998) enfatiza a importância de se mostrar ao alfabetizando a noção da organização espacial da página. Por mais banal que isso possa parecer, nem todo sistema de escrita se estrutura como o nosso, com a ordem das palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Dessa forma, a alfabetização ultrapassa a simplicidade do *b* com *a = ba*, ou da escolha deste ou daquele método. E o professor precisa estar munido de um embasamento teórico consistente, ter sensibilidade diante das dificuldades dos alunos, bem como ter disposição e criatividade para alcançar êxito no ensino da aquisição da escrita. Por isso, ressaltamos a importância de se conhecer o sistema de escrita do Português, uma vez que seu conhecimento é essencial para um ensino sistematizado e contribui muito para auxiliar os alunos em relação às inúmeras dúvidas referentes à escrita que os acompanham ao longo de sua trajetória escolar.

Diante dessas características, é preciso que o aluno saiba que, no processo de aquisição da escrita, as relações ou correspondências entre letras e sons não são biunívocas, em que cada letra representaria sempre o mesmo som, ou vice-versa, mas, pelo contrário, nem toda letra tem um som diretamente relacionado a ela. Lemle (1998) preconiza que, nas etapas seguintes de alfabetização, os casos mais complexos também devem ser apresentados e cabe ao professor, conforme os avanços percebidos em sala de aula, determinar quanto tempo deverá ficar nessa abordagem das relações biunívocas, em que cada som possui uma letra correspondente, para depois partir para fases mais complexas.

Lemle (1998) salienta a importância de o alfabetizador conhecer claramente essas especificidades do sistema de escrita do Português para estar pronto para os questionamentos dos alunos quando se deparam com as dificuldades de um mesmo som representado por várias letras, por exemplo. Dizer que falamos errado é simplificar demais e demonstra desconhecimento das particularidades da escrita que se pretende ensinar. Lemle (1998) argumenta ainda que apelar para esse tipo de resposta é um “[...] equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político”. No que diz respeito ao equívoco linguístico, a autora destaca que tachar de erro é demonstrar ignorância ao fato de que as unidades de som são afetadas pela posição em que ocorrem. É um desrespeito humano, segundo ela, porque é um ato de humilhação e de desvalorização para aquele que é apontado como quem fala errado. É um erro político porque essa desvalorização contribui para amedrontar, diminuir o outro e o impede de manifestar sua linguagem, uma vez que é considerada errada. Em suma, o professor que recorre a essa resposta preconceituosa acaba contribuindo para a marginalização de seus alunos (LEMLE, 1998).

Faraco (2012, p. 113) destaca a duplicidade que caracteriza a ortografia portuguesa, pois “[...] ela é basicamente fonológica, mas com memória etimológica”. Essa memória etimológica diz respeito a critérios que levam em conta não apenas as unidades sonoras funcionais das palavras, mas, também, sua origem. Como exemplifica o autor, escrevemos *homem* com *h* porque em latim se grafava *homo* com *h*, influência de escritas antigas da história do Latim, nas quais havia uma consoante antes do *o*. Por isso, nem sempre é a base fonológica que dita a escrita oficial de uma palavra, mas também suas origens mais remotas. Há, no entanto, estratégias que o professor pode utilizar a fim de que o aluno compreenda melhor essas relações, como recorrer à morfologia com o trabalho de famílias de palavras, como orienta Faraco (2012), e outras atividades ortográficas para tentar minimizar as dificuldades.

2.1. Processos Fonológicos em estudo - juntura e segmentação

Antes de abordarmos as análises sob a perspectiva linguística acerca da juntura e da segmentação, destacamos a visão das gramáticas normativas tradicionais sobre o assunto. Nos autores pesquisados não encontramos muitas considerações a respeito do fenômeno. Cegalla (2002) faz uma alusão ao que podemos chamar de possíveis junturas nos casos de emprego do apóstrofo, em que os elementos se aglutinaram numa só unidade fonética e semântica, cujo sinal de pontuação referido não precisaria mais ser utilizado. Embora não sejam tratados como junturas, o autor menciona suas ocorrências como nos exemplos de *destarte*, *esconjuro*, *vivalma*.

Cunha e Cintra (2001) apresentam um tópico denominado “Encontros intraverbais e interverbais”, em que tratam de encontros vocálicos que podem ocorrer em dois vocábulos, no entanto, não apresenta exemplos disso. Os autores Faraco e Moura (2003) apresentam o assunto, não com a nomenclatura aqui utilizada, mas apresentam o fenômeno como “Barbarismos”, na seção de “Vícios de linguagem”, o qual é tachado de erro e fere os postulados gramaticais. Em suma, os poucos gramáticos que discorrem sobre o tópico não o tratam como hipóteses possíveis de escrita, mas como “erros”, desvios de escrita que precisam ser corrigidos.

Vimos, ao longo do percurso teórico, vários indícios que mostram como há uma distância entre fala e escrita. Por isso, conforme Faraco (2012), a escrita alfabética relaciona-se à realidade fonológica e não à realidade fonética. Essa configuração tem caráter prático e funcional, uma vez que, se a escrita fosse seguir as várias peculiaridades de pronúncia, teríamos que criar uma gama maior de grafemas para representá-la, até porque, como afirma Câmara Jr. (1997), a escrita não é uma reprodução fiel da fala. Contudo, esse distanciamento entre o oral e o escrito acarreta dificuldades que são refletidas na escrita e que, muitas vezes, os alunos carregam pela vida afora.

Faraco (2012), por sua vez, trata do tema destacando a influência da oralidade, pois escrevemos cada palavra separada por um espaço em branco, usando para isso um critério de segmentação com base lexical. Já na fala o que ocorre é uma segmentação que se dá por blocos fonético-fonológicos que unem numa só emissão de voz um conjunto de palavras. O critério de segmentação na fala, portanto, é de caráter prosódico, ou seja, segue padrões que estão relacionados ao ritmo e à métrica.

A juntura, conforme afirma Cagliari (2009), relaciona-se com os critérios que a criança utiliza para analisar a fala, afinal na oralidade não existe separação de palavras, a menos que estejam marcadas pela entonação do falante. Bortoni-Ricardo (2005), apoiada em Câmara Jr. (1975), apresenta a ideia de “vocábulo fonológico constituído de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal: Ex.: “uque” (o que), “levalo” (levá-lo), “janotei” (já notei)”.

Koch e Elias (2014, p. 28) também abordam o tema aqui estudado, mas tratam os dois casos com a denominação “segmentação gráfica”. Salientam que esse tipo de problema que as crianças demonstram em seus textos não é desprovido de lógica, ou seja, não são “erros” aleatórios, pois há critérios analíticos, feitos por elas, que as fazem escrever ora juntando tudo, ora separando o que não é, convencionalmente, separado ou junto respectivamente. As autoras argumentam que a segmentação gráfica nos textos das crianças ocorre com base nos vocábulos fonológicos. Ao tentar segmentar de forma apropriada, os aprendizes podem “picar” ou emendar vocábulos, de acordo com a pronúncia deles. Nesse processo, estão formulando hipóteses e testando sua escrita, do mesmo modo como fazem com a grafia convencional das palavras. Soares, Aroeira e Porto (2010) justificam essas ocorrências pelo desconhecimento sobre o sistema de espaçamento da escrita e reiteram que, para os alunos dominarem esse espaçamento, precisam descobrir, com o auxílio do professor, que existe um sistema ideográfico que se sobrepõe ao sistema gráfico. Além

disso, Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 79) ponderam que “[...] a linearidade da escrita tem características diferentes da linearidade da fala. Assim, na fala de todo dia, que a criança domina, emendamos palavras, mas quando escrevemos, grafamos palavras por inteiro observando as convenções ortográficas, separando-as por espaço em branco”.

Percebe-se que há entre os autores citados a tendência de chamar tanto a segmentação quanto a juntura apenas de segmentação. Mas é possível constatar que esses estudiosos levam em conta que esses “erros” não são feitos aleatoriamente, ou seja, o aprendiz tem dúvidas e diante delas formula hipóteses de como as palavras poderiam ser grafadas. Há também certo consenso entre esses autores sobre a influência do oral no escrito, que afeta ora a separação, ora a junção de palavras na escrita pelos alunos. Faraco (2012), amparado em Abaurre e Cagliari (1985), argumenta que escrevemos de um jeito, mas falamos de outro, isto é, na escrita, os vocábulos estão devidamente separados, mas, na fala, pronunciamos emendado. Em face disso, quando os alunos juntam as palavras na escrita, não o fazem fortuitamente. Na verdade, estão levando em consideração a cadeia sonora como referência para a escrita. Desse modo, não estão cometendo “erros”, mas sim lidando com possibilidades que remetem diretamente à fala. Para o domínio efetivo da escrita, essa hipótese, ao longo do processo, precisa ser superada, o que levará, progressivamente, à desvinculação entre escrita e fala.

3. Metodologia

O percurso teórico empreendido até aqui foi relevante para orientar o professor na elaboração da proposta de ensino adequada que deve ser feita quando se depararem com os fenômenos, pois auxilia para uma melhor compreensão de como as segmentações e as junturas acontecem. Acreditamos que a adoção de uma mentalidade que vê não apenas a segmentação e a juntura, mas

também outros problemas de escrita, como “erros” e anomalias sem sentido, não ajudará a contornar a situação e muito menos encontrar uma solução eficaz.

Por isso, neste trabalho, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, procedimento de caráter social e com fundamentação teórica que visa ao aprimoramento da prática. O projeto foi realizado na Escola Municipal João Valle Maurício, onde foi feita uma pesquisa piloto com os alunos do 6º ano Y, mas, em virtude do início do curso do mestrado no 2º semestre de 2013, uma nova coleta de dados foi realizada em 2014, pois recebemos novas turmas e a turma da pesquisa piloto foi para o 7º ano, no turno matutino. A coleta de dados foi feita por meio de produções textuais realizadas pelos alunos, a fim de detectar a ocorrência dos fenômenos aqui estudados.

4. Proposta de ensino: desenvolvimento, análise e resultados

Após o trabalho de coleta de dados, foi possível ter um panorama das reais dificuldades de escrita dos alunos. Detectamos, nos 17 textos do *corpus*, 12 tipos de problemas de escrita, entre os quais a falta de pontuação e o uso indevido de maiúsculas e minúsculas com a maior incidência, com 233 e 149 casos, respectivamente. Esses dois problemas de escrita são muito recorrentes em textos de alunos, e a falta de pontuação incide diretamente na questão do uso de maiúsculas e minúsculas, pois, quando não há ponto final, não há também início de frase com letra maiúscula, por isso o número tão alto entre os dois.

A escrita fonética, ou seja, escrever semelhante ao modo como se fala, também apresenta uma incidência muito grande: 99 casos. E em alguns textos como os de VG8 e M11, a ocorrência foi bem elevada. No entanto, destacamos que tais transcrições não são “erros” aleatórios. Na verdade, tratam de hipóteses criadas pelos

alunos a fim de registrar a escrita ortográfica. É forte a influência da oralidade na escrita, pois é a partir dela que eles se orientam. Segundo Cagliari (1999, p. 126), “[...] pode-se também elaborar hipóteses, aliás, mais provável, de que, diante desses fatos do sistema de escrita, o aprendiz teve de fazer uma opção – que, infelizmente, não correspondeu à forma ortográfica estabelecida [...]”. Embora o referido autor tratasse mais especificamente de alunos em processo de alfabetização, acreditamos que essa influência da oralidade na escrita permanece ao longo do Ensino Fundamental, como comprovam os exemplos dos *corpora*.

Em seguida, na ordem decrescente de número de ocorrências para cada caso, temos o número indevido de letras, sendo encontrados em 89 casos. Ressaltamos que esse problema foi detectado nas 17 amostras. Houve um elevado número para o caso de omissão de letras, com 82 casos. A troca de letras vem logo em seguida, um registro de 69 casos. A hipercorreção também apresenta um número significativo, 46 ocorrências. Conforme Cagliari (2009, p. 123-124), esse tipo de “erro” se caracteriza quando o aluno já tem noção da forma ortográfica de determinadas palavras e sabe também que a pronúncia destas é diferente, mas nem sempre tem certeza da escrita e pode escrever até do jeito mais incomum do que do mais usual; um exemplo muito recorrente nos textos é o final “l” nos verbos, em vez do “u”, como em “voltol”, uma vez que essas duas letras nessas posições representam o mesmo fone /w/.

A falta de concordância nominal e verbal, embora seja uma dificuldade que alunos do Ensino Fundamental apresentam com frequência, não foi tão acentuada como nos casos anteriores, tendo um registro de 41 ocorrências. Contudo, mesmo que o número de ocorrências tenha sido mais baixo do que de outras categorias de “erros”, podemos afirmar que há influência forte da oralidade, pois é comum a não concordância de verbos e nomes na fala cotidiana e informal das pessoas. E tal incidência recai na escrita.

Os fenômenos que nos interessam, a segmentação e a junção, contam com 20 e 31 registros, respectivamente. Notamos que, como já foi destacado no referencial teórico, são fenômenos que costumam fazer parte da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Portanto, consideramos o número de ocorrências aqui encontrado bem elevado, uma vez que os alunos da pesquisa se encontravam no 6º ano e tais dificuldades, pelo menos em tese, já deveriam estar sanadas. Por fim, temos o acréscimo de letras como o caso de menor incidência, com 16 registros nas amostras.

No que diz respeito ao desempenho geral dos alunos, destacamos que nem todos apresentam problemas em todas as categorias e aferimos um percentual de 82% do total. Notamos que 17% demonstraram o menor número de “erros”, inclusive sem a ocorrência de casos de segmentações e nem junções, o que revela que esses alunos têm um maior domínio de normas ortográficas do que os demais. Os alunos que apresentaram “erros” em todas as categorias foram AS1, MB14 e IF17, que representam 17% da amostra. Ressaltamos, também, que há “erros” repetidos em todas as categorias, mas, para sermos fiéis, contabilizamos todas as vezes que eles ocorrem em cada texto.

Percebemos por essa amostra que as dificuldades de escrita são muitas e exigem um trabalho de pesquisa minucioso para uma intervenção eficaz. Ponderamos que tais “erros” precisam ser vistos como rico material de investigação linguística, pois, a partir da caracterização de “erros” detectados, o professor pode elaborar alternativas de intervenção que podem auxiliar seu trabalho com o ensino da modalidade escrita. Como atesta Cagliari (1999, p. 77), “análises das incongruências podem ajudar o professor a dosar e a programar as suas aulas e a alertar-se contra possíveis confusões que os alunos possam cometer”.

Além das dificuldades especificadas na coleta, percebemos nas amostras problemas de translineação, má estruturação dos parágrafos, ausência de título, incoerências e falta de coesão,

não atendimento à proposta de produção textual, repetições desnecessárias e falta de progressão das ideias. Como se vê, o trabalho com produção escrita exige um amplo empenho do professor, pois a atividade escrita requer dos alunos diversas habilidades, as quais não podem passar indiferentes ao olhar docente. Não atentamos a esses aspectos, uma vez que nossa investigação é outra, mas não poderíamos deixar de apontá-los, visto que são imprescindíveis como fatores de textualidade.

No Quadro 1, a seguir, estão expostos os casos de junturas e segmentações encontrados e, logo após, a título de ilustração, mostramos um exemplo de produção escrita de um dos alunos, seguida da transcrição. Esclarecemos que o número de ocorrências das junturas e segmentações contabilizado no quadro não leva em conta exemplos repetidos nos textos produzidos pelos alunos.

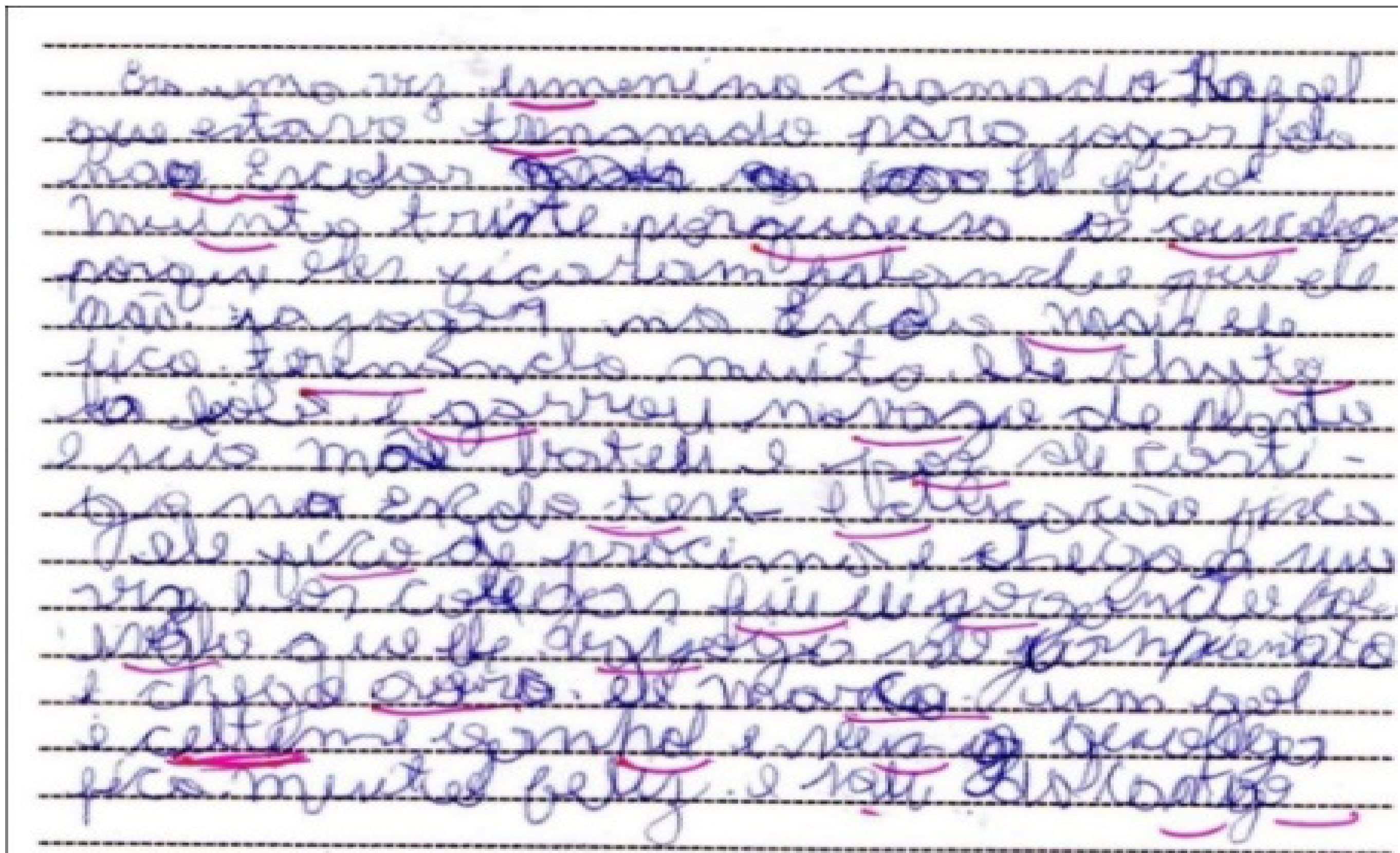
Quadro 1. Exemplos de junturas e segmentações extraídos dos textos dos alunos

CÓDIGO DO ALUNO	EXEMPLO DE JUNTURA	EXEMPLO DE SEGMENTAÇÃO
CF	Encontrala	-
AS	porutimo, dinovo	Em fim
CG	-	Tem pestade, a sin
LG	-	em cantado, com fiante, a te
NL	agente (a gente)	-
NO	abrigar (a brigar), domenino, omenino, ifoi, abruxa, ielis, nomenino, muitaraiva, iseu	an dado, cum do (quando), com mesou, com fessar, a i, is tava
VG	denoite, derepente	-
CE	Comedo	-
M	Derepete	-
MB	ummenino, novaso, porquausa, celtime (seu time), evalo (e falou), aora (a hora)	Edu cação
CD	Abruxa	A cordou, ir a (ia)
IF	almédico, pratanto, televo, purisso, medeita, sofalando, nomedico, agarganta	a cordou, a cordei, em tão, en quanto, de pois, com migo

Fonte: Barbosa (2015, p. 74³⁸).

38 Disponível em: <https://bit.ly/2Yx42Wa>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Exemplo 1. MB 14



Fonte: Barbosa (2015, p. 68).

Transcrição do Exemplo 1

Era uma vez unmenino chamado Rafael
que estava treinando para jogar bola
na escola. Ele ficol
muinto triste porquausaos ceuscolege
porque eles ficaram falando que ele
não ia jogar na Escola mais ele
fico. treinando muito ele chuto
a bola, e garrou novazo de planta
e sua mãe bateu e poz de carti-
go na Escola teve e ducaçãofísica
ele fico de procima e chego a sua
vez e os colegas fiu ele jogando bola
evaloque ele vaijoga no campeonato
e chego aura. ele marca um gol
e celtimeganhol e seus quolega
fico muito feliz. e saiu do cartigo.

Os casos de segmentações e de junturas apresentados no Exemplo 1 são diversificados, vão desde exemplos já previsíveis para nós educadores, como “derrepente” ou “em fim”, cujas ocorrências são bem comuns, a casos como “e ducação” e “almédico”, que são menos usuais. Há alunos que apresentaram mais dificuldades do que outros, com registros tanto de juntura, como de segmentação; é o caso de NL, NO, MB, CD e IF. Já os demais apresentaram poucas ocorrências, ora em uma, ora em outra categoria.

Houve maior ocorrência de junturas (31 casos) do que de segmentações (20). Notamos que entre as segmentações há vários casos que podem ser explicados pela analogia com formas dependentes, como em “de pois”, “en quanto”, “com migo”, “a cordou”, que se associam às preposições “de”, “em”, “com” e “a”, respectivamente, as quais aparecem acompanhando outros vocábulos, mas não unidas a eles³⁹. Porém, o mais importante é que, das 17 amostras, 12 apresentam junturas e/ou segmentações, ou seja, mais da metade dos textos. Esse percentual aponta a relevância desta pesquisa e comprova como um problema das séries iniciais de alfabetização persiste nos textos dos alunos do 6º ano, revelando uma alfabetização não consolidada. No entanto, verifica-se que as relações entre o falado e o escrito não são de fácil apreensão, mesmo porque, conforme atesta Fayol (2014), é relativamente recente a escrita com espaçamento, pois no passado havia uma escrita contínua sem demarcação de espaço entre as palavras. Cabe, portanto, ao professor ter um olhar menos preconceituoso e mais compreensivo quando o aluno comete esses “erros”. Evidentemente que, se eles persistem nas séries finais do Ensino Fundamental, justifica-se a elaboração de uma proposta de ensino que venha sanar essas dificuldades. Como atesta Cagliari (1999, p. 94),

39 Segundo Câmara Jr. (1997, p. 70), formas dependentes, em Língua Portuguesa, são as partículas proclíticas átonas, como o artigo, as preposições, a partícula “que”, entre outras. São ainda as variações pronominais átonas junto ao verbo.

[...] o professor pode saber como andam seus alunos, quais as dificuldades maiores que estão enfrentando, o que acertam ou erram com menos frequência e, desse modo, pode programar melhor suas aulas, dando explicações e exercícios específicos sobre questões particulares de ortografia.

Por meio da coleta de dados, foi possível elaborar as atividades de intervenção com foco nas dificuldades pontuais dos alunos. A análise de todos os módulos aplicados revelou pontos importantes: o trabalho de aprimoramento da escrita e ensino da forma ortográfica requer planejamento pelo professor, atendimento individualizado aos alunos e envolvimento de toda a turma e de alguns membros/funcionários da escola, ou seja, da comunidade escolar. É um trabalho em equipe.

4.1. Síntese da proposta de ensino

Para a proposta de ensino de natureza interventiva foram elaborados sete módulos que permearam todo o trajeto teórico aqui abordado, objetivando, por meio deles, solucionar/amenizar os problemas das juntas e das segmentações. A seguir, no Quadro 2, sintetizamos os módulos realizados com seus respectivos objetivos:

Quadro 2. Síntese da proposta de ensino

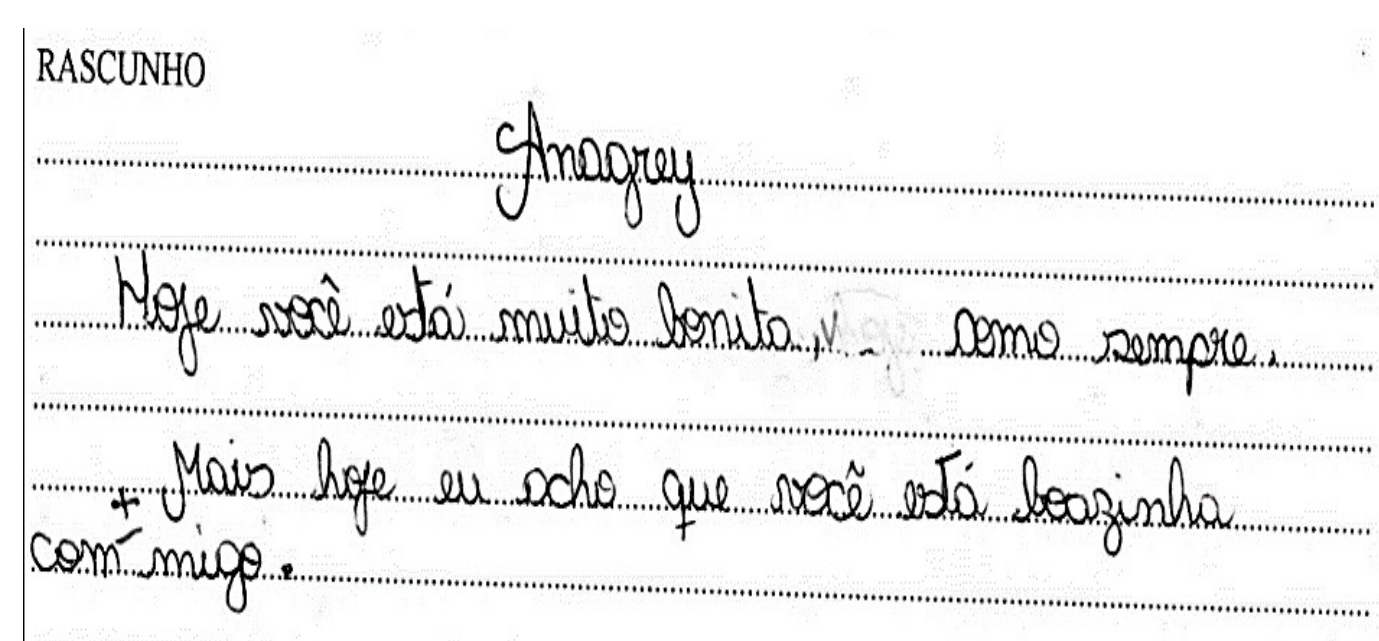
MÓDULO	OBJETIVOS
1) Tabela de Códigos de Correção Textual	Propiciar aos alunos, por meio de uma tabela com símbolos, uma base de problemas de escrita presentes nas suas produções para, a partir disso, realizar a refacção dos seus textos.
2) Correção de texto com vários problemas de escrita	Fazer com que os alunos detectassem num texto, propositalmente carregado de problemas de escrita, quais desvios aparecem nele a fim de ampliar a capacidade de autocorreção.

3) Ditado de texto	Aferir a interferência da oralidade na escrita, isto é, se o modo como escutam afeta a forma de escrever as palavras.
4) Para não tropeçar na escrita	Eliminar dúvidas quanto ao tópico específico do uso de pronomes ligados a verbos.
5) Aponte suas dúvidas	Levar os alunos a refletirem sobre as palavras que oferecem maiores dúvidas quanto à escrita, individualizando cada caso para sanar o maior número de dificuldades.
6) Interpretação e produção do gênero bilhete	Interpretar e produzir o gênero textual trabalhado para aprimoramento da escrita e eliminação do fenômeno estudado.
7) Junturas e Segmentações em praças públicas	Pesquisar ocorrências do fenômeno em outras esferas sociais, não apenas no meio escolar e utilizar o aparato tecnológico para isso.

Fonte: Barbosa (2015).

A atividade do “Módulo 6 – Interpretação e produção do gênero bilhete” foi bastante significativa, pois nela foi possível constatar na prática como os alunos foram desenvolvendo sua capacidade de escrita e a importância da refacção dos textos para seu aprimoramento. O Exemplo 2 da primeira versão do bilhete da aluna AS, transcrito, a seguir, exemplifica como o cuidado com a escrita requer análise, correção e aperfeiçoamento por parte dos alunos.

Exemplo 2. AS



Fonte: Barbosa (2015, p. 142).

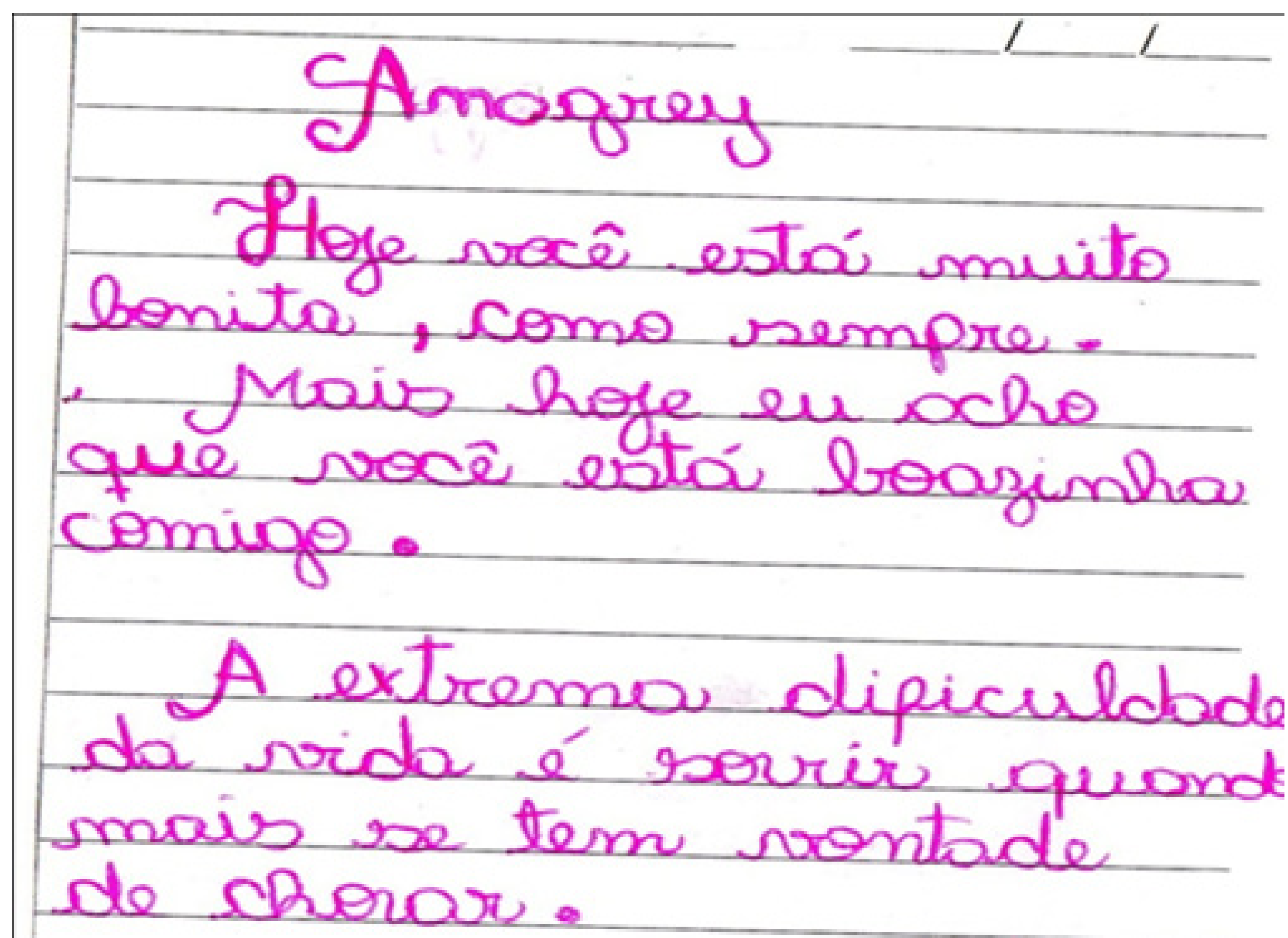
Transcrição do Exemplo 2 – AS

Anagrey
Hoje você está muito bonita,v - como sempre.

Mais hoje eu acho que você está boazinha
com migo.

Embora poucos problemas tenham sido identificados no bilhete 2 – AS mostrado anteriormente, o caso da segmentação “com migo”/“comigo”, chama a atenção, pois comprova a ocorrência do aspecto em anos finais do Ensino Fundamental II e que a influência da oralidade sobre a escrita é determinante para sua incidência. Outra possibilidade de explicação é a de que a analogia com a preposição “com”, que aparece separada em vários contextos, tenha influenciado a escrita de AS. Na refacção do texto, Exemplo 3, a seguir, além de ter corrigido o problema, a aluna acrescentou uma pequena mensagem ao bilhete, ampliando seu texto.

Exemplo 3. AS



Anagrey
Hoje você está muito
bonita, como sempre.
Mais hoje eu acho
que você está boazinha
comigo.

A extrema dificuldade
da vida é sorrir quando
mais se tem vontade
de chorar.

Fonte: Barbosa (2015, p. 143).

Transcrição do Exemplo 3

Anagrey

Hoje você está muito
bonita, como sempre.

Mais hoje eu acho
que você está boazinha
comigo.

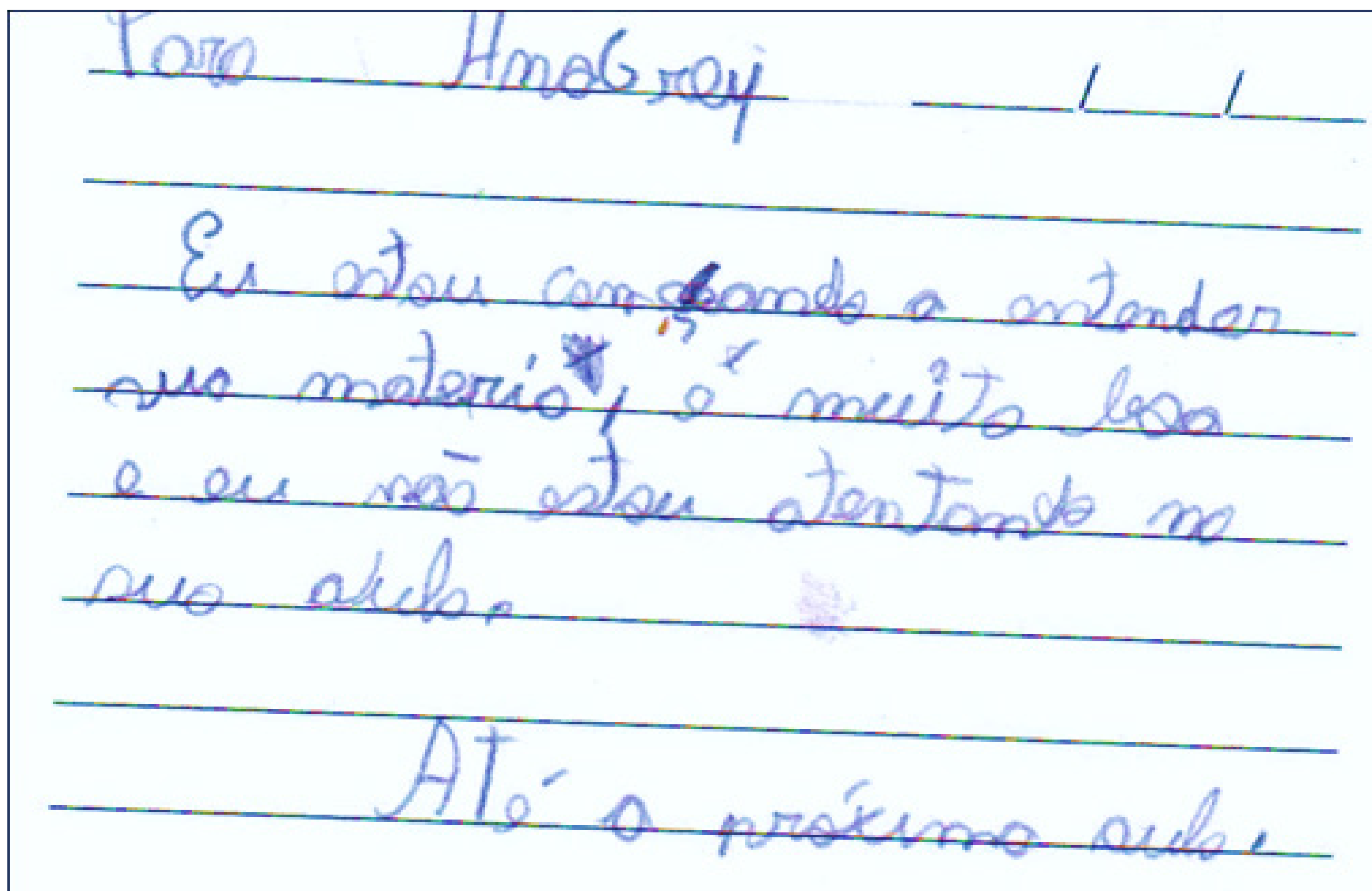
A extrema dificuldade
da vida é sorrir quando
mais se tem vontade
de chorar.

Diante do exposto, observa-se que trabalhar as dificuldades da escrita dos alunos apenas por meio de exercícios de preencher lacunas com “s” ou “z”, “x” ou “ch” não favorece o acesso à norma-padrão da língua, nem promove a melhoria de sua escrita; portanto, não resolve o problema. Notamos que, à medida que os módulos eram desenvolvidos, os alunos melhoravam significativamente suas produções e percebiam a importância de revisar o texto para conseguirem escrever melhor. Foi um trabalho dispendioso, que exigiu estudo, tempo e paciência, mas os resultados foram satisfatórios. Prova disso são os bilhetes por eles produzidos, nos quais foi mantida a liberdade de expressão dos alunos, mas com a orientação e a revisão adequadas da escrita. Isso foi possível porque conhecemos os alunos, o contexto em que vivem e aliamos a teoria à prática, por meio da metodologia da pesquisa-ação, buscando não somente os aspectos teóricos, mas também a incidência desse conhecimento nas práticas em sala de aula.

Registramos no bilhete de CE, Exemplo 4, a falta ou inadequação do uso do acento gráfico, a troca de letras e a ausência de ponto final. O aluno aproveitou o texto para manifestar entendimento da matéria, além de ressaltar que está com bom comportamento na aula. Na revisão do texto, ele corrigiu os problemas detectados e

acrescentou mais uma frase para finalizar o bilhete (*Até a próxima aula.*), como vemos logo adiante.

Exemplo 4. CE



Fonte: Barbosa (2015, p. 146).

Transcrição do Exemplo 4

Para AnaGrey

Eu estou começando a entender sua matéria, é muito boa e eu não estou atentando na sua aula.

Até a próxima aula.

Constatamos, ao final dos módulos, que grande parte desses alunos aumentou sua capacidade de interpretar e produzir textos, percebendo que a escrita demanda certos cuidados e que com dedicação e compromisso conseguimos avanços nas produções escritas dos alunos. Dos 24 alunos da amostra aqui utilizada, 22 foram promovidos para o 7º ano, apenas um foi reprovado e um evadiu da escola, antes do término do ano letivo.

Certificamos que o estudo acerca da aquisição da escrita, bem como do seu sistema repleto de peculiaridades, da fonética e da fonologia foram fatores determinantes para toda a elaboração deste trabalho e para a análise de cada “erro”. O conhecimento teórico nos deu uma nova visão para os “erros” cometidos pelos alunos, pois foi a partir dele que estruturamos nossa pesquisa. Conforme Cagliari (1999, p. 133),

É nesse momento que o bom professor, com bom preparo técnico, torna-se um pesquisador. Analisa o que o aluno faz e o que deixa de fazer, o que já sabe e o que ainda falta saber e vai buscar nos conhecimentos técnicos que tem a respeito da linguagem oral e escrita, dos sistemas de escrita etc., as informações necessárias, úteis e adequadas para passar ao aluno, para que este dê um passo à frente, supere uma barreira a mais e, aos poucos, vá construindo aquela bagagem de conhecimentos de que necessita para se alfabetizar.

Diante disso, fica claro que os professores de Português e os de Alfabetização precisam estar munidos de informações consistentes e atualizadas para saber contornar com autoridade e eficiência os desafios que surgem na prática pedagógica. Isso elucida nossa primeira hipótese para este estudo: a desconfiança de que tanto o professor alfabetizador quanto o próprio professor de Língua Portuguesa desconhecem os aspectos fonológicos da língua para descobrir e criar alternativas viáveis que possam elucidar e/ou solucionar problemas oriundos da segmentação e da junção intervocabular.

Conscientizamo-nos de que um dos objetivos da análise de “erros” relacionados à aquisição da escrita e leitura nas escolas do Ensino Fundamental não exige apenas verificar como e por qual motivo os alunos os cometem, mas também como nós professores necessitamos estudar, atualizar, frequentemente, as teorias de certas áreas, como a Fonética e Fonologia. Esses são conhecimentos que fazem parte do arcabouço de disciplinas da graduação e são

relacionados, muitas vezes, à prática da pesquisa científica na área de Linguística, não sendo aliados à prática dos licenciados, ou seja, ao ambiente de trabalho dos professores, ao ensino e à escola.

Reiteramos também que a pesquisa forneceu um olhar diversificado para os fenômenos de segmentação e junção, antes vistos como meros “erros”, mas, após a investigação apurada, vimos em cada caso a reflexão, a formulação de hipóteses e analogias que indicam que o aluno não comete “erros” ao acaso. Ao contrário, tais “erros” são reveladores e comprovam que os alunos analisam sua escrita.

5. Considerações finais

Esta pesquisa oportunizou-nos a oportunidade de conhecer e estudar as peculiaridades dos fenômenos da segmentação e da junção, bem como outros aspectos atrelados à escrita e sua aquisição, à Fonética e Fonologia, ao ensino e à aprendizagem, à forma como os alunos lidam com a escrita, para, a partir disso, analisar e discutir a noção de “erro”. Neste trabalho, todos os “erros” detectados foram produtivos, uma vez que foi a partir deles que delineamos nossa fundamentação teórica e a metodologia, e encontramos as explicações para a ocorrência dos fenômenos estudados.

Constatamos que as duas hipóteses traçadas no início deste estudo foram ratificadas ao longo da pesquisa. A primeira, que diz respeito ao desconhecimento de aspectos fonético-fonológicos da língua, tanto por parte do professor alfabetizador, quanto do de Língua Portuguesa foi confirmada, porque percebemos a necessidade desse conhecimento para entendermos os caminhos que os alunos percorrem quando escrevem. Apreendemos os fatores que influenciam a ocorrência dos fenômenos e concluímos que o aluno não escreve aleatoriamente, pois, quando segmenta ou junta palavras, o faz com o intuito de acertar, com o propósito de chegar à forma ortográfica. Essa consciência da importância

da pesquisa constante foi crucial para o crescimento desta pesquisadora na condição de docente.

A partir da investigação teórica foi possível lançar um novo olhar sobre as dificuldades dos alunos e, com base nessa orientação pautada em estudos consistentes, repensar e remodelar a prática da sala de aula, visando a um ensino e a uma aprendizagem mais consistentes e eficazes, a fim de desconstruir preconceitos em relação ao “erro” linguístico, que, longe de ser um problema indesejado, tornou-se, para nós, objeto de pesquisa e ponto de partida para estudos criteriosos. E isso foi alcançado por meio das leituras e anotações, bem como da observação atenta dos textos dos alunos, o que nos permitiu a elaboração de uma intervenção para o problema investigado, como também de outros.

A segunda hipótese, que diz respeito à influência da oralidade na escrita, foi crucial para entendermos as escritas segmentadas ou juntadas por se pautarem na fala e suas pausas e não pausas. Por outro lado, percebemos que os alunos também estabelecem analogias com formas ortográficas conhecidas que se refletem nas segmentações e nas junturas. Se existe a expressão “com você”, logo o aluno associa que pode haver também um “com migo”; se há o vocábulo “devagar”, pode haver também o “denovo”. Isso prova que o aluno não constrói essas escritas a partir do nada, ou seja, ele se apoia em elementos já existentes e conhecidos, sendo a forma como ouve os vocábulos um fator importante na sua escrita juntural ou segmentada, uma vez que na fala não há pausas marcadas pelo espaço em branco como ocorre na escrita. Na verdade, fala-se de um jeito e escreve-se de outro, pois a escrita se pauta na ortografia e não é uma transcrição fonética, conforme Cagliari (1998).

Os objetivos traçados no início deste trabalho foram alcançados, pois conseguimos relacionar um problema da prática às teorias linguísticas do campo da Fonética e da Fonologia, as quais foram suporte imprescindível para a investigação do assunto e elucidaram as causas para os fenômenos.

Sabemos que o professor de Língua Portuguesa se depara com muitos obstáculos e que é extenso o conjunto de habilidades para com a linguagem a ser apresentado aos alunos, mas é preciso estabelecer prioridades. Escrever conforme a norma-padrão, sem produzir situações preconceituosas que gerem constrangimento, é uma forma de proporcionar autonomia linguística aos alunos, uma vez que é através dessa norma que, geralmente, eles podem alcançar melhores condições de ascensão social em nosso país.

Estamos conscientes de que esta é apenas uma investigação inicial, pois novas contribuições podem surgir a partir dessas análises e elas serão muito necessárias em todo o âmbito da linguagem. Porém, se essas análises e as reflexões teóricas aqui feitas vierem pelo menos a instigar um ponto de partida sobre a solução desses problemas, principalmente no sentido de auxiliar os docentes de Língua Portuguesa e as pessoas que trabalham com a língua em geral, já terão cumprido honestamente o seu papel.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidência da utilização, pela criança, de sua percepção fonética para representar e segmentar a escrita. v. 14. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, 1985.

BARBOSA, A. **A segmentação e a juntura na escrita dos alunos do ensino fundamental**: é possível intervir? 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. E.; MOURA, F. **Gramática**. 19. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2003.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 2014.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

Escrita de alunos do
Ensino Fundamental II:
os “erros” ortográficos
sob a perspectiva da
tentativa de acerto

Orando Antônio da Costa Filho

Gilvan Mateus Soares

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem do Português pressupõe mostrar como a língua funciona, suas propriedades nas modalidades oral e escrita, treinando usos e considerando o comportamento dos falantes em diferentes situações do cotidiano (CAGLIARI, 2010).

Por isso, é importante inserir o estudante em situações efetivas de uso da linguagem, por meio da leitura e da escrita de diferentes textos dos mais variados gêneros textuais e nos diversos contextos sociais. O foco é, pois, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

Nessa linha de raciocínio, um dos tópicos de ensino é a ortografia, cujo estudo é essencial, por ela ser mecanismo facilitador da comunicação, por meio da escrita (MORAIS, 2010). Esse estudo requer, dentre outros aspectos, discutir as relações entre grafemas e fonemas⁴⁰, apropriar-se de princípios e regras que norteiam essas relações, propor atividades de escrita que operem com a língua em funcionamento, analisar o modo como os alunos registram as palavras e detectar e analisar os tipos de “erros” ortográficos que eles cometem ao escrever.

Especificamente acerca dos “erros”, cabe entender sua natureza, adotando um posicionamento que os perceba sob a perspectiva da tentativa de acerto (BAGNO, 2012, 2013). Ao escrever, o estudante faz uso de seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que a variedade da língua que fala pode influenciar seu modo de escrever. Por isso, o professor precisa conhecer bem o sistema de escrita, os tipos de relação entre sons e letras para, a partir disso, compreender as hipóteses nas quais os alunos se baseiam para, então, delinear estratégias capazes de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

40 Neste capítulo, “fonema” e “som” são considerados sinônimos.

Com base nesses pressupostos, procurou-se, neste trabalho, fazer uma releitura das discussões de Costa Filho (2015)⁴¹, com o objetivo de enfatizar que é fundamental inserir os alunos em práticas efetivas de escrita, conferindo-lhes liberdade para escrever, e, nesse processo, verificar suas dificuldades no registro das palavras.

2. A escrita alfabética e o processo de ensino e aprendizagem

O sistema de escrita do Português Brasileiro (PB) é, essencialmente, alfabético, e sua base é a letra, embora sejam utilizados também, na escrita, sinais de pontuação e números (CAGLIARI, 2010). Nesse sistema, a grafia das palavras não é a transcrição da fala (FERRAREZI JR., 2007). Por essa razão, é importante, no ensino, mostrar ao aluno as relações entre fala e escrita e enfatizar que o modo como é registrada a grande maioria das palavras não pode ser alterado. Nesse sentido, afirma Cagliari (2010, p. 27):

A escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras, e isso dificultaria em muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos.

Daí, a importância da ortografia oficial para possibilitar a leitura e a comunicação entre os falantes de diferentes variedades linguísticas, que podem fazer os mais variados usos da língua escrita, orientando-se por regras de ortografia, e não de combinação e uso da escrita, seja para argumentar, solicitar, reivindicar, elogiar ou fazer rir, por exemplo.

41 Dissertação disponível em: <https://bit.ly/3i2MOHZ>.

Além disso, há que se deixar claro que não se pode, nem se deve, escrever como se fala, e que não é preciso falar como se escreve (BAGNO, 2012), uma vez que, em alguns casos, as letras são grafadas seguindo as normas da ortografia oficial, mas não são pronunciadas (como em "**h**omem", "**h**ora", "**h**onra"), ou elas podem apresentar outra realização sonora, um fonema diferente da letra grafada (como em "animal", "tal", "doce"). Essas ocorrências demonstram a importância de os estudantes compreenderem as relações que podem ser estabelecidas entre letras/grafemas e sons/fonemas, base de um sistema escrito alfabético como o do PB, abordando, para tanto, a língua em seu efetivo funcionamento.

Um primeiro aspecto a se considerar no processo de ensino e aprendizagem da escrita é, segundo Cagliari (2010), levar o aluno a conhecer as regras que regem o uso das letras, que podem variar, conforme a situação de emprego, pois há, em relação à sua forma, normas diferentes para se usarem letras maiúsculas e minúsculas, ou, ainda, para grafar a escrita no modo cursivo ou no registro de forma/palito/bastão/imprensa. Além disso, o estudante precisa perceber o uso alfabético das letras, ou seja, cada letra representa um som responsável pela distinção das palavras, como, por exemplo, em "**f**ala", "**m**ala", "**s**ala" e "**b**ala", em que as letras "f", "m", "s" e "b" representam, respectivamente, os sons [f], [m], [s] e [b], que distinguem os vocábulos.

O autor aponta também que é importante o aprendiz compreender que os sons, conforme o contexto, podem ter valor linguístico, isto é, função ou atribuição que um fonema tem no sistema linguístico para distingui-lo, ou não, de outro. É o caso, por exemplo, de [p] e [b]: se é efetuado o teste de comutação, ou seja, de troca de um som pelo outro ("**p**ato/**b**ato"), o resultado será, obviamente, uma nova palavra, com outro significado.

Um terceiro fator a ser considerado se refere, mais especificamente, às relações entre sons e letras, que podem ser variadas: a) duas letras podem representar um único som, como

"gu" em "**g**uerra"; b) uma letra pode ser usada no registro de um vocábulo, mas não representa nenhum som, caso do "h" em "**h**oje"; c) uma mesma letra pode representar mais de um som, como "x" em "pró**x**imo", "e**x**ame" e "tá**x**i"; d) um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, como [s] em "**c**edo", "**s**apo" e "pas**s**eio".

Sobre essas relações, Lemle (1997) explica que uma letra pode representar um único fonema, ou, conforme a posição, uma letra pode se referir a uma unidade sonora e um som é representado por uma determinada letra, ou, ainda, mais de uma letra pode representar o mesmo fonema na mesma posição. No primeiro caso, podemos citar a letra "t" para o fonema [t], como em "**t**udo". Na segunda situação, uma letra pode representar um determinado som, conforme a posição que ela ocupa, como, por exemplo, a letra "s", que representa o fonema [s] em começo de palavra ("sala") ou [z], quando intervocálica ("casa"), ou, por outro lado, um mesmo som ser registrado com letras diferentes, também de acordo com a posição, caso do fonema [k], que pode ser representado pela letra "c", diante de "a", "o" ou "u", como em "**c**asa", "**co**ça" ou "**cu**ca", ou por "q", diante de "e" e "i", como em "es**q**uina", "por**q**ue". O terceiro tipo de relação é quando há concorrência entre letras para representar o mesmo som, no mesmo contexto, como o registro do fonema [z] entre vogais, em palavras como "mes**s**a", "certez**z**a" e "ex**z**emplo".

Segundo a pesquisadora, essa natureza das relações entre letras e sons se processa por meio de uma gradação: no primeiro tipo, a relação é perfeita, pois cada letra representa um só som e o mesmo som é representado por uma só letra, ao passo que, no segundo caso, a motivação fonética da relação é estabelecida conforme a posição do som ou da letra e, no terceiro, essa motivação da seleção da letra já se perde, porque mais de uma letra pode representar um mesmo som no mesmo contexto.

Conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem, essa gradação, para a autora, não pode ser desconsiderada, pois indica, igualmente, os níveis de facilidade com que a aprendizagem

das letras pode ocorrer. Assim, no ensino, o aconselhável seria começar por aquilo que é mais regular, para, em seguida, mergulhar nas irregularidades do sistema ou nas relações mais complexas.

Nesse sentido, Morais (2010) discute que há regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Nas regulares diretas, uma letra não compete com outra para representar um som, caso de “f”, “v”, “p”, “b”, “t” e “d”, como o “f” para [f] em “**f**ivela”. Nas regulares contextuais, o registro de uma letra ou outra vai depender do contexto da palavra, como o som do “r forte” [h]⁴², com um “r” só em início de palavra, como em “**r**ato”, ou “rr” em posição intervocálica, como em “**carro**”, enquanto, se for o “r brando” [r], só será usada uma letra, como em “**careta**”. As regulares morfológico-gramaticais se referem à relação entre letras e sons que se orientam pela categoria gramatical das palavras, como, por exemplo, registrar “**esa**” para adjetivos pátrios (“portuguesa”, “francesa”, “norueguesa”).

Em relação às irregularidades, Morais (2010) cita, como exemplo, o caso do som do “s” em palavras como “**s**eguro”, “**c**idade”, “**aux**ílio”, “**cas**sino”, “**pis**cina”, “**cre**sça”, “**giz**”, “**for**ça” e “**ex**ceto”, situações para as quais não há uma regra que oriente o uso de uma letra ou de outra.

Além dessas relações entre sons e letras, cabe ao professor conhecer os critérios que, conforme Bagno (2013), podem estar envolvidos na definição do registro de uma palavra, como: a) fonético, caso, por exemplo, de uma letra sempre representar um mesmo som, e vice-versa, como as letras “b” e “p” e, respectivamente, os fonemas [b] e [p]; b) fonêmico, situação da letra “l” constituir uma abstração, pois a realização do fonema, conforme sua posição no vocábulo e a origem do usuário da língua, pode se realizar como [l], [ɫ], [ɭ] ou [ʌ] (“**l**ata”, “**l**eite”, “**ta**l”, “**anima**l”); c) morfofonêmico, como, por exemplo, o morfema marcador de plural “-s” ser pronunciado [s] em “**meus** cães”, mas já ser falado como [z] em “**meus** gatos”;

42 Representação baseada em Silva (2017) para o dialeto de Belo Horizonte.

d) etimológico, como registrar “mau” e “mal”, por terem origem, respectivamente, de “malu” e “male”; e) anacronístico, como ainda registrar “ch” para vocábulos que tinham a consoante [tʃ] até o século XV e que, atualmente, poderiam ser registradas com “x”; f) sociolinguístico, pois, devido ao fato de que a grafia oficializada se baseia em alguma variedade da língua, alguns registros na escrita corrente não existem, como o “r caipira” [ɾ].

Por isso, a aparente neutralidade que a ortografia faz pressupor, ao sugerir uma forma exclusiva de se registrarem as palavras, acaba, conforme Bagno (2012, 2013), constituindo um mito, pois são vários os critérios que podem nortear a grafia de um termo. Ao mesmo tempo, uma análise mais detida das regras aponta, em alguns casos, para uma arbitrariedade na definição do registro de determinados vocábulos, como o uso do acento agudo e do circunflexo, em que o primeiro seria usado para representar vogal aberta e o segundo para indicar vogal fechada, mas escrevemos “**ú**nico”, e não “**û**nico”.

Outra questão levantada por Ferrarezi Jr. (2007, p. 41) é que “o aluno não deve ser massacrado pela responsabilidade de saber a ortografia de todas as palavras da língua. Ele deveria ser ensinado a recorrer, sempre que necessário, a uma obra de referência”. É fundamental, assim, desenvolver o hábito de pesquisa, de maneira que o aprendiz, por exemplo, consulte, rotineiramente, um bom dicionário.

Os estudantes, desse modo, devem estar envolvidos, de acordo com Cagliari (2010, p. 105), em atividades de escrita em que tenham “a liberdade para tentar, questionar, perguntar, comparar, corrigir”, cabendo ao professor orientar a produção textual (gênero, tipo, objetivo comunicativo, organização das ideias) e os processos de revisão do texto. Para tanto, o docente precisa conhecer as complexas relações entre letras/grafemas e sons/fonemas e como funciona, de fato, o sistema de escrita do PB. Dessa forma, ele terá subsídios para analisar os “erros” de ortografia dos alunos, foco da próxima seção.

3. “Erros” ortográficos sob a perspectiva do acerto

Assume-se, neste capítulo, que os “erros” que os alunos cometem ao escrever precisam ser reanalisados sob o prisma da “tentativa de acerto”, porquanto

[...] seria pedagogicamente mais proveitoso substituir a noção de “erro” pela de tentativa de acerto. Embora possa soar como simples eufemismo do tipo “politicamente correto”, na verdade é possível obter um efeito significativo ao trocar um termo de conteúdo negativo (erro) por outro de conteúdo positivo (acerto). Afinal, a língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico. (BAGNO, 2012, p. 353).

Esse direcionamento implica compreender os “erros” que os alunos cometem como, na verdade, tentativas de escrever “certo”, sendo desvios que podem ser explicados, significando que há lógica no “erro” ortográfico cometido.

Se não se pode desprezar o valor que o “erro” pode adquirir nas diferentes relações sociais (BAGNO, 2012), é necessário, por outro lado, analisar, no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, a natureza dos “erros” ortográficos nas produções dos alunos e, a partir disso, desenvolver estratégias adequadas de intervenção. Conforme Bagno (2013), os “erros” podem ser de dois tipos: a) situações em que o aluno levanta hipóteses sobre a relação entre fala e escrita e registra uma palavra em comparação a outra, escrevendo de modo diferente da ortografia oficial; b) influência da variedade linguística falada pelo estudante na escrita. O aprendiz, portanto, ao escrever, é guiado por seus conhecimentos prévios sobre a língua escrita e suas relações com a fala, ao mesmo tempo em que a variedade linguística que ele usa no dia a dia influencia o modo como escreve.

Dessa forma, na primeira categoria de “erros”, o falante grava uma palavra de maneira diferente da oficial, porque lança hipóteses ou faz analogias com base nas regras que sistematizou em relação ao sistema de escrita, como, por exemplo, escrever, conforme Bagno (2013), “Maurisio”, dada a complexidade das relações entre o fonema [s] e suas representações gráficas, usando, nesse caso, por analogia, a letra “s”, habitualmente a mais utilizada para registrar tal som.

O segundo tipo de “erros” engloba aqueles que se referem à incidência da variedade linguística do estudante em sua escrita. Podem ser citados, com base no autor, o rotacismo (troca de “l” por “r”, como em “broco”), a paragoge (registro de “e” ou “i” em seguida a “l” final de vocábulo, como em “sole” ou “soli”) e a deslateralização de [ʎ] (como em “trabaio” para “trabalho”).

Como se pode perceber, muitos podem ser os tipos de “erros” ortográficos dos alunos. Conseqüentemente, o professor, em sala, precisa entender a natureza desses “erros”, procurar explicações para isso e, a partir deles, desenvolver estratégias de intervenção.

A esse respeito, Cagliari (2010) discute que, na escrita espontânea, os alunos desenvolvem um processo de reflexão, aplicando regras que são possíveis no sistema para registrar um vocábulo, mas não outro. Assim, o aluno “erra” porque, ao refletir sobre o modo de escrever determinada palavra, baseia-se em regras do sistema ortográfico que se aplicam a outros contextos. Há, portanto, reflexão e lógica em seus usos, ainda que considerados “errados”. Ao professor cabe reconhecer essa lógica que envolve esses “erros”.

Nesse sentido, o pesquisador enumera os tipos de “erros” encontrados em produções escritas de estudantes:

- a) transcrição fonética, em que o aluno, na escrita, transcreve a própria fala, como registrar, na escrita, duas vogais em vez de uma, porque fala dessa forma, caso de “rapais” para “rapaz”;

- b) uso indevido de letras, quando seleciona uma letra possível para registrar, na escrita, um som, mas o sistema ortográfico indica outra, como em “xata”, para “chata”;
- c) hipercorreção, que ocorre quando o aprendiz já conhece a grafia de alguns vocábulos, percebe que o modo de pronunciá-los é diferente e passa a generalizar essa regra para outras palavras, como escrever “jogol” para “jogou”, porque assimilou que, como geralmente todo “l” final de sílaba é pronunciado [u], ele aplica essa regra em todos os contextos e, por isso, usa a letra “l”, e não o “u”;
- d) modificação da estrutural segmental das palavras, situação em que o aprendiz realiza troca, supressão, inversão ou acréscimo de letras, como escrever “bida” para “vida” ou “sosato” para “susto”;
- e) juntura intervocabular e segmentação, quando o estudante junta ou separa palavras, como, respectivamente, em “jalicotei” para “já lhe contei” e em “a gora” para “agora”;
- f) forma morfológica diferente, que acontece quando o falante, por influência de sua variedade linguística, registra as palavras com características diferentes da ortografia oficial, como escrever “pacia” para “passear”;
- g) forma estranha de traçar as letras, que indica, no caso da escrita cursiva, uma forma diferente com que o aluno faz o registro de determinado vocábulo, causando dificuldade no seu entendimento, como escrever “*sabe*” para “sabe”, parecendo “save” para o leitor;
- h) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, quando o aluno grafa inadequadamente as palavras, usando letras maiúsculas no lugar de minúsculas, ou vice-versa, como registrar o pronome “Eu” com letras maiúsculas, em analogia ao uso em nomes próprios;
- i) acentos gráficos, usando em contextos não esperados ou deixando de usar, como “vó” para “vou” e “voce” para “você”;

j) sinais de pontuação, em que os alunos podem usar, equivocadamente, os sinais, como em “Era.uma.vez.” ou “Era-uma-vez”, talvez em decorrência de conhecimentos assimilados de outras atividades;

k) problemas sintáticos, relativos, por exemplo, à concordância ou à regência, indicando, muitas vezes, influência da variedade linguística do falante em seu modo de escrever, sendo, por isso, desvios em relação às formas sugeridas pela normas em que se baseia a ortografia oficial, como escrever “dois coelio” para “dois coelhos”.

Oliveira (2005), por sua vez, aponta a necessidade de compreender os “erros” na escrita dos alunos observando as relações com a fala, pois, segundo ele, o conjunto de conhecimentos que o estudante tem sobre a fala acaba controlando a aprendizagem da escrita. Costa Filho (2015, p. 41-42), em análise do autor, afirma que o estudante, “em suas primeiras produções escritas, se guia pelos sons da fala, muito embora, também, no processo de aprendizagem, a escrita vá incorporando outros aspectos que o aprendiz poderá superar, ao longo desse processo”. Daí, a importância de um entendimento das hipóteses nas quais os alunos se baseiam para escrever, principalmente, quando se trata de momentos espontâneos de produção textual.

Nessa direção, Oliveira (2005) faz interessante discussão sobre os possíveis “problemas” que podem ser verificados nas produções escritas dos estudantes, que Costa Filho (2015, p. 42) assim sintetiza⁴³:

a) escrita pré-alfabética, como em “mviaemba” para “minha vizinha é muito boa”;

b) escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, como a troca entre “p” e “b”;

43 Os exemplos constantes na síntese de Costa Filho (2015) foram extraídos de Oliveira (2005).

- c) escrita trocada com correspondência trocada pela mudança de sons, como a troca entre sons sonoros e surdos;
- d) violação das relações biunívocas entre os sons e os grafemas, como em escrita [muito difícil de acontecer, como afirma o autor] de “fava” para “mola”;
- e) violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, ou seja, os “casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regra”, como em “gera” para “guerra”;
- f) violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, como, por exemplo, na produção específica de um falante de Belo Horizonte, ser escrito “o sou brilha” para “o sol brilha”, em decorrência de, no dialeto belo-horizontino, o som [l] não ocorrer em final de sílaba, embora ocorra em outros dialetos;
- g) violação de formas dicionarizadas, em que o autor enquadra as grafias de natureza totalmente arbitrárias e nos afirma que somente a consulta a um dicionário ou a familiaridade com a palavra podem resolver a questão da grafia. Os casos relacionados a esse problema são de dois tipos: duas formas existem, mas cada uma remete a conceito diferente, como “cesta” e “sexta”; uma forma existe, embora a outra possa ser possível, como em “gelo” (“jelo”);
- h) violação, na escrita, de sequências de palavras, que se referem aos “casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita”, como em “opatu” para “o pato”;
- i) outros casos, categoria aberta, que inclui, por exemplo, casos de hipercorreção ou casos acidentais.

Acredita-se que, a partir do entendimento desses “erros” que os alunos cometem ao escrever, em sua tentativa de acerto, o professor poderá compreender melhor as hipóteses formuladas e os conhecimentos utilizados por eles, o que colabora para o delineamento de estratégias e práticas pedagógicas que possam contribuir para melhorar o registro escrito de suas produções.

Nessa direção, Costa Filho (2015) desenvolveu um estudo sobre os “erros” cometidos por alunos em escrita espontânea, cujos dados são reanalisados na seção que se segue.

4. “Erros” na escrita de alunos do Ensino Fundamental II

Costa Filho (2015) realizou seu estudo com 17 alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental II, em escola pública do município de Salinas – MG. A pesquisa objetivou detectar e discutir as hipóteses que os alunos formulam quando usam a escrita, verificando se a natureza dos “erros” que cometem são: em decorrência da interferência da oralidade na escrita, ou do não conhecimento sobre as convenções do sistema ortográfico oficial.

Para alcançar esse propósito, foi necessário compreender a realidade cultural e social dos alunos e sua possível influência no modo como usam a língua, observando, especificamente, se havia relação entre a variedade falada pelo estudante e a maneira como escrevia. Foi, então, aplicado, inicialmente, um questionário, procedimento que permitiu obter dados sobre o contexto sociocultural dos estudantes e conhecer suas experiências de letramento.

As informações obtidas indicam que a minoria dos alunos tem acesso a computador com *internet* (10%), televisão (10%) e rádio (10%), o que levou à hipótese de que o tipo de participação dos estudantes em eventos de letramentos poderia interferir na utilização da variedade culta escrita da língua por eles. Isso significa que o pouco ou nenhum contato com outras variedades da língua, em especial a padrão na modalidade escrita, faz com que o aprendiz, em textos escritos formais, reproduza a variedade que fala e cometa “erros” ortográficos. Daí, a importância da escola e da pesquisa em delinear estratégias para promover o acesso do aluno a outros usos da língua. Ao fazer isso, acaba contribuindo para ampliar a competência comunicativa do aluno e para que, em decorrência, possa atuar e intervir efetivamente na sociedade.

Com o objetivo de confirmar essa hipótese e de ampliar os dados sobre os eventos de letramentos dos quais participam, foi perguntado aos 17 estudantes se tinham o hábito de visitar bibliotecas, de ler jornais, revistas em geral, histórias em quadrinhos e livros literários e de acessar a *internet*. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos visita bibliotecas (82%) e não lê jornal (94%), revistas em geral (59%) e histórias em quadrinhos (47%) e apontaram que poucos alunos leem livros literários e o fazem apenas uma vez ao ano (24%), duas vezes por ano (41%) ou não leem livro de literatura algum (29%), embora grande parte dos estudantes afirme que tenha acesso à *internet* (91%), o que poderia possibilitar, por exemplo, acessar *e-books* e proceder à leitura desses livros. Acresça-se a esses dados o fato de que a família pouco lê (53%) ou nunca lê (29%) e que nunca escreve textos (47%), e aqueles que fazem essa atividade redigem listas ou cartas apenas de vez em quando (47%).

A partir das informações socioculturais obtidas do questionário, Costa Filho (2015, p. 27) concluiu que os participantes de sua pesquisa:

[...] são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e com poucas oportunidades de participação em eventos de letramentos, o que restringe o acesso à variedade culta da língua, seja na modalidade oral, seja, sobretudo, na escrita, o que, conseqüentemente, nos permite relacionar esses eventos à presença de marcas da oralidade na escrita culta e pode justificar desvios/deslizes na norma escrita, que dificultam a aprendizagem, e aumentam a responsabilidade da escola.

Foi necessário, assim, compreender a natureza dos “erros” que os alunos cometiam. Para isso foram aplicadas três atividades com os gêneros textuais “bilhete”, “comentário” e “fábula”, com as seguintes instruções:

- a) produção de um bilhete, por meio do qual um aluno deveria convidar seu colega para passarem, juntos, um final de semana;

- b) comentários sobre um filme exibido para os estudantes;
- c) produção de uma fábula.

Essas atividades foram selecionadas para ampliar a compreensão da influência da fala na escrita dos alunos, permitindo levantar os “erros” nas produções e verificar as hipóteses levantadas pelos alunos ao escreverem, subsidiando, assim, uma ação pedagógica mais eficiente. O foco, com essas atividades, foi justamente obter uma escrita espontânea, sem a interferência do professor, ainda que esse momento tenha sido marcado por certa artificialidade, uma vez que os textos escritos não foram inseridos em uma situação real de comunicação.

Por meio desses procedimentos, os “erros” detectados nas produções escritas dos alunos foram classificados com base em Cagliari (2010) e Oliveira (2005), e divididos em dois grupos: a) “erros” que decorrem da influência da fala (variedade do aluno) na escrita; e b) “erros” decorrentes da falta de conhecimento sobre as convenções do sistema de escrita. Os resultados obtidos estão listados na Tabela 1:

Tabela 1. Classificação geral dos “erros”

NATUREZA DO “ERRO”	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	%	TOTAL
Influência da fala (variedade do aluno) na escrita.	319	48	665
Falta de conhecimento das convenções do sistema de escrita.	346	52	

Fonte: Costa Filho (2015, p. 53).

Os dados da tabela permitem inferir que o índice de “erros” por influência da fala na escrita padrão (48%) quase se equipara ao dos desvios por falta de conhecimento das convenções ortográficas (52%). Se somados esses dados àqueles obtidos na aplicação

do questionário, pode-se deduzir que eles são indicativos da necessidade de promover eventos de letramento que contribuam para a ampliação das práticas de leitura e escrita, em especial de usos mais monitorados da língua, por meio de um trabalho que aborde, sistematicamente, os tipos de “erros” verificados nas produções dos estudantes.

Como exemplos de “erros” decorrentes da influência da variedade linguística, que o aluno usa, nos seus textos escritos, podem ser citados:

- a) eliminação da marcação de plural redundante, como em “seus brinquedo” para “seus brinquedos” (Informante 05);
- b) rotacismo, como em “arnoso” para “almoço” (Informante 07);
- c) metátese, como em “preda” para “pedra” (Informante 10);
- d) deslateralização de /λ/, como em “biete” para “bilhete” (Informante 05);
- e) desnasalização de /ɲ/, como em “mia” para “minha” (Informante 06).

Em relação aos desvios da ortografia oficial, são exemplos:

- a) uso indevido de letras (escolha de uma letra possível, quando a ortografia usa outra letra), como em “prinsezinha” para “princesinha” (Informante 01);
- b) hipercorreção, como em “jogol” para “jogou” (Informante 05);
- c) segmentação (troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras), como em “irmans” para “irmãs” (Informante 07);
- d) uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, como em “josé” para “José” (Informante 10);
- e) escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado, como em “anica” para “amiga” (Informante 05).

Com base nesses “erros”, foi desenvolvida uma proposta de intervenção baseada na produção de “cartas do leitor” a serem enviadas à revista “Ciências Hoje das Crianças”, envolvendo, assim, os alunos em um contexto real de leitura, escrita e circulação do gênero textual. No trabalho de produção e revisão das cartas, os alunos utilizaram a escrita em situação efetiva de comunicação, o que possibilitou uma reflexão linguística sobre as convenções da escrita, em sua relação com a fala, até mesmo para atender às normas de publicação da revista.

Essa produção de cartas se fundamentou em um roteiro de atividades a partir da noção da sequência didática, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se refere a atividades que são planejadas, sistematicamente, a partir de um gênero, seja ele oral ou escrito. Com isso, foram sistematizados seis módulos de produção das cartas, englobando a primeira versão, sua revisão e a versão final.

Após a aplicação de intervenção, Costa Filho (2015) verificou progressos dos estudantes nas produções escritas, seja na reflexão sobre as relações entre a variedade falada por eles e sua escrita, seja no reconhecimento da importância de escreverem conforme as convenções do sistema ortográfico. Os alunos, dessa forma, passaram a analisar o modo como escreviam, refletindo sobre as relações entre a oralidade e a escrita e percebendo a importância de adequação da linguagem ao contexto de uso.

Podem ser citados, como exemplos desses progressos, os seguintes casos relacionados ao percurso de produção oral ou falada de carta > produção escrita de carta – primeira versão > produção escrita de carta – versão final:

a) deslateralização de /λ/ > lateralização de /λ/ – Informante A

1. “compartilo” para “compartilho” (produção textual sobre as características do gênero “carta do leitor”)

2. "famia" para "família" (produção oral de carta)
 3. "familhia" para "família" (produção escrita de carta – primeira versão)
 4. "família" para "família" (produção escrita de carta – versão final)
- b) monotongação > ditongação – Informante B
1. "Texera" para "Teixeira" (produção oral de carta)
 2. "Teixeira" para "Teixeira" (produção escrita de carta – primeira versão)
 3. "Teixeira" para "Teixeira" (produção escrita de carta – versão final)
- c) rotacismo > l – Informante A
1. "sortou" para "soltou" (produção oral de carta)
 2. "soltou" para "soltou" (produção escrita de carta – primeira versão)
 3. "soltou" para "soltou" (produção escrita de carta – versão final)
- d) eliminação da marcação de plural redundante > marcação de plural redundante – Informante D
1. "os bisouro coveiros alimanta-se de corpos em decomposição" (produção oral de carta)
 2. "os bisouros lenhadores se ocupa em trabalhar nas árvore" (produção oral de carta)
 3. "os coveiros se ocupa dos mortos" (produção escrita de carta – primeira versão)
 4. "os besouros que se alimenta dos corpos" (produção escrita de carta – primeira versão)
 5. "aprendi que os jardineiros se ocupam em levar uma semente de um lado para outro" (produção escrita de carta – versão final)

6. “os lenhadores trabalham no tronco das árvores ou melhor se alimentam delas” (produção escrita de carta – versão final)

Pelos exemplos apresentados, percebe-se a importância da intervenção pedagógica, com atividades direcionadas para um trabalho que levou os alunos a refletirem sobre as relações entre oralidade e escrita e sobre os desvios das convenções da ortografia oficial.

5. Considerações finais

Procurou-se, neste trabalho, rediscutir dados da pesquisa realizada por Costa Filho (2015), cujos objetivos foram investigar as hipóteses formuladas pelos alunos quando usam a escrita padrão e detectar a natureza dos “erros” que cometem ao escrever, analisando as possíveis interferências da variedade falada pelo aluno, ou o desconhecimento sobre as convenções da ortografia oficial na sua escrita. Participaram do estudo alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Salinas – MG.

Inicialmente, foi importante o entendimento sobre a realidade sociocultural dos alunos, por meio da aplicação de um questionário. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que os alunos participavam de poucos eventos de letramento, principalmente de práticas de leitura e escrita de gêneros mais formais ou monitorados.

A partir disso, foram aplicadas atividades para ampliar a compreensão sobre as marcas da oralidade na escrita, para que, ao identificar os tipos de “erros” presentes nas produções dos alunos, fosse possível analisar as hipóteses levantadas por eles, possibilitando uma adequada intervenção pedagógica.

Com base nesses conhecimentos dos estudantes, foi elaborado um roteiro de atividades em torno do gênero “cartas do leitor”, a serem enviadas à revista “Ciências Hoje das Crianças”, abordando

assuntos dessa publicação. Como resultados, os estudantes, em suas produções, passaram a refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita, analisando o modo como escreviam e seguindo as regras da ortografia oficial.

Assim, ao articular teoria e prática, Costa Filho (2015) demonstrou a importância de ressignificação do olhar do professor sobre os “erros” na escrita espontânea dos alunos. É necessário, pois, que os docentes percebam que os estudantes fazem profunda reflexão ao escrever, utilizando conhecimentos aprendidos e internalizados sobre as relações entre fala e escrita e norma ortográfica que orientam o modo como escrevem.

Por isso, cabe ao professor identificar os “erros” nos textos dos alunos e propor atividades de intervenção adequadas às hipóteses por eles formuladas ao escreverem, avaliando esses “erros” como deslizos em suas “tentativas de acertos”, e não como incapacidade dos estudantes durante o processo de escrita.

Diante disso, constata-se que o trabalho de leitura, escrita e reescrita de textos, a partir de um gênero selecionado, pode ressignificar o processo de produção textual no espaço escolar, instrumentalizando os alunos para o uso da língua no meio social, e não os direcionando para a identificação de classes de palavras e funções da gramática normativa ou como atividade para a mera correção dos “erros”.

Consciente desse processo, a escola precisa repensar suas estratégias de ensino, para desenvolver uma proposta que considere a realidade sociocultural do aluno e, no caso da produção de texto, as relações que o aluno estabelece ao escrever, compreendendo que o contexto sociocultural e os eventos de letramento de que o estudante participa, ou deixa de participar, podem influenciar na qualidade daquilo que escreve.

É oportuno, pois, compreender esse contexto e essas práticas para um melhor entendimento das relações entre fala e escrita,

para que se possa, a partir disso, proceder à elaboração e ao desenvolvimento de estratégias mais adequadas em sala de aula, que contribuam para a reflexão do aluno, para a sistematização dos conhecimentos e para a ampliação de sua competência comunicativa. Por isso, é urgente a criação de mecanismos para vencer os elevados índices de evasão e repetência e auxiliar os estudantes no domínio da Língua Portuguesa, sem apontar os “erros” como declaração peremptória de fracasso no domínio da língua.

Referências

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

COSTA FILHO, O. A. da. **Marcas de oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental**: gênero carta do leitor. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR., C. **Ensinar o brasileiro**: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1997.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2017.

Ana Márcia Ruas de Aquino

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS.
Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: anamarciaaquino@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5639-5257>.

Anagrey Barbosa

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Unimontes. Professora das redes Estadual e Municipal de Ensino em Montes Claros – MG.

E-mail: anakrillgrey@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000.0002.6881.2115>.

Bruno de Assis Freire de Lima

Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente no Instituto Federal Minas Gerais – Congonhas.

E-mail: brunoaflima@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7526-1921>.

Carla Roselma Athayde Moraes

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS.
Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: carla.athayde@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4684-8424>.

Clarice Nogueira Lopes

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Unimontes. Professora na Rede Estadual e Municipal de Ensino em Montes Claros – MG. E-mail:

claricenogueira@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-6139>.

Cristina Aparecida Bianchi de Souza Gomes

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Unimontes. Professora da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga – DF.

E-mail: cristinasbianchi@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-29223753>.

Daniela Imaculada Pereira Costa

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa – PUC-MINAS.
Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: daniela.espanhol79@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1549-2901>.

Gilvan Mateus Soares

Doutor em Estudos Linguísticos pelo POSLIN – FALE – UFMG.
Professor na Rede Municipal de Ensino em Barão de Cocais – MG.

E-mail: gilvanprofessor@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2660-9290>.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora da
Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: mclaramaciel@hotmail.com.

ORCID: [0000-0001-9205-5858](https://orcid.org/0000-0001-9205-5858).

Orando Antônio da Costa Filho

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras da Unimontes. Professor na Rede Estadual
de Ensino em Salinas – MG.

E-mail: orandomg@hotmail.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7209-442X>.

Zenilda Mendes dos Reis

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras da Unimontes. Professora na Rede Estadual
de Ensino em Lontra – MG.

E-mail: zenildareis06@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3318-976>.

Sobre os Organizadores

Gilvan Mateus Soares

Graduação em Letras-Português pela Universidade Federal de Minas Gerais, Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, Especialização em Letras-Português e Literatura pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Especialização em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros, Doutorado em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: gilvanprofessor@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2660-9290>.

Liliane Pereira Barbosa

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora efetiva da Unimontes. Atua como professora permanente no PROFLETRAS. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Linguística, Variação Linguística e Ensino.

E-mail: lilianep@hotmai.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-6592>.

Maria do Socorro Vieira Coelho

Professora de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Montes Claros desde 1995. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015) e pela Universidade de São Paulo (2018). Suas linhas de pesquisa têm sido em Linguística e Língua Portuguesa – diacronia e sincronia; Língua Portuguesa e Ensino; Literatura de Autoria Feminina.

E-mail: soccoelho@hotmai.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3732-467X>.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



