

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E APRIMORAMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA:
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

MAGDA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Seropédica

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E APRIMORAMENTO DE
PRODUÇÃO ESCRITA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II

MAGDA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Sob a orientação da Professora Doutora

Adriana Tavares Maurício Lessa

Dissertação de mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras** no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica
Março de 2020

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696c Rodrigues, Magda do Nascimento , 1981-
CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E APRIMORAMENTO DE
PRODUÇÃO ESCRITA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II / Magda do Nascimento Rodrigues. -
Barra Mansa, 2020.
114 f.

Orientadora: Adriana Tavares Mauricio Lessa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,
área de Linguagens e Letramentos, 2020.

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Sintaxe. 4.
Desenvolvimento metassintático. I. Lessa, Adriana
Tavares Mauricio , 1986-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado
Profissional em Letras, área de Linguagens e
Letramentos III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MAGDA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/10/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Juliana Barros Nespoli (UGB)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 801/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/07/2021 15:14)

ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 2303141

(Assinado digitalmente em 13/08/2021 14:20)

JULIANA BARROS NESPOLI

ASSINANTE

EXTERNO CPF:

123.032.277-98

(Assinado digitalmente em 22/07/2021 11:52)

GILSON COSTA FREIRE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1328759

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **801**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/07/2021** e o código de verificação: **7fd6954a93**

*Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando, não sei lhe explicar
Fui assim levando, ele a me levar
E na sua meninice, ele um dia me disse
Que chegava lá.*

(Chico Buarque, 1981)

Pai, Mãe

Olha aí, é o seu guri.

AGRADECIMENTOS

Ao fim desta etapa tão importante para mim, não poderia deixar de demonstrar minha gratidão.

Primeiramente, a Deus. Como sempre costumo dizer, só Ele sabe como consegui conciliar tantas coisas para alcançar este título. Nos momentos de maior dificuldade e de cansaço extremo, o sobrenatural vem e nos alcança. Ao olhar para trás e pensar no percurso até aqui, é possível enxergar o cuidado de Deus, o tempo todo.

Aos meus pais e irmãos, agradeço por todo o incentivo e por acreditarem que a realização deste sonho era possível. Ao meu irmão Leonardo, um agradecimento especial: obrigada pelas orientações, pelas conversas acadêmicas, pela companhia desde a matrícula.

Às minhas filhas, Beatriz e Marina. Vocês são a minha maior conquista.

Ao meu esposo, Fábio, por todo o apoio e carinho, sempre.

À Adriana Tavares Maurício Lessa, orientadora e pessoa querida, por estar sempre atenta ao desenvolvimento deste trabalho, contribuindo de maneira generosa para sua concretização.

Aos professores Gilson Freire e Juliana Nespolti, membros da banca avaliadora, pelo incentivo desde a apresentação do projeto e por suas contribuições teóricas e metodológicas.

A todos os colegas do Profletras, e de maneira especial a Estéfani Gumiéro, companheira de viagem, de angústias e de risadas.

A todos os professores do Profletras, que despertaram em mim um novo olhar acerca da educação.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

RODRIGUES, Magda do Nascimento. **CONSCIÊNCIA METASSINTÁTICA E APRIMORAMENTO DE PRODUÇÃO ESCRITA: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**. 2020, 114p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2020.

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de investigar a construção sintática, no nível da sentença, na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro, a fim de propor uma intervenção pedagógica. Com base nos trabalhos desenvolvidos por Castilho (2010), Gerhardt (2016), Bortoni-Ricardo e Gondim (2010), Kenedy (2016), foi feito um levantamento das marcas sintáticas de oralidade mais comuns nas produções escritas de alunos do sétimo ano. Após análise, foi elaborada uma categorização dessas marcas, a partir da qual foi possível constatar a ocorrência de apagamento de termos oracionais, reativação de itens lexicais, ordenamento sintático do tipo tópico-comentário, ocorrência de itens fáticos e não marcação da fronteira sintática. Baseando-nos nesse levantamento, procuramos debater possíveis práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento metassintático dos estudantes. Pesquisas apresentadas por Myhill, Jones e Wilson (2016) e Gerhardt (2016) nortearam a elaboração de uma proposta de intervenção com foco sobre o desenvolvimento metacognitivo a partir da interação entre professor e alunos em sala de aula. O relato de experiência traz o registro da evolução dessas atividades, em que se pode verificar a importância dos diálogos metacognitivos no processo de reconhecimento das diferenças de organização sintática entre oralidade e escrita, bem como no processo de reescrita dos textos.

Palavras-chave: oralidade; escrita; sintaxe; desenvolvimento metassintático

ABSTRACT

RODRIGUES, Magda do Nascimento. **METASYNTACTIC AWARENESS AND IMPROVEMENT OF WRITTEN PRODUCTION: PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR ELEMENTARY EDUCATION II**. 2020, 114p. Dissertation (Professional Master in Letters) Institute of Human and Social Sciences - Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2020.

This work was developed with the general objective of investigating the syntactic construction, at the sentence level, in the written production of elementary school students at a public school in the city of Volta Redonda, state of Rio de Janeiro, in order to propose a pedagogical intervention. Based on the works developed by Castilho (2010), Gerhardt (2016), Pontes (1986), Bortoni-Ricardo and Gondim (2010), Kenedy (2016), a survey of the most common syntactic marks in the written productions of seventh year students was made. After this analysis, a categorization of these marks was elaborated, from which it was possible to verify the occurrence of deletion of orational terms, reactivation of lexical items, syntactic ordering of the topic-comment type, occurrence of factual items and no-marking of the syntactic border. Based on this survey, we seek to discuss possible pedagogical practices aimed at the students' metasyntactic development. Research presented by Myhill, Jones e Wilson (2016) and Gerhardt (2016) guided the development of a intervention proposal with a focus on metacognitive development based on the interaction between teacher and students in the classroom. The experience report provides a record of the evolution of these activities, in which one can verify the importance of metacognitive dialogues in the process of recognizing the differences in syntactic organization between orality and writing, as well as in the process of rewriting texts.

Keywords: orality – writing – syntax – metasyntactic development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. DEBATE SOBRE O ENSINO GRAMATICAL NA ESCOLA	16
1.1. Abordagem tradicional: objetivos e aplicabilidade de conceitos nas práticas comunicativas	16
1.2. Abordagem metacognitivista e promoção do letramento linguístico	19
2. EXPRESSAR-SE POR ESCRITO: UM GRANDE DESAFIO.....	29
2.1. Aquisição da linguagem e a aprendizagem da escrita	29
2.3. Fatores envolvidos na aprendizagem da escrita	37
2.4. Especificidades sintáticas do PB e suas manifestações em textos escolares	44
3. METODOLOGIA.....	52
3.1. Perfil do público-alvo e contexto sociocultural	53
3.1.1. Organização curricular e ensino de Português no município de Volta Redonda	55
3.2. Etapas da pesquisa e Instrumentos de coleta de dados	55
4. ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS.....	57
4.1. Apresentação de proposta de produção textual para diagnose	57
4.2. Categorização dos dados sintáticos	58
1) Incompletude associativa	58
2) Relação aditiva com nominalização.....	59
3) Apagamento de argumento externo.....	60
4) Apagamento de outros termos oracionais	61
5) Reativação de itens lexicais.....	62
6) Dissonância entre os constituintes.....	64
7) Ordenamentos sintáticos típicos do PB.....	64
8) Desconhecimento da noção de fronteira sintática.....	65

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	68
5.1. Princípios metacognitivos e metalinguísticos.....	69
5.1.2. Gestão de diálogos metalinguísticos em sala de aula	71
1. Atividades para reconhecimento e correção de estruturas mal-formadas	74
2. Atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas.....	74
3. Atividades para desenvolvimento da consciência metassintática.....	74
4. Atividades de análise das marcas de oralidade em textos escritos	75
5. Proposta de produção final e autoavaliação	75
6. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	76
I. Atividades de reconhecimento de estruturas mal-formadas.....	77
II. Atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas.....	80
III. Atividades para desenvolvimento da consciência metassintática.....	82
IV. Atividades de análise das marcas de oralidade em textos escritos.....	84
V. Proposta de produção textual e autoavaliação	92
VI. Produção final.....	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE.....	111
ANEXO	113

INTRODUÇÃO

Todo professor de Língua Portuguesa já passou pela experiência de se questionar ou ser questionado acerca dos objetivos dos conteúdos que são ensinados nas conhecidas e temidas “aulas de Gramática”. A dinâmica dessas aulas geralmente se organiza da mesma forma: um conceito é apresentado pelo professor, que o explica a partir de exemplos descontextualizados para que, ao final, os alunos realizem exercícios que exijam aquele conhecimento. Essa fórmula já vem sendo utilizada há tempos no contexto escolar, e há muito também se discute sua eficácia na formação linguística dos alunos. Afinal, ser capaz de classificar este ou aquele termos não significa ser capaz de utilizá-los adequadamente durante a formulação de um texto. Os alunos enxergam, assim, o ensino de gramática como algo totalmente abstrato. Não conseguem estabelecer um elo entre teoria e prática, visto que esse modelo de ensino gramatical não estimula a criação desse vínculo.

A própria organização curricular proposta pela maioria das escolas fortalece a manutenção desse quadro: as aulas de Língua Portuguesa são divididas em gramática, leitura e produção textual e muitas vezes ministradas por professores diferentes. Assim, o professor de gramática ensina um conceito gramatical que merecia ser retomado nas aulas de leitura para a compreensão de certas estratégias utilizadas pelos autores e que deveria ser retomado nas aulas de produção textual para a elaboração dos textos pelos alunos. Mas o que se observa é que a fragmentação do ensino em frentes colabora para a compreensão de que gramática, leitura e produção escrita são aspectos totalmente distintos de uma língua.

Repensar o ensino de gramática implica, dessa forma, o estabelecimento de uma finalidade prática. Nesta pesquisa, a produção escrita dos alunos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental foi o ponto de partida para compreendermos de que forma os estudantes organizavam sintaticamente suas ideias em um texto escrito. A opção por essa diagnose partiu de uma necessidade, vivenciada pelos professores de Língua Portuguesa: ao analisarmos a produção escrita dos alunos, identificamos uma série de questões acerca dos conhecimentos linguísticos que os discentes dominam ou não. É inegável que os textos apresentam construções muitas vezes inesperadas para a escrita quanto à organização das sentenças, o que gera textos que, por vezes, não cumprem adequadamente o seu propósito comunicativo. No entanto, nem sempre enxergamos essas

ocorrências como oportunidade para estabelecermos estratégias que promovam uma progressiva e constante melhora das produções escritas desses alunos.

Diante do exposto, definimos como objetivo central deste trabalho investigar a construção sintática, no nível da sentença, na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental. Para isso, algumas questões norteadoras foram fundamentais: Que tipos de conhecimentos relacionados à organização das sentenças os alunos trazem para a escola? Como as estruturas sintáticas que eles utilizam na oralidade manifestam-se na escrita? Que outras questões relacionadas à construção das sentenças os textos dos alunos apresentam? De que forma o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva pode contribuir para a formação da autonomia dos estudantes?

A fim de responder às questões anteriormente apresentadas, os estudos relacionados à metacognição serviram de base para a pesquisa proposta por esta dissertação. A escolha dessa linha teórica e metodológica foi feita por se acreditar que ela pode contribuir de forma considerável para o aprimoramento da escrita, levando a um progressivo controle sobre as ações cognitivas e o conhecimento linguístico dos alunos. Além disso, optamos por não fazer um levantamento de hipóteses por compreendermos a sala de aula como um sistema complexo, segundo a definição apresentada por Freeman (2016), suscetível por isso a uma série de variáveis, como o comportamento dos alunos, as condições físicas da sala de aula e a própria rotina da escola. Estabelecer uma hipótese neste cenário significaria desconsiderar essas peculiaridades.

Foram estabelecidos como objetivos específicos: 1) Identificar construções sintáticas típicas da forma vernacular nas produções textuais dos alunos; 2) categorizar os aspectos mais frequentes na organização sintática realizada no nível da sentença e 3) Propor um ensino das estruturas sintáticas sob a perspectiva metacognitivista de ensino, estimulando a tomada de consciência metassintática para o aprimoramento das produções escritas dos alunos.

Esta dissertação foi organizada em 7 (sete) capítulos. O capítulo I apresenta uma discussão a respeito do ensino gramatical na escola, com a finalidade de debater seus objetivos e a aplicabilidade de seus conceitos nas práticas comunicativas desempenhadas pelos alunos. Serão abordadas também teorias da metacognição e desenvolvimento metalinguístico, bem como as possíveis contribuições que esses estudos podem trazer ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos, principalmente na modalidade escrita. O capítulo II apresenta a caracterização sintática do Português do Brasil

(doravante PB), a partir da categorização de seus aspectos sintáticos, comumente observados em produções escritas por alunos do Ensino Fundamental II. O capítulo III será destinado à apresentação da metodologia de pesquisa, bem como do perfil do público-alvo selecionado para esta dissertação.

O Capítulo IV apresenta uma análise das produções escritas dos alunos, com a apresentação da proposta de produção textual utilizada na diagnose e os principais aspectos da modalidade oral que se manifestam nos textos dos alunos. O Capítulo V traz a proposta de intervenção, elaborada após a categorização dos dados e com o objetivo de, a partir da interação entre professor e aluno e da análise das próprias produções, desenvolver uma nova postura diante da necessidade de produzir um texto escrito.

No Capítulo VI, são apresentados alguns resultados observados a partir de uma nova produção textual, após a realização de três tipos de atividades: atividades de reconhecimento de estruturas mal-formadas, atividades de comparação entre estruturas bem e mal-formadas, atividades para o desenvolvimento de consciência metassintática, atividades de reconhecimento das marcas de oralidade em textos escritos e uma proposta de produção textual e autoavaliação. O Capítulo VII dedica-se à apresentação das considerações finais da dissertação.

O tema proposto por esta dissertação pode contribuir para que o ensino de Gramática no Ensino Fundamental II se dê de forma efetiva, levando os alunos à progressiva obtenção de habilidades linguísticas a partir do desenvolvimento da consciência metacognitiva. Ademais, as propostas que associem os estudos da metacognição às práticas de escrita na escola são ainda bastante incipientes no Brasil, o que leva a conceber a temática desta pesquisa plausível de investigação. Essa abordagem se fundamentará nos aspectos sintáticos observados nas produções escritas dos alunos, permitindo uma intervenção eficaz que leve os alunos a um raciocínio metassintático e a um consequente aprimoramento da escrita.

CAPÍTULO I

DEBATE SOBRE O ENSINO GRAMATICAL NA ESCOLA

1.1. Abordagem tradicional: objetivos e aplicabilidade de conceitos nas práticas comunicativas

Estudiosos são taxativos ao afirmarem que cabe à escola a formação dos alunos na norma culta da língua (NEVES, 2001, POSSENTI, 1996, TRAVAGLIA, 2003), visto que a maior parte dos textos escritos com os quais o aluno terá contato serão registrados nesta norma. Ademais, seu domínio assegurará que o aluno tenha condições de produzir textos adequados às diversas situações comunicativas (NEVES, 2001, p. 231). Diante disso, é indiscutível a importância de seu ensino, já que o acesso a ela representa a possibilidade de uma “navegação pela cultura letrada” (KENEDY, 2016, p. 193) e consequente processo de ascensão social. Contudo, o que se observa nas salas de aula brasileiras é que o ensino de Gramática não traz como objetivo principal habilitar linguisticamente seus usuários. Nos moldes em que é apresentada pela escola, seu estudo não altera a vida das pessoas (TRAVAGLIA, 2003, p. 16), o que é crucial para que se reflita acerca das finalidades de seu ensino e aprendizado e dos métodos aplicados para esses fins.

Partindo dessa constatação, é necessário refletir sobre o que significa realmente ensinar e aprender gramática na escola. Cada uma dessas ações determina papéis fundamentais nesse processo. Se é de responsabilidade da escola promover o acesso à norma culta, cabe ao professor definir estratégias que conduzam o aluno a um aprimoramento constante e progressivo de seus textos. Por outro lado, o aluno ainda se encontra em um estágio inicial de maturidade metalinguística, mas traz consigo uma gama de conhecimentos gramaticais, adquiridos em suas práticas comunicativas. Aprender a gramática proposta pela escola é fundamental para que os textos produzidos por ele alcancem seus propósitos comunicativos. No entanto, uma abordagem voltada à identificação e à classificação de certas classes e funções sintáticas de forma isolada, provavelmente, não conseguirá sanar as dificuldades de composição dos textos, bem como a falta de domínio que boa parte dos alunos apresenta no momento em que vai compor suas sentenças.

Por não se basear em situações comunicativas reais, o ensino teórico da gramática pode ser considerado totalmente abstrato para os alunos. Os conceitos não são vistos como recursos linguísticos disponíveis aos usuários em seu cotidiano. Conseqüentemente, ao final do Ensino Médio, muitos alunos saem da escola sem obter o domínio adequado da norma culta, embora tenham dedicado boa parte de seu tempo em sala ao seu estudo (BRITO, 2012, p. 149). Ao se pensar na aplicabilidade da gramática e sua importância na vida prática das pessoas, Travaglia (2003, p. 17) apresenta duas definições: a gramática enquanto teoria, provida de classificações e de funções, e a gramática enquanto conjunto de conhecimentos linguísticos que os usuários utilizam em suas interações comunicativas. Por estar relacionada a situações reais, a segunda definição, segundo o autor, é pertinente para a vida das pessoas, o que justifica o seu ensino. Significa dizer que a sala de aula será o espaço em que os estudantes conhecerão esses recursos e terão a oportunidade de utilizá-los conscientemente em suas práticas comunicativas. Não se trata apenas de delegar à gramática tradicional a responsabilidade maior pelo fracasso no ensino de português. Trata-se de uma profunda mudança na relação de alunos e professores com os conteúdos que são ensinados, substituindo as classificações e definições por problematizações e intervenções que conduzam a uma melhoria gradual dos textos produzidos em sala.

Assim, mais do que conseguir classificar os sujeitos das orações, por exemplo, o aluno deverá ser capaz de, durante a produção de seus textos, compreender como esses conceitos podem ser utilizados como ferramentas para alcançar seus propósitos comunicativos. Possenti (1996) acena nessa direção ao citar questões relacionadas ao uso do conhecimento gramatical em práticas comunicativas. O autor apresenta uma comparação interessante entre a aprendizagem da fala e a aprendizagem da escrita para confirmar a importância da prática para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Segundo ele, a criança aprende a falar falando e corrigindo seus erros a partir da interação com outros usuários mais experientes. O mesmo procedimento precisa ser observado na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita: o aluno deve aprender a escrever escrevendo e lendo, ajustando eventuais pontos de seus textos durante a produção. O autor sugere, inclusive, que a elaboração dos programas de ensino de língua sejam organizados a partir do levantamento de aspectos linguísticos verificados nos textos dos alunos, elaborando atividades e estratégias de modo a promover o aprendizado daquilo que os alunos ainda não dominam. Esse tipo de trabalho só é possível se o professor se debruçar

sobre os textos dos alunos, verificar os tipos de construções que os alunos já realizam e diagnosticar os principais pontos de atenção em sua redação. Desse modo, o professor pode desenvolver uma prática pedagógica que leve o aluno à tomada de consciência acerca da estrutura sintática de seu texto, permitindo-o autorregular suas futuras produções textuais.

O levantamento dessas deficiências possibilita reconhecer quais são os conhecimentos gramaticais que os alunos já possuem, oriundos de suas práticas comunicativas. Ao abordar questões relacionadas à estruturação das frases nos textos escritos por eles, o professor deverá ter consciência de que o aluno já apresenta noções muito claras de organização dos elementos sintáticos. O que pode ser que ele ainda não seja capaz de fazer é combinar adequadamente esses elementos em seus textos escritos, uma vez que este apresenta especificidades que o distanciam das construções previstas na modalidade oral. Neves (2001, p. 226) cita o caráter organizatório da gramática, responsável por estabelecer a correta combinação dos elementos no interior dos textos, cada qual desempenhando sua função.

Ora, em tal ponto de vista, tem significado, especialmente para esse nível de ensino, o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (NEVES, 2001, p. 226)

O ensino de gramática, nesta perspectiva, tem importância fundamental em sala de aula. Ele apresenta uma função clara e objetiva: transformar uma série de unidades sintáticas, que os alunos na oralidade já conseguem organizar, em um todo compreensível e eficiente, capaz de comunicar algo a alguém, em uma determinada situação comunicativa. No entanto, a abordagem tradicional inibe o desenvolvimento, por parte do estudante, dessa consciência de que os conteúdos apresentados são funcionais. Os textos, muitas vezes, são produzidos para fins exclusivamente avaliativos. Assim, o interlocutor é apenas o professor, que acumula também a função de corretor dos textos. Não há uma situação comunicativa real que gere a necessidade de uma adequação dos enunciados. Esvaziada em suas finalidades, a prática da escrita em sala acaba sendo feita de forma mecânica, desvinculada das aulas de gramática e, por isso, fadada ao insucesso.

1.2. Abordagem metacognitivista e promoção do letramento linguístico

O simples aprendizado teórico da gramática não é suficiente para que os alunos agreguem esses conhecimentos a suas produções escritas (GERHARDT, 2017). Ele não promove o letramento linguístico das pessoas, relacionado ao “desenvolvimento de uma técnica de linguagem associado ao desenvolvimento das pessoas nos termos de seu auto-conhecimento como usuárias da língua” (GERHARDT, 2017, p. 9). Significa dizer que uma série de aspectos, notacionais e discursivos precisa ser conhecida para que os usuários cumpram suas tarefas de comunicação. Os conteúdos gramaticais, da forma como são apresentados, não habilitam os alunos ao letramento, nem os tornam capazes de compreender de que maneira esse conhecimento pode ser utilizado como ferramenta para a elaboração do texto escrito. O material linguístico dos alunos não é considerado para fins de análise e elaboração de propostas que promovam um aprimoramento metalinguístico. Os textos lidos e trabalhados em sala são textos prontos, escritos por autores consagrados, cuja linguagem se distancia consideravelmente daquela utilizada pela maioria dos estudantes e que não apresentam questões semelhantes às que eles enfrentam nas suas produções.

O aprendizado real na escola está ligado à apresentação de problemas relevantes aos alunos, para que sejam reconhecidos e discutidos por eles. Ao abordar conteúdos como análise sintática, períodos compostos por coordenação e por subordinação, por exemplo, a reação dos alunos diante do que é apresentado é de total desinteresse. A única função que eles atribuem para o estudo desses tópicos é alcançar uma determinada nota na prova. Passado este momento, toda aquela informação é abandonada, só sendo revisitada, anos mais tarde, por ocasião de outra prova que exija o mesmo conhecimento. Mas que aplicabilidade esses conceitos têm no momento da produção de um texto escrito? Como eles podem instrumentalizar os alunos a elaborarem textos que cumpram seus propósitos comunicativos? Propor um ensino de gramática significa reconhecer que os alunos produzem textos com construções diferentes daquelas previstas na norma culta escrita, e que é preciso avaliar e resolver essas questões “para melhorar a qualidade do seu texto em termos estruturais” (GERHARDT, 2016, p. 24).

Quando se apresentam questões quanto às finalidades do ensino gramatical, é bastante comum que a justificativa seja levar os alunos a escreverem melhor. Neves (2001, p. 237-239), ao apresentar resultados de pesquisa realizada com professores de língua portuguesa, aponta uma tendência a tratar a gramática como atividade de

exercitação metalinguística. Não há espaço para análise e reflexão sobre a linguagem, e a estruturação curricular apresenta uma divisão do ensino de língua portuguesa em compartimentos apartados: redação, leitura e gramática.

(...) (i) a divisão das aulas de língua portuguesa em compartimentos como redação, leitura e gramática, como se esses fossem mundos à parte, não se sustenta: de um lado, a gramática da língua está implicada na redação e na leitura; de outro, leitura e redação são apenas duas direções de um mesmo fato, exatamente a atuação linguística, a qual se rege pela gramática;

(ii) a atividade metalinguística é indispensável à construção do saber sobre a língua (pelo menos tão legítimo quanto todos os outros saberes sobre os demais objetos que a escola oferece), mas ela não representa um caminho autônomo para o fim último pretendido pela escola no nível médio. (NEVES, 2001, p. 258)

A continuidade desse tipo de trabalho significará a manutenção de um quadro preocupante: os alunos deixam o ensino médio sem condições de elaborar textos escritos devidamente estruturados. Diante desse cenário, é de extrema importância que sejam apresentadas metodologias que contribuam para que o ensino da gramática, especificamente da organização sintática dos textos, esteja voltado para as práticas com a linguagem e para o aprimoramento dos saberes sobre ela. A explicitação dos recursos disponíveis para a produção da linguagem, bem como a manipulação estratégica e consciente dessas unidades sintáticas, de modo a transformá-las em peças comunicativas eficientes, é tarefa que cabe essencialmente à escola e especificamente ao professor de língua portuguesa.

O aprendizado está intimamente ligado à articulação entre os conhecimentos prévios trazidos pelo aprendiz e outras informações do universo cognoscente, relacionadas ao mundo. Conforme destaca Gerhardt (2016, p. 19), esse modelo de integração conceitual, proposto por Fauconnier e Turner representam a base para a construção de novos significados, essencial para que surjam novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, que se diferenciem qualitativamente daquelas conhecidas por tradicionais.

Essa integração, no entanto, nunca é aleatória: ela nasce de uma necessidade. Cotidianamente, pessoas têm de resolver uma série de problemas, obter determinadas coisas, alcançar certos objetivos. Além disso, ela nunca cessa. Todos os dias, os mais variados tipos de informações são combinados, e o resultado dessa combinação é o aprendizado. Obviamente, o que se espera que aconteça nas salas de aula, independentemente da disciplina a ser ministrada, é que esses movimentos ocorram

constantemente, de modo que os estudantes aprendam verdadeiramente todos os conceitos apresentados. Para Gerhardt (2016, p. 24), essa integração só se efetiva em sala quando os discentes são convidados a resolverem problemas relevantes, a partir da análise e da discussão com vistas a uma determinada solução. Assim, o aprendizado exige prática, o que, em Língua Portuguesa, refere-se ao aprimoramento da capacidade linguística de seus usuários.

Por se tratar de uma ação cognitiva fundamental à vida humana, o aprendizado de qualidade precisa ser promovido pela escola. Nesse espaço, os aprendizes precisam ser estimulados a selecionar, conscientemente, as informações conhecidas e as informações novas que lhes darão condições para solucionar os problemas apresentados. A metacognição, “aptidão humana de pensar o próprio pensar” (RIBEIRO, 2003), relaciona-se ao fato de que as pessoas são hábeis para gerenciar suas tarefas cognitivas, tendo em vista o alcance de determinados objetivos. Trata-se de uma exploração de qualidade dos conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem de um novo conhecimento. Salvo os casos de limitações cognitivas, essa habilidade pode ser desenvolvida em sala de aula.

Por ser uma habilidade humana que pode e deve ser desenvolvida e refinada, e porque a qualidade e a potencialização de todas as formas de aprender estão atreladas à compreensão e apropriação, por parte de todo aprendiz, das ações cognitivas que envolvem as práticas didáticas e o conhecimento que delas resulta, a metacognição precisa estar presente nas pesquisas sobre ensino e nos planejamentos educacionais. (GERHARDT, 2016, p. 31)

Atualmente, o que se observa é que há uma abordagem universalista do aprendizado, segundo a qual todos os aprendizes aprendem da mesma maneira, naturalmente (SINHA, 1999). Assim, os problemas de aprendizado não ocorreriam em função de erros no processo, mas por dificuldades de quem aprende. Gerhardt (2006), ao analisar a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, constata que houve uma mudança no conteúdo, com uma verdadeira “demonização” da gramática, fortalecida pelo advento dos PCN, mas com a manutenção do tipo de abordagem, baseada em classificações, definições, identificações. A diferença é que, a partir do documento, o texto passou a servir de base para a realização desses procedimentos.

Uma vez que se compreende a necessidade de um repensar sobre as práticas em sala de aula, é importante se questionar sobre as possíveis contribuições que os estudos metacognitivos podem trazer ao aprendizado. Ribeiro (2003) afirma que a metacognição

pode potencializar a aprendizagem. Ela cita os trabalhos de Paris e Winograd, em que os autores apresentam dois significados para o termo metacognição, relacionando-o ao ensino: a avaliação de recursos ou autoapreciação cognitiva, que se refere a reflexões pessoais sobre o conhecimento que se tem e sobre as estratégias que levem à realização adequada de uma tarefa; e a metacognição em ação, que se refere às etapas de planificação, ajustamentos e revisões das tarefas (1990 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 114).

Para Ribeiro (2003), o interesse pelos estudos sobre a metacognição e seus possíveis benefícios à aprendizagem derivam da constatação de que os bons alunos utilizam uma série de estratégias de regulação do processo cognitivo. Eles demonstram capacidade para compreender a finalidade de uma tarefa, elaborar um plano para sua concretização, selecionar procedimentos de estudo. Enfim, são capazes de aprender a aprender, atitude fundamental para distinguir os bons dos maus leitores, por exemplo.

Em síntese, a consideração da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens: 1) a autoapreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento – o foco de atuação, no nível metacognitivo, é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhe permitem; 2) a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e controle cognitivos – alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem; 3) a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, como já foi referido, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização. (RIBEIRO, 2003, p. 114-115)

A autora também cita a influência que a metacognição pode desempenhar sobre a motivação para o aprendizado: uma vez que se tem consciência e controle dos processos cognitivos, cria-se a noção de responsabilidade sobre o próprio aprendizado, levando a uma melhoria do desempenho escolar. Muito mais do que transmitir o conhecimento, caberá ao professor, nesta perspectiva, o papel de mediador, levando os alunos ao planejamento e ao monitoramento de suas próprias atividades.

1.3. Contribuições do desenvolvimento metalinguístico para o ensino gramatical

No tocante ao ensino de língua portuguesa, os trabalhos de teóricos em metacognição e desenvolvimento metalinguístico podem contribuir para o reconhecimento das habilidades humanas relacionadas à linguagem, em suas diferentes modalidades. Novas didáticas poderão ser, assim, empregadas e aprimoradas, gerando uma real melhoria na qualidade do ensino, entendido aqui como uma evolução do desempenho linguístico dos alunos. Gerhardt (2016) aponta dois tipos de conhecimentos notacionais relacionados à gramática das línguas: (1) a constituição estrutural da linguagem e sua compreensão, relacionadas às estruturas lexicais e gramaticais disponíveis aos usuários e (2) a relação entre essas estruturas e o propósito comunicativo. Promover a conscientização dos usuários de uma língua implica levá-los não só a saber o que dizem, leem e escrevem, mas também a avaliar o que dizem, leem e escrevem.

Dessa forma, o foco do ensino de língua portuguesa deixa de ser o estudo dos componentes linguísticos e passa a ser a análise do comportamento e da relação das pessoas com sua experiência linguística (GERHARDT, 2016). A autora aponta essa virada como um salto qualitativo no ensino de gramática, já que permite o conhecimento do uso e do ensino das estruturas léxico-gramaticais, ao mesmo tempo que analisa as melhores formas de levar as pessoas a se apropriarem dessas estruturas em suas produções. É a promoção do letramento linguístico, propriedade capaz de ajustar e articular as dimensões individuais e sociais da experiência humana com a linguagem.

Ao contrário da concepção naturalista do aprendizado, em que há uma minimização do trabalho à condição de aprendizagem, promover o letramento possibilita um aumento progressivo das capacidades comunicativas de seus usuários (GERHARDT, 2017). O trabalho de intervenção proposto nesta dissertação norteou-se por essa concepção. Com base nas construções elencadas nos textos produzidos pelos alunos, foram elaboradas atividades que incentivassem o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de identificação, reflexão, comparação e refazimento, com o intuito de promover a capacidade de se pensar sobre a estruturação sintática das sentenças e meneá-las conscientemente.

Dentre essas ações metacognitivas, encontra-se a metalinguística, que consiste, na perspectiva tomada por Gerhardt (2016) em “obter insights, construir hipóteses e adquirir

conhecimentos sobre as práticas de linguagem, ao mesmo tempo em que se está praticando a linguagem” (p. 36). Tradicionalmente, compreende-se a metalinguagem como “falar sobre a linguagem”, definição apresentada por manuais didáticos e presente também nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 2018), em que a metalinguagem se configura como “discurso descritivo da linguagem” (GERHARDT, 2016). Essa concepção baseia-se nos estudos de Jakobson, para quem a metalinguagem está relacionada à construção de um discurso sobre a linguagem. Na visão do autor, a concepção de língua está relacionada à estrutura e conhecer a língua “está ligado ao entendimento de como cada valor de linguagem se relaciona aos outros por meio de semelhanças e diferenças entre forma e conteúdo, e como a partir disso esse valor se localiza no sistema maior de um determinado código linguístico” (GERHARDT, 2016, p. 37)

Entretanto, a experiência com o ensino gramatical nos diz que falar simplesmente sobre as categorias gramaticais, dar-lhes nomes e classificar as palavras não leva a um desenvolvimento reflexivo acerca dos usos eficientes dessas categorias em textos dos mais variados gêneros. A autora apresenta, então, uma outra perspectiva desse conceito, defendido por Émile Benveniste (1989), para quem a metalinguagem é um falar sobre a língua como conhecimento e como funcionalidade. Ocorre, assim, uma mudança de foco em relação ao eixo da observação metalinguística, que deixa de ser o código e passar a ser a atitude da pessoa diante de seu próprio discurso (GERHARDT, 2016, p. 38). Acreditamos que o desenvolvimento dessa ação no momento da produção e da análise de um texto seja de suma importância para o aprimoramento consciente dos textos escritos pelos alunos, pois permite que eles reflitam sobre a linguagem escrita e manipulem suas características estruturais. Assim, a atenção volta-se para as propriedades linguísticas usadas para transmitir determinados conteúdos, no sentido defendido por Gombert (1990 *apud* GERHARDT, 2016, p. 41).

Refletindo sobre essa ideia, podemos enxergar, na adoção de uma perspectiva metalinguística de observação e ensino da língua, uma mudança radical do ponto de vista: do foco nos componentes linguísticos usados metalinguisticamente, que é o que normalmente se faz, para o foco no comportamento e na relação das pessoas com a sua experiência linguística. Essa mudança de foco exige, então, que compreendamos quais são as ações metalinguísticas praticadas pelas pessoas, para construirmos possibilidades de melhorar a sua qualidade. (GERHARDT, 2016, p. 43)

Considerando os objetivos pretendidos neste trabalho, a adoção de uma metodologia que busque desenvolver ações metalinguísticas mostrou-se muito pertinente. O professor precisa verificar que tipos de conhecimentos os alunos já dominam no momento da produção de um texto para, a partir daí, definir novos conhecimentos, que serão acrescentados gradualmente, de forma consciente e reflexiva. Essas ações metalinguísticas são aquelas que envolvem: (I) o conhecimento sobre as características e/ou o funcionamento da linguagem (estrutura léxico-gramatical); (II) o conhecimento sobre os usos e a funcionalidade da linguagem, os quais interferem diretamente na constituição lexical e gramatical dos textos (elementos discursivos e normativos); (III) a percepção de que a linguagem se realiza em diferentes modalidades (oralidade, escrita, sistema de sinais, etc.) e (IV) a percepção da linguagem como um objeto semiótico específico, diferente de outras formas de cognição (cf. GERHARDT, 2016, p. 44).

A organização das atividades gramaticais proposta pela autora propõe a observação de três fatores relacionados às ações metalinguísticas. O primeiro deles diz respeito : o desenvolvimento metalinguístico aconteceria a partir da constatação, por parte dos alunos, de que suas produções de linguagem apresentam aspectos que precisam ser melhor desenvolvidos, a partir da constatação de escolhas linguísticas inadequadas. O segundo fator refere-se ao acerto: o sucesso e o retorno positivo seriam os pré-requisitos mais importantes no desenvolvimento metalinguístico. O terceiro fator envolve a consciência: erros e acertos teriam o mesmo peso para o desenvolvimento metalinguístico. Nessa perspectiva, o que promove, na verdade, transformações efetivas e progressivas no comportamento dos alunos em relação às práticas com a linguagem, especialmente a escrita, é a passagem gradual de um estado de “controle intuitivo-funcional” do processamento linguístico para outro de “reflexão e controle intencional”.

A combinação desses três fatores pode favorecer práticas de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa e impedir um grave equívoco cometido nas escolas: o ensino de conteúdos gramaticais que se distanciam totalmente das reais necessidades dos alunos. Toda a organização dos trabalhos em sala de aula partiria de erros e acertos observados nas produções orais e escritas dos alunos, levando-os a “pensar sobre o próprio pensar, pensar sobre as suas próprias práticas de linguagem e fazer isso estudando gramática” (GERHARDT, 2016, p.53) a partir de situações comunicativas reais, e não de enunciados isolados, extraídos muitas vezes de obras e textos literários cujo nível de uso da

linguagem difere-se drasticamente daquele utilizado pelos alunos, principalmente durante o Ensino Fundamental.

1.4. A produção de textos escritos na escola: conhecimento metassintático

Se o trabalho com a gramática em sala precisa se basear em situações reais de uso, a produção de um texto escrito representa oportunidade ímpar de aplicar os conhecimentos gramaticais com o objetivo de representar um pensamento através da escrita. No entanto, inúmeras dificuldades no ensino de língua portuguesa podem inviabilizar essa integração entre os recursos gramaticais disponíveis e a prática real de escrita.

É inquestionável a responsabilidade da escola no desenvolvimento da escrita. Ela representa “a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p 20). Também é inquestionável a complexidade desse processo que se inicia com a aprendizagem da escrita, mas precisará ser estimulada e desenvolvida durante toda a vida escolar do aluno para que o acesso ao mundo letrado seja garantido a ele.

Brito (2012) apresenta um estudo sobre as condições de produção textual nas escolas brasileiras. O autor questiona a finalidade do ensino de língua portuguesa, já que os estudantes não conseguem ter domínio real da língua escrita, mesmo após vários anos se dedicando a elaborar textos na escola. A apresentação de novas propostas passa pela análise dos procedimentos utilizados pelos alunos em seus textos, de modo a esclarecer suas condições de produção.

Duas questões são levantadas pelo autor. A primeira delas foi denominada por Cláudia Lemos (1977 *apud* BRITO, 2012) como estratégia de preenchimento: refere-se ao procedimento adotado pelo autor de aproximar sua escrita do padrão formal que ele supõe ser o mais adequado àquela situação comunicativa. Assim, palavras e elementos gramaticais que não são comuns acabam sendo empregados em textos escritos, com o objetivo de se adaptar a uma norma que o aluno reconhece como sendo valorizada pelo professor e pela escola. Outra questão apresentada baseia-se nos estudos de Pécora (1980 *apud* BRITO, 2012) sobre as condições de produção de textos na escola: a presença de um interlocutor institucionalizado, a escola, interfere no discurso adotado pelo locutor, definindo suas ações linguísticas.

As marcas de oralidade também são apresentadas pelo autor como comuns até mesmo entre estudantes mais experientes. Questões dessa ordem são motivadas pelo fato de a língua escrita ser vista como uma transposição da oralidade. O aluno, por não possuir o domínio efetivo da escrita, faz uso de outros recursos próprios da oralidade para formular seus textos. O resultado, muitas vezes, é que os textos apresentam a combinação de construções mais refinadas, dada a formalidade exigida pela situação de produção do texto, e construções típicas da oralidade, demonstrando o desconhecimento das diferenças entre uma modalidade e outra.

A produção textual, enquanto exercício escolar, não representa uma prática comunicativa real. Logo, ela não é elaborada com um objetivo linguístico real.

Normalmente, nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo. (BRITO, 2012, p. 164)

Tais constatações reforçam a necessidade de mudanças em relação aos propósitos das aulas de Língua Portuguesa, especialmente quanto à produção textual na escola. O conceito de letramento linguístico, tratado anteriormente, pode contribuir ricamente com a melhoria do ensino de língua materna. Ele se efetiva a partir da criação da consciência de que a prática comunicativa, concretizada pela linguagem oral e escrita, combina estilo discursivo a sistema notacional, nomenclatura apresentada pelas autoras Ravid e Tolchinsky (2002 *apud* GERHARDT, 2016). O foco deste trabalho encontra-se no desenvolvimento do conhecimento metassintático com vistas à produção de textos escritos no ambiente escolar. Logo, a análise sintática que, na abordagem tradicional, prende-se a classificações, na perspectiva de um trabalho metacognitivo, deverá prover o aluno de conhecimentos metassintáticos úteis à prática linguística dele enquanto autor de textos escritos (GOMBERT, 1993 *apud* GERHARDT, 2016, p. 59)

Alguns conhecimentos notacionais são importantes para o aprimoramento das habilidades metassintáticas. Andrews *et. al* (2006 *apud* GERHARDT, 2016), em trabalho posterior ao de Ravid e Tolchinsky, relaciona os conhecimentos notacionais importantes para o desenvolvimento metassintático.

1. Conhecimento sobre os condicionamentos e limitações relacionados à ordem das palavras nas frases;
2. Conhecimento sobre as relações de dominâncias e subordinação;
3. Conhecimento sobre as bases estruturais e semânticas que sustentam a combinação de sentenças.
4. Conhecimento sobre as técnicas de articulação de sentenças mais simples para a composição de frases mais complexas. (GERHARDT, 2016, p. 58)

Certos parâmetros de organização das sentenças são observados quando se abordam questões relacionadas ao conhecimento metassintático. A análise de textos dos alunos em sala de aula permitiu que fosse realizado um levantamento desses parâmetros no capítulo dedicado à categorização, parte constante desta dissertação. Assim, uma vez detectado um problema quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa-ação permitirá não só a análise teórica dele, mas uma alteração de estratégias e metodologias que busquem promover avanços no ensino, conforme será explicitado nesta dissertação.

O que ocorre com a produção textual em sala é que o aluno apresenta uma dificuldade imensa em empregar a gramática própria da escrita ao expressar suas ideias nessa modalidade da língua. Significa que seus textos são produzidos sem o desembaraço na organização das ideias, uma vez que não conseguem transferir a gramática ensinada em sala para a prática da escrita. Muitas vezes, a própria organização curricular, que fragmenta o ensino da língua portuguesa em leitura, gramática e produção textual, como se fossem entidades estanques, contribui com a manutenção dessa dificuldade de organização das ideias. Reside nesse aspecto a importância do conhecimento sintático e gramatical. Um trabalho integrado levará a uma prática maior com a escrita e, conseqüentemente, a uma evolução do conhecimento metassintático.

CAPÍTULO II

EXPRESSAR-SE POR ESCRITO: UM GRANDE DESAFIO

Até os escritores mais experientes confessam: elaborar um texto escrito é um trabalho árduo e complexo. Envolve muito trabalho e dedicação, que vão desde a seleção e combinação de elementos até a substituição de itens e a reformulação de trechos, feitas com o intuito de aprimorar a escrita. Ainda que o assunto seja dominado por um autor, ele muitas vezes se depara com dificuldades das mais variadas ordens. A postura diante desse produto, ainda em processo de lapidação, e a sua experiência com a prática da escrita são fundamentais para que ele consiga elaborar seus textos de forma satisfatória, uma vez que a habilidade de analisar sua escrita criticamente encontra-se bastante desenvolvida.

É uma atividade bastante complexa, pois diversos tipos de conhecimentos são acionados quando se parte para o ato de escrever. Conhecimentos esses que dependem, e muito, do contato que o sujeito teve e tem durante toda a sua vida com atividades que, como foi dito anteriormente, exigem leitura e, mesmo, a prática constante da escrita. Escreve-se sobre o que se tem conhecimento. (OLIVEIRA, 2004, p. 8)

Conscientizar-se sobre a complexidade desse processo é um passo importante para a construção de um novo olhar sobre os aspectos envolvidos na produção de um texto escrito. Permite aos professores enxergarem os tão conhecidos *problemas de redação* sob um novo prisma, que considere o aluno como um alguém dotado de certas habilidades comunicativas, desenvolvidas desde cedo a partir do contato com os falantes de sua comunidade, e que precisa desenvolver-se gradualmente em uma nova modalidade, muitas vezes pouquíssimo utilizada em seu meio social.

O docente precisa, assim, conhecer como se dá o processo de aprendizado da escrita, missão primeira da escola. Antes de se propor a ensinar o aluno a escrever mais e melhor, é preciso que ele entenda o que e como alguém aprende, de forma a definir a melhor intervenção a ser realizada. Kato (1986) faz uma explanação sobre as teorias de aquisição existentes e a relevância delas para o estudo da aprendizagem da escrita e evolução no decorrer dos anos escolares.

2.1. Aquisição da linguagem e a aprendizagem da escrita

Para Chomsky (KATO, 1986, p. 100-101), o ser humano vem programado

geneticamente para desenvolver certos tipos de gramática. A essa gramática, denominada *universal*, subjazem as gramáticas particulares, responsáveis por diferenciar as línguas umas das outras. Logo, todo falante desenvolve naturalmente *competências* em relação à gramática de sua língua, assim como *sistemas de desempenho*, em que ele utiliza seus conhecimentos gramaticais em diferentes situações de sua vida. Tanto as competências quanto os sistemas de desempenho seriam desenvolvidas geneticamente.

Essa tese não é relevante para a aprendizagem da escrita, uma vez que essa modalidade não pode ser considerada como inata, dada a existência de comunidades ágrafas. Mas permite que uma questão importante levantada por Kato (1986) seja colocada: se as línguas particulares são realizações de uma gramática universal, e se a linguagem escrita pode ser definida como uma opção dentro de um conjunto de possibilidades, por que a criança atinge tão facilmente a gramática da língua oral, mas apresenta imensas dificuldades na aprendizagem da escrita?

Numa retomada de autores basilares, a autora demonstra como se chega à defesa dessa tese. Lenneberg (1967 *apud* KATO, 1986) compara a aquisição da fala à aquisição de outras habilidades aprendidas naturalmente, como andar, por exemplo, mas considera que a escrita é “uma atividade culturalmente aprendida” (KATO, 1986, p. 102). Ele se baseou em alguns critérios para estabelecer, pela primeira vez, uma comparação sistemática e lógica entre fala e escrita. O primeiro critério relaciona-se à possibilidade de se estabelecer uma evolução na prática da escrita, que vai desde uma forma mais primitiva até uma forma mais complexa. O segundo é a existência de uma variação intraespécie, em que vários sistemas diferentes podem ser identificados. O terceiro critério refere-se às formas de aquisição das habilidades de falar e escrever: assim como o ato de andar, falar não demanda um ensino sistematizado, salvo casos de deficiência biológica. Escrever só é possível a partir de um treinamento formal, oferecido na imensa maioria das vezes nos espaços escolares. Todos esses critérios deixam evidente, para o autor, que falar é uma capacidade inata, enquanto ler e escrever não são.

Uma outra variante da tese inatista de Chomsky é exposta por Bickerton (1981 *apud* KATO, 1986), que apresenta um bioprograma linguístico, segundo o qual a capacidade linguística apresenta um limite inferior e outro superior. O limite inferior é representado pelo trajeto natural do desenvolvimento linguístico, enquanto o superior é desenvolvido culturalmente. Ao contrário de Lenneberg, Bickerton admite uma evolução também para a fala, já que as formas primitivas desenvolveram-se até formarem sistemas

gramaticais complexos. O mesmo processo se verifica na escrita, em que as formas primárias de manifestação vão se aprimorando até representarem concepções alfabéticas claras que permitem a alfabetização. Para a autora, essa evolução é suficiente para que se considere que a descoberta cognitiva da escrita não está programada no homem.

A tese funcionalista já considera que os fatores culturais são relevantes para o desenvolvimento da linguagem e determinam a criação de novas formas sempre que as necessidades comunicativas as exigem. Para Vigotsky (1962) e Slobin (1980), a função nova é adquirida através de uma forma velha, já conhecida. Assim, o limite superior apresentado anteriormente por Bickerton, não é geneticamente programado, mas determinada culturalmente. Para o aprendizado da escrita, portanto, considera-se fundamental que o aluno seja exposto a situações comunicativas que os motive a buscar novas formas que sejam adequadas aos seus propósitos e promova uma evolução constante dessa prática.

Na tese cognitivista-funcionalista de Bever (1975 *apud* KATO, 1986, p. 107), o limite superior é definido cognitivamente. Assim, a agramaticalidade é determinada não por regras autônomas da gramática, mas pela capacidade de processamento e de produção. Assim, o desenvolvimento do desempenho linguístico das crianças é explicado a partir de estratégias heurísticas, segundo Slobin (1980 *apud* KATO, 1986, p. 107): a primeira relaciona-se à estrutura canônica sujeito + predicado + objeto. A criança é levada por uma estratégia que a faz fechar essa sequência, sem prestar atenção a outros elementos que a advertam sobre a necessidade de suspender o fechamento sintático. Uma outra estratégia manifesta-se mais tarde, quando a criança passa a se atentar para as marcas de subordinação: ao se deparar com uma conjunção ou pronome relativo, o receptor imediatamente antecipa uma oração subordinada.

Para Bever (1975 *apud* Kato, 1986, p. 108), estruturas primitivas, que remontam aos períodos iniciais de aprendizado da escrita, não chegam a ser totalmente descartadas. Pelo contrário: os alunos recorrem a elas como forma de resolver determinadas dificuldades no momento da escrita.

Segundo a tese construtivista de Piaget, o conhecimento é resultado de uma atividade estruturadora por parte do sujeito, ou seja, origina-se de seu próprio comportamento, que gera esquemas de ação através da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Esse núcleo de esquemas de ação é inato e organiza e coordena ações e percepções, ajustadas de acordo com o conteúdo. O autor enfatiza a importância da

interação da criança com o objeto da aprendizagem que nesta dissertação é a produção escrita de um texto. De acordo com Kato, esses princípios, assim como os apresentados por Bever, servem como base para a elaboração de estratégias de ação do aprendiz no momento da elaboração de um texto.

Para os associacionistas, um dado estímulo pode ativar a mente humana a criar uma conexão ou associação entre ideias que provocam uma resposta, desde que esta leve a um determinado esforço. Assim, um ato verbal é um comportamento social que depende de um organismo cooperativo. De acordo com essa visão, os processos da generalização indutiva e da abstração seriam responsáveis por levar o sujeito à aprendizagem.

Assim, se uma criança emite a palavra *miau* em resposta a um animal particular da classe dos gatos e obtém reforço positivo, ela generalizará a nomeação para outros elementos do conjunto 'gatos'. Quando a criança consegue responder a uma propriedade fora do seu contexto, dir-se-á que houve abstração. Assim, se ela puder reagir a 'vermelho', independentemente de 'maçã' ou outro objeto vermelho, ela terá feito uma abstração." (KATO, 1986, p. 111)

Segundo a teoria associacionista, no processo inicial de aquisição da linguagem, a criança desenvolve monólogos enquanto está fazendo alguma atividade para responder às suas atividades motoras. Piaget (1923 *apud* KATO, 1986, p. 114) também defendia a existência dessa modalidade de fala, denominada fala egocêntrica, que vai desaparecendo à medida em que surgem o pensamento lógico e uma segunda modalidade: a fala socializada. A aquisição da fala se daria, assim, por etapas.

Para Vigotsky (1962 *apud* KATO, 1986, p. 114), a aquisição dessas duas modalidades de fala – egocêntrica e comunicativa – é simultânea, já que os monólogos constituem atividade social, global e multifuncional, desenvolvidos gradualmente e manifestados na capacidade de pensar verbalmente.

Vigotsky, falando em desenvolvimento, distingue sua 'história natural' (o princípio e as formas de transição nos níveis mais primitivos) da sua 'história cultural' (também com uma série de fases, com suas leis próprias quantitativas e qualitativas da evolução funcional). (KATO, 1986, p. 114)

No aprendizado da escrita, processo muito semelhante ocorre. A pesquisa de Britton *et. al.* (1970 *apud* KATO, 1986) mostra que o primeiro gênero produzido pela criança na escola é expressivo, egocêntrico, focado na primeira pessoa. Só posteriormente focos narrativos se alternam para segunda e terceira pessoas.

A apresentação dessas teorias de aquisição da fala e sua relação com o aprendizado da escrita nos permite concluir que esses processos são distintos, a despeito

da evidente interseção que reside entre esses processos cognitivos. Portanto, nesta dissertação, assume-se que a aprendizagem da escrita é um processo cognitivo artificial, distinto da aquisição da linguagem, de caráter natural, para o qual existem fortes teorias filosóficas, dentre elas, as que foram abordadas nesta seção.

2.2. O ensino de Gramática e a formação dos professores de língua materna

Como o foco desta pesquisa é a aprendizagem da gramática para prática escrita, abordemos os aspectos relacionados a esse processo formal (não natural), especialmente, no que diz respeito à relação do professor com o ensino de gramática voltado para a escrita, numa perspectiva institucional. Ao tratarmos dessa relação, a primeira angústia que permeia a prática do professor é quanto à forma de ensinar. Afinal, o ensino de nomenclatura gramatical e a análise de enunciados para a classificação de palavras e funções sintáticas pode, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, seja na fala ou na escrita?

A pergunta acima é muito mais do que um mero questionamento. Representa uma angústia, principalmente para aqueles professores que têm um olhar crítico sobre suas práticas. Os cursos de formação, as palestras dedicadas a professores de Língua Portuguesa e os trabalhos desenvolvidos por estudiosos renomados, como Neves (2001), Travaglia (2003), Vieira (2007), Possenti (2009) e Gerhardt (2016) enfatizam a necessidade de realizar um estudo gramatical voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que capacitem os indivíduos a participarem efetivamente de situações e práticas comunicativas diferenciadas. Além disso, a observação que os professores fazem dos resultados alcançados por seus alunos ao final de um bimestre ou de um ano letivo é suficiente para que se afirme que algo não vai bem. A simples retomada de conteúdos nos permite verificar a ineficiência de um estudo gramatical focado em nomenclaturas e classificações, visto que a maioria dos alunos não se lembra do que estudou e não compreende a funcionalidade do conteúdo apresentado no momento em que precisa elaborar seus textos escritos e falados. O estudo destina-se apenas à memorização de categorias gramaticais e sintáticas e ao seu reconhecimento em frases, com vistas a alcançar determinada média em uma avaliação. Para Gerhardt (2016), todas as dificuldades concernentes ao seu aprendizado estão relacionadas à precariedade de seu ensino, “que não favorece uma compreensão orgânica e funcional dos conhecimentos

gramaticais, nem ajuda os alunos a manejarem suficientemente os conteúdos para que possam assimilá-los às suas ações linguísticas diárias” (p. 69).

No meio desse embate entre teoria e prática, está o professor e a difícil missão de transformar o conteúdo em algo aplicável para o aluno. Ainda que tenha boa vontade e consciência sobre a necessidade de mudanças, na maioria das vezes essas mudanças não se efetivam, por uma série de fatores. Barbosa (2016), ao tratar dos erros e acertos no ensino de Língua Portuguesa, faz referência ao trabalho de Ataliba de Castilho, que define três crises distintas com as quais o professor se depara em seu dia a dia: a crise do magistério, relacionada à sua desvalorização; a crise social, relacionada aos reflexos do êxodo rural, que levou a maior parte da população rural para a cidade. Consequentemente, a escola “passou a receber uma grande massa de novas gerações de alunos cujos hábitos linguísticos familiares os afastavam ainda mais do modelo padrão apresentado como única variedade válida da língua” (BARBOSA, 2016).

Em duas décadas, um sistema de ensino dedicado a um pequeno número de alunos, geralmente oriundos de classes favorecidas, precisou receber um novo público, que exigia uma nova tarefa aos docentes: inserir na cultura letrada um público fundamentalmente oral. Em contrapartida, um número maior de alunos forçou a formação rápida de mais profissionais. “Começou, assim, mormente na década de 1970, sob o apadrinhamento da ditadura militar, a multiplicação de faculdades que passavam a lançar no mercado de trabalho centenas de profissionais, digamos, não tão bem preparados para lidar com a tarefa de introduzir na literacidade (...) públicos tão distintos na oralidade.” (BARBOSA, 2016, p. 33).

A partir dessa nova realidade, surge uma terceira crise: a crise de conteúdo, relacionada às dificuldades de ensinar aos graduandos a didatizarem determinado conteúdo, com vistas a solucionar as inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos dos ensinos fundamental e médio. A complexidade desse processo decorre, principalmente, da dificuldade de se estabelecer uma interação entre os diferentes tipos de saberes linguísticos que estão em jogo no tratamento dos fatos da língua. O primeiro é o *saber da norma vernácula de uso do aluno*, compartilhado por sua comunidade ou região.

É o saber social da língua, recebido primeiro no âmbito familiar e, depois, ampliado na rede de convívio social que se prolonga ao alcance do círculo humano mais próximo, formando nossa memória afetiva e identidade cultural de grupo. Se apelarmos para outro ditado popular – “Cada lugar tem seu fuso, cada povo tem seu uso” – é o nosso uso, o jeito de falar que os outros não têm. É a base linguístico-cultural que interagirá com a tradição escrita encontrada na escola, na leitura e nos espaços de oralização da escrita. (BARBOSA, 2016, p. 37)

O segundo é o *saber linguístico descritivo/prescritivo*, o saber da gramática tradicional, segundo o qual as variantes linguísticas que se distanciam da variante eleita como padrão são variantes “erradas” a serem combatidas no ambiente escolar em prol do aprendizado da norma de prestígio. Apesar de ser missão da escola conduzir o aluno ao aprendizado da chamada norma de prestígio, é fundamental que se considere as mais diferentes possibilidades de utilização da língua, evitando preconceitos linguísticos

O terceiro refere-se ao *saber recebido nos cursos de graduação*, a partir do estudo de diferentes linhas de gramáticas descritivo-científicas – estruturalistas, funcionalistas, gerativistas, ou ainda aquelas com foco na interação ou no discurso. É o saber do professor, que precisa desenvolver um olhar de pesquisador para resolução de ocorrências que não estão descritos nos manuais de gramática tradicional, mas manifestam-se nas variantes linguísticas, incluindo aquelas dominadas pelos alunos antes mesmo de eles frequentarem os bancos escolares.

Esses três saberes deveriam ser combinados no momento do planejamento de uma aula de gramática. Isso porque consideraria a norma vernacular do aluno como ponto de partida para a definição de uma trajetória metodológica que o levasse progressivamente ao aprendizado da norma culta. O professor-pesquisador se debruçaria sobre o material produzido pelos alunos para definir as melhores estratégias, utilizando como base os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação. No entanto, essa tarefa não é tão simples assim. A falta de conexão entre esses saberes traz uma série de prejuízos à prática do ensino de língua materna nas escolas. O professor recebe uma relação de conteúdos gramaticais que precisam ser ensinados em um determinado ano de escolaridade. Apesar de dominar esse conteúdo, não consegue pensá-lo pedagogicamente, ou seja, não sabe como conduzir o trabalho em sala de forma a proporcionar um ensino de gramática que seja significativo para o aluno. Neves (2001) destina dois capítulos de seu livro *A Gramática: história, teoria e análise, ensino* para refletir sobre a formação dos professores de Português e o estudo da gramática nas escolas. A autora parte da análise da disciplina linguística nos cursos de Letras para apresentar duas encruzilhadas na formação dos professores do ensino fundamental e médio:

1. Ensina-se, é óbvio, linguística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua? Por exemplo, eles sabem de que lhes serve – ou deve servir – uma teoria formalista, ou uma teoria funcionalista sobre a linguagem?

2. Ensina-se, é óbvio, português na escola de ensino fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos? (NEVES, 2001, p. 266)

A autora chama a atenção para a falta de conexão entre as teorias apresentadas nos cursos de Letras e as práticas pedagógicas escolhidas pelos egressos, que recorrem a uma série de procedimentos bastante criticados e combatidos durante a formação acadêmica, como se nunca tivessem tido acesso a um outro modelo.

- (i) copiar os planejamentos que as escolas de ensino médio já têm registrados;
- (ii) receber indicações de professores mais experimentados sobre o livro didático a ser adotado e fielmente seguido (e evidentemente – e imediatamente – obter um exemplar do “Livro do professor” para garantia contra vexames). (...)
- (iii) conversar com esses professores mais antigos sobre “como” dar aulas, de preferência, ainda, garantindo que esses colegas venham a dar ajuda nas dúvidas que surjam.
- (iv) comprar (porque, geralmente, nunca se comprou) ou, melhor ainda, tomar emprestado (porque se ganha muito pouco) um manual de gramática tradicional para eventuais consultas, ou, mesmo, para um bom estudo de cada “ponto” da gramática; porque a compartimentação das aulas, garantindo um bom lugar para o ensino da gramática, sempre existe. (NEVES, 2001, p. 257)

Em pesquisa realizada com 170 professores de ensino médio, Neves constatou que os professores, em geral, acreditam que o objetivo do ensino gramatical é levar o aluno a escrever e a falar melhor, o que, para a autora envolve dois caminhos: I) a adequação aos propósitos comunicativos e II) a adequação a padrões socioculturais determinados. No entanto, os professores reconhecem que a gramática, na forma como é tradicionalmente apresentada não contribui para que esse objetivo seja alcançado. Assim, na dúvida sobre como transpor para a prática a base teórica linguística vista durante o curso de Letras, os docentes mantêm as aulas de gramática convencionais, o que demonstra que a mera exposição às teorias durante a graduação não garante uma mudança nas práticas em sala de aula. Logo, não se constrói uma ponte entre a “casa” de partida – a Faculdade – e a “casa” de chegada – a escola de ensino fundamental e médio (NEVES, 2001, p. 265).

Diante dessa encruzilhada na formação dos professores de Língua Portuguesa que, nas palavras de Neves, “já roubou boas horas de sono de muita gente” (p. 265), não há outro caminho que não o do questionamento e o da discussão, que demanda estudo, pesquisa, análise de dados e formulação de estratégias específicas a cada caso.

É justamente dessa angústia em não saber como realizar um ensino de gramática que atenda às reais necessidades dos alunos que nasce o tema para esta dissertação. Durante a formação na faculdade de Letras, os professores sempre frisam a inutilidade do ensino de gramática pela gramática. Também criticam a utilização do texto para a simples extração de frases e de palavras para a realização de exercícios classificatórios. Entretanto, quando começam a atuar, os professores não conseguem estabelecer elos entre teorias e a prática docente. E as mesmas posturas em relação ao ensino gramatical se mantêm. A explanação feita acima nos permite entender a extensão dos desafios que envolvem o ensino gramatical na escola. As abordagens apresentadas aos alunos não favorecem o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, tampouco promovem uma evolução quanto ao uso da língua materna. Gerhardt (2016) tece uma série de considerações a respeito das aulas de gramática que, segundo ela deveria se destinar à resolução de problemas relevantes aos alunos. Isso significa que o seu ensino deveriam promover o reconhecimento e a discussão das dificuldades apresentadas pelos alunos, especialmente na produção escrita, modalidade aprendida na escola.

Nas aulas de gramática, propor aos alunos problemas de gramática é essencial para que eles percebam e construam instrumentos para sanar as suas próprias dificuldades de prática de linguagem. Essa ideia está sendo adotada como o grande norte para a elaboração das reflexões sobre o ensino. (GERHARDT, 2016, p. 24)

Assim, o vasto material linguístico produzido pelos alunos, nas mais diferentes situações comunicativas dentro e fora da escola poderia ser visto como ponto de partida para um ensino eficiente de gramática.

A abordagem da Língua Portuguesa em situações reais de uso proporciona aos alunos a possibilidade de reconhecerem-se como protagonistas na disseminação de uma cultura linguística viva e dinâmica. No entanto, o que se verifica nas aulas de gramática é a manutenção de um ensino tradicional baseado na mera reprodução de nomenclaturas e classificações que não conseguem desenvolver a competência comunicativa dos usuários e pouco colaboram para que seus textos sofram uma progressão qualitativa.

2.3. Fatores envolvidos na aprendizagem da escrita

Os professores vêm reconhecendo cada vez mais que os alunos já chegam à escola com uma bagagem linguística bastante desenvolvida. Esse conjunto de conhecimentos

contribuem muito com o trabalho em sala de aula se fore adequadamente explorado e associado a novas experiências com a linguagem. Dessa forma, é possível expandir gradativamente essa bagagem e promover um desenvolvimento linguístico efetivo.

No entanto, quando se trata da escrita, a experiência com a modalidade é, na maioria das vezes, muito limitada. Tomemos como exemplo a turma na qual a intervenção proposta neste trabalho foi realizada. A maioria só faz uso da escrita em seu dia a dia durante a troca de mensagens de texto nos aplicativos de celulares. Ainda assim, afirmam preferir o envio de áudios às mensagens de texto. Dos 38 (trinta e oito) alunos, apenas duas alunas afirmaram escrever textos fora do ambiente escolar.

O uso da escrita como modalidade comunicativa na vida desses alunos restringe-se às atividades escolares, que apresentam fins puramente avaliativos, seja a partir de trabalhos escritos, em que os alunos transcrevem os textos pesquisados ou durante as avaliações periódicas. Assim, a escola é definida como um grande interlocutor institucional. Ela regula a escolha das estratégias textuais feitas pelos discentes. Afinal, o aluno precisa escrever de acordo com um padrão previamente definido, visto que seu texto será julgado, avaliado. O estudante escreve, então, tendo em mente esse interlocutor, que representa “a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito” (BRITO, 1983, p. 155).

Essa restrição do contato com a escrita torna desafiador o desenvolvimento da escrita na escola. As diferenças observadas entre a fala desses alunos e a norma escrita apresentada pela escola tornam o processo de aprendizagem da escrita ainda mais complexo. O que o aluno faz diante do desafio de elaborar um texto escrito? Utiliza estruturas e estratégias típicas da fala, modalidade conhecida e dominada por ele. A estratégia fonológica, tão comum nos anos iniciais, representa essa materialização na escrita do que é utilizado na fala. Inicialmente, existe uma tolerância por parte dos professores dos anos iniciais em relação a essa transferência de aspectos da fala para a escrita. No entanto, no Ensino Fundamental II, essas ocorrências são vistas como “problemas de redação”, indicando que o aluno “escreve muito mal” e “parece não ter aprendido nada nos anos anteriores”. Comentários assim são muito comuns nas conversas entre os professores e revelam um pouco da nossa inabilidade em perceber nessas ocorrências um ponto de partida para a elaboração de um trabalho claro e objetivo sobre o aprendizado da escrita. Essa postura analítica, entretanto, não depende exclusivamente da boa vontade do profissional. Demanda um investimento na formação continuada oferecida aos professores. Um outro fator a ser considerado diz respeito à carga semanal

de trabalho dos docentes: a necessidade financeira de estar vinculado a várias instituições de ensino impede uma análise mais cuidadosa do material produzido pelos alunos e a seleção de atividades que atendam às suas necessidades.

Enquanto essas e outras questões não forem consideradas, repetiremos os mesmos resultados dos últimos anos, que deixam evidente a necessidade de uma reformulação dos métodos e abordagens em sala de aula, além de investimentos que convertam-se efetivamente em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Dados do *Programme for International Student Assessment 2015* (doravante PISA) revelam que o desempenho dos alunos em leitura no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE, situação que se mantém estável desde o ano 2009. O programa revelou que 50% dos alunos avaliados não possuem nível básico em leitura, o mínimo para o exercício da cidadania. O Brasil é o segundo pior no ranking sul-americano, com 431 pontos, ao lado da Colômbia, ficando à frente apenas da Argentina (402 pontos) e do Peru (401 pontos).

Os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam ainda que o desempenho escolar não correspondeu ao aumento nos investimentos em educação. Em 2009, foram destinados R\$ 18 bilhões. Em 2018, constava um aumento de 116% nos investimentos, que saltaram para R\$ 39 bilhões.

Um outro aspecto importante apontado pelo PISA diz respeito ao perfil socioeconômico dos alunos brasileiros. O país tem um alto percentual de alunos provenientes de camadas menos favorecidas: 43% se situam entre os 20% socialmente mais desfavorecidos na escala internacional proposta pelo exame. Além disso, uma parcela muito reduzida de pais de alunos concluíram o nível superior de ensino. Em nível nacional, menos de 15% dos adultos entre 35 a 44 anos possuem ensino superior.

O cenário exposto por esses dados tem impacto direto no desenvolvimento pleno do letramento de nossos alunos, conforme trabalho desenvolvido por Kenedy (2016). O autor apresenta algumas causas para o fracasso da educação para a maioria da população brasileira: desprestígio da carreira do magistério, falta de incentivos econômicos a professores e estudantes de licenciatura (bons salários), degradação afetiva e social entre estudantes e obscurecimento da função social da escola numa cultura eminentemente oral e iletrada (ROITMAN; RAMOS, 2011 *apud* KENEDY, 2016, p. 192). Mas se dedica a debater um desses aspectos: o status da escrita culta na cognição dos alunos oriundos da classe trabalhadora.

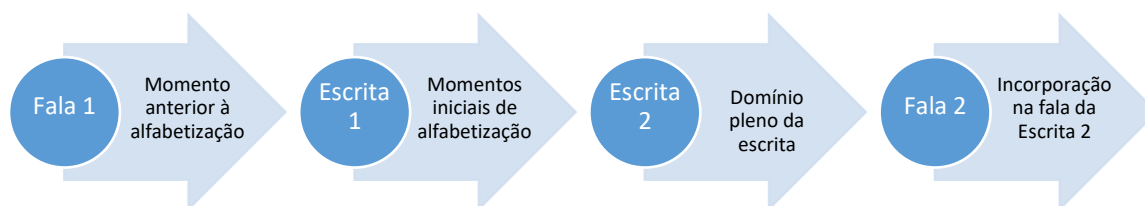
Defenderemos que, como essa não é a língua nativa desses estudantes, seu domínio ao ingressarem na escola não pode ser tomado como certo e automático, isto é, para esses alunos, ler e escrever não é simplesmente representar graficamente a sua língua materna. Na verdade, como veremos, a escrita culta é a ferramenta cognitiva mais importante para a navegação social pela cultura letrada, o que faz com que a inabilidade de dominá-la fluentemente seja um dos maiores empecilhos ao desenvolvimento intelectual dos alunos brasileiros. (KENEDY, 2016, p. 193)

O autor cita o conceito de múltiplas gramáticas (cf. Koeper e Amaral (2014) e Roeper (1999)) para evidenciar as dificuldades envolvidas no aprendizado de leitura e de escrita. Segundo essa teoria, as novas habilidades linguísticas com as quais os alunos terão contato ao adentrar o espaço escolar não constituem uma mera ampliação do vernáculo adquirido durante a vida do indivíduo. Elas representam, na verdade, a imersão em um contexto linguístico repleto de novos itens, novas regras gramaticais, novos gêneros que precisam ser aprendidos e adicionados ao seu conhecimento linguístico natural (KENEDY, 2016, p. 196).

Compreender a complexidade do processo de escrita é um passo importante quando se pretende reformular estratégias em sala de aula que promovam uma melhoria gradual dos textos dos alunos. Kato (1986) organiza uma sequência que nos permite visualizar de que forma se dá o aprendizado da escrita no ambiente escolar. São quatro estágios: no primeiro, o aluno está em fase de pré-letramento, denominada Fala 1. Essa fase é anterior ao contato com o mundo da escrita, e o *input* apresentado à criança é extremamente variável e determinada pelo contexto sociocultural. No segundo, o aluno está nos momentos iniciais de alfabetização e domina, parcialmente, o código escrito. Está, portanto, no estágio de Escrita 1, em que sua escrita é uma transcrição da oralidade (Fala 1), que se manifesta nos âmbitos ortográficos, lexicais e sintáticos.

No terceiro estágio, denominado Escrita 2, o estudante já é capaz de fazer uso da escrita de forma autônoma, revelando que o indivíduo está plenamente inserido na cultura letrada. Uma expansão desse estágio ocorre quando o aluno consegue transferir para sua fala aspectos típicos da escrita, tornando-se capaz de utilizar todos os recursos gramaticais, discursivos e coesivos. Para Kato (2005 *apud* KENEDY, 2016), neste quarto estágio, o processo de letramento se concluiu plenamente. A figura 1 traz esses estágios sintetizados:

Figura 1: Fases do letramento efetivo (baseado em KATO, 1986)



A progressão dos alunos no decorrer dos anos escolares deveria garantir a passagem bem-sucedida dos alunos por esses diferentes estágios, garantindo que, ao final desse período, eles inserissem em sua Fala 2 aspectos do domínio pleno da escrita. No entanto, nossa experiência em sala demonstra que esse avanço acontece só até certo ponto no Ensino Fundamental: o aluno apresenta a Fala 1, socialmente caracterizada, e, ao ingressar na escola, terá contato com níveis mais elementares de escrita, ainda na fase inicial de alfabetização, com leitura e escrita de textos curtos e de fácil compreensão. Ele alcança, então, o nível de Escrita 1, em que a produção escrita representa a transcrição da Fala 1. O contato gradual e constante com estruturas mais complexas nos outros anos de escolaridade deveria levar esse aluno a um outro estágio, um pouco mais evoluído que o primeiro, é verdade, mas que ainda não se configuraria como Escrita 2 proposta por Kato (1986), já que ele não apresenta a escrita fonológica dos anos iniciais, mas ainda está distante de um domínio pleno da escrita. É o que geralmente se observa na escrita de alunos do Ensino Fundamental II: seus textos apresentam uma evolução em relação à Escrita I, mas trazem ainda construções sintáticas típicas da Fala 1 e que precisam ser trabalhadas antes de eles alcançarem o estágio de Escrita 2.

Pensando nisso, decidimos acrescentar um novo estágio que englobe esse nível e abarque os alunos do Ensino Fundamental II. Representaria uma fase intermediária, com características próprias e exigências didáticas também específicas.

Figura 2: Novas fases do letramento efetivo (baseado em KATO, 1986)



A proposta de intervenção elaborada para esta dissertação busca justamente trazer uma pequena, mas considerável contribuição para o aprendizado da agora denominada

Escrita 3. A análise dos textos de alunos do 7º ano permite-nos situá-los no estágio 2 de escrita, fase em que a escrita do aluno não é a representação explícita da oralidade, mas ainda apresenta algumas manifestações típicas dessa modalidade. O foco desta dissertação recairá sobre a análise das estruturas sintáticas oriundas do português vernacular brasileiro utilizadas pelos alunos durante a elaboração de seus textos escritos e a apresentação de sugestões didáticas que permitam aos alunos reconhecerem as diferenças entre essas modalidades e selecioná-las adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos.

A elaboração de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa exige de seus profissionais o reconhecimento dos problemas concernentes a ele. O professor, ao ter contato com os textos de seus alunos, precisa estar, teoricamente, apto a analisá-los, de modo a não só reconhecer as estruturas problemáticas quanto à construção das sentenças, mas a apresentar as estratégias adequadas de intervenção sobre esse material escrito.

Identificar e categorizar os principais desvios¹ quanto à organização sintática torna-se, assim, imprescindível para que uma intervenção eficaz no processo de produção de textos escritos em sala seja realizada. Essas ações diagnósticas partirão do pressuposto de que a organização sintática do PB apresenta uma série de características peculiares que se manifestarão nos textos dos alunos.

Azeredo (1990), ao definir a sintaxe como o sistema capaz de permitir a criação e a interpretação de frases, atenta para o fato de que é possível catalogar as palavras de uma língua, mas as possibilidades de criação de frases são infinitas. “Todas elas, aceitas como estruturas da língua pelos usuários, se criam graças a um sistema de unidades – sons, palavras, afixos, acentos – e regras que as combinam” (AZEREDO, 1990, p. 10). Essas regras de combinação manifestam-se de maneira diversa na oralidade e na escrita. Pode-se afirmar, inclusive, que cada uma dessas modalidades apresenta uma gramática específica, com possibilidades de organização sintática bastante diferentes.

A habilidade de formulação de sentenças desenvolve-se inicialmente na fala. O aluno, ao apresentar-se à escola, domina essa modalidade, utilizando as regras de combinação sintática que tornam a comunicação possível em seu grupo de convívio.

¹ Desvios aqui entendidos como os fenômenos de oralidade que não são aceitos na norma culta escrita praticada pela sociedade letrada.

Para boa parte dos estudantes brasileiros, o contato com a escrita formal e com a oralidade do mundo letrado só se dará na escola. Conseqüentemente, os alunos farão uso em seus textos escritos daquelas estruturas típicas da oralidade, sem se ater ao fato de que há diferenças entre essas modalidades. Aprender a escrever torna-se, assim, um processo que vai além da mera decodificação da língua a partir de um alfabeto. Quanto maior a distância entre a oralidade e a escrita formal, mais complexa será a aprendizagem dessa “segunda língua”.

Crianças criadas em ambientes sociais que lhe apresentem produção oral de indivíduos analfabetos ou semianalfabetos, com ausência radical da cultura letrada, desenvolverão uma gramática nuclear (Fala 1) muito diferente daquela que lhe será demandada pela Escrita 2. Para essas crianças, o contato com a língua culta na escola será uma novidade completa, o que lhes representará uma dificuldade adicional no aprendizado da escrita letrada, afinal, elas precisarão desenvolver *ex nihilo* as características lexicais, gramaticais e discursivas características da Escrita 2. (KENEDY, 2016, p. 202)

A aprendizagem dessas modalidades equivalerá à aprendizagem de uma segunda língua, tamanhas são “as diferenças lexicais, gramaticais e discursivas entre, de um lado, a escrita formal, em qualquer um de seus diferentes gêneros, e de outro lado, o vernáculo brasileiro” (KENEDY, 2016). Esse fenômeno, denominado bilinguismo universal na concepção de Roeper (1999 *apud* KENEDY, 2016), refere-se ao fato de haver, em todas as línguas, conjuntos de regras gramaticais específicas a cada gênero e a cada situação comunicativa, que precisam ser aprendidas pelo falante e adicionadas ao seu conhecimento linguístico natural. Todo usuário de uma língua é, portanto, um poliglota, visto que possui uma modalidade e dispõe da capacidade de decodificar outras (BECHARA, 2004, p. 13-14).

Uma vez compreendido o conceito de bilinguismo, é possível tomar consciência da complexidade que envolve a aprendizagem da linguagem escrita. A produção dos alunos nessa modalidade demonstra a falta de consciência acerca das diferenças gramaticais entre fala e escrita. Conseqüentemente, tem-se a transposição da oralidade para os textos escritos, o que gera uma série de problemas na estruturação das sentenças, visto que cada modalidade apresenta possibilidades diversas de organização que se mostram eficientes, a depender do contexto comunicativo. Reconhecer quais são as características do PB oral que se manifestam na escrita pode ser ponto de partida para um

trabalho em sala de aula que vise sanar dificuldades graves quanto à organização das ideias e à construção dos sentidos nos textos dos alunos.

2.4. Especificidades sintáticas do PB e suas manifestações em textos escolares

O abismo existente entre essas modalidades socioculturais gera um enorme estranhamento, visto que cada uma delas apresenta propriedades gramaticais diferentes, quando não opostas entre si. Diversas pesquisas aparecem compiladas na tabela 1, elaborada por Kenedy (2016) e mostram algumas dessas incompatibilidades. Essas características serão exploradas no capítulo destinado à análise das produções escritas dos alunos, em que fica evidente a interferência das formas vernaculares do português brasileiro sobre a escrita escolar, especialmente no que diz respeito à formulação das sentenças:

Tabela 1: *Incompatibilidades gramaticais entre o vernáculo do português brasileiro e a escrita culta (KENEDY, 2016)*

Português vernacular	Escrita culta
Língua pragmática, orientada para o discurso, com predomínio de estrutura tópico-comentário. Cf. Pontes, 1987; Negrão, 1990	Língua orientada para a sintaxe, com predomínio da estrutura sujeito-predicado.
Língua pro-drop parcial. Cf. Duarte, 1995; Kato, 2002.	Língua pro-drop plena.
Língua sem manifestação de concordância verbo-nominal. Redução do quadro pronominal. Cf. Scherre, 1993, 1994; Castilho, 2010	Língua com manifestação de concordância verbo-nominal.
Língua com pronome nulo e tônico usados como acusativos de terceira pessoa. Cf. Cyrino, 1997.	Língua com clíticos de terceira pessoa

Língua com estruturas sintáticas predominantemente hipotáticas (sem conectivos) Cf. Oliveira, 1998.	Língua com estruturas sintáticas predominantemente subordinadas.
Língua limitada a gêneros informais e familiares eminentemente orais. Cf. Kenedy, 2009.	Língua demandada em diversos gêneros semiformais, formais, orais ou escritos.

A análise da tabela nos permite perceber as imensas diferenças linguísticas em nível sintático que precisam ser reconhecidas e transpostas pela imensa maioria dos alunos brasileiros no aprendizado da norma culta apresentado na escola. A missão é, sem dúvida, árdua e complexa. O professor precisa estar consciente dessa discrepância para que, de acordo com a realidade observada em uma turma, possa intervir de maneira eficaz e, gradualmente, imergir esses alunos em uma cultura letrada. A escola precisa promover um processo de letramento que amplie consideravelmente a competência dos falantes nativos do vernáculo brasileiro.

Quanto ao ordenamento sintático especialmente, tendo por base os estudos pioneiros realizados por Pontes (1987), Galves (2012) aponta uma tendência à organização tópico-comentário nas construções sintáticas do português falado e escrito no Brasil, traço que o distancia de outras línguas românicas e, em especial, do português europeu (GALVES, 1986, p. 32). Afirma ainda que as variações regionais e socioculturais contribuem para que essa distinção fortaleça a concepção do PB como uma língua de tópico. A seguir, serão apresentadas as características identificadas pela autora, sem a preocupação em estabelecer um paralelo com o português europeu.

1) Uso do pronome Ele

O estudo aponta diferenças na ocorrência do pronome de 3ª pessoa, determinadas pela função sintática que exerce nos períodos. Na posição de sujeito, manifesta-se uma preferência pela explicitação do sujeito em detrimento do sujeito nulo. Pode retomar um sintagma nominal, funcionando como pronome-lembrete nas orações relativas, como se observa em (1):

(1) Eu tinha um brinquedo que **ele** era muito legal.

Na função de complemento verbal, pode aparecer sozinho, retomando um sintagma nominal tópico explícito (2) ou aparecer em estrutura relativa, também com valor de pronome-lembrante na posição de objeto (3):

(2) Vi **ele** ontem.

(3) Aquele filme que vi **ele** ontem.

Como objeto de preposição, nas relativas, funciona como pronome-lembrante (4). Nos períodos simples, o sintagma inicial é retomado em função de genitivo ou complemento de preposição (5):

(4) Priscila, que eu confio muito **nela**, é uma grande amiga.

(5) A Patrícia o carro **dela** é importado.

2) Uso do pronome SE

No PB, há uma nítida tendência ao desaparecimento desse pronome em todos os seus usos nas frases que indicam tempo (6), reaparecendo nos infinitivos para marcar a indeterminação do sujeito (7):

(6) Hoje em dia, não Φ usa mais este tipo de roupa.

(7) É impossível **se** conformar com essa situação.

3) Categorias vazias (Φ)

Em posição de sujeito, a interpretação de determinado ou indeterminado depende do contexto. Em (8), pode-se afirmar que o termo tem o controle referencial da sentença, tornando viável a categoria vazia na segunda oração. Apesar da tendência do PB ao

preenchimento da posição de sujeito, o seu apagamento em orações subordinadas é aceito tanto na oralidade quanto na escrita:

(8) Davi disse que Φ viria hoje.

O mesmo ocorre com as orações infinitivas, em que o antecedente pode ser recuperado no discurso (9): o verbo *nascer* refere-se a outro, cuja referência se encontra fora da sentença. Em (10), a categoria vazia pode ser interpretada como referindo-se à pessoa que fala ou à coisa da qual se fala:

(9) Quero chegar aí antes de Φ nascer.

(10) Acho melhor Φ sorrir.

Em posição de objeto, é comum no PB o não-preenchimento, com em (11):

(11) Recolheram o material e guardaram Φ no depósito.

Pontes (1981 *apud* GALVES, 1986) cita casos em que o objeto aparece em posição inicial (12), o que parece caracterizar muito mais um deslocamento do objeto que uma categoria vazia:

(12) Essa confusão estou tentando resolver Φ faz dias.

Galves finaliza seu trabalho, estabelecendo uma comparação bastante pertinente entre a estrutura canônica da sentença em Língua Portuguesa e a estrutura no funcionamento de língua de tópico. Durante muito tempo, definiu-se por estrutura básica o ordenamento SN+V+SN. Todos esses levantamentos permitiram que uma nova estrutura fosse identificada, típica de língua de tópico: SN (SN+V+SN), em que a predicação principal se dá entre o primeiro sintagma e o conjunto formado por SN+V+SN (13):

canônica adquire alto valor estilístico. Para a Linguística Funcionalista, as construções de tópico são organizações sintáticas típicas da fala espontânea. O interesse por seu estudo data da década de 70, com os trabalhos de Li e Thompson (1972 *apud* SILVA e ONOFRE, 2003). As autoras apresentam três classificações para essas estruturas, propostas por Pontes (1987), Vasco (2006) e Orsini (2004):

4) Construções topicalizadas

4.1) Anacoluto

Relação semântica, não sintática, entre tópico e comentário. Falante anuncia o mote e depois faz um comentário por meio de sentença completa (16).

(16) Shows eu prefiro ficar em casa à toa.

4.2) Topicalização

Objetos são deslocados para o início da oração, gerando uma categoria vazia dentro do comentário (17).

(17) Nesse vestido eu não caibo mais Φ .

4.3) Deslocamento à esquerda

Retomada de elemento inicial por um pronome na sentença comentário, geralmente um pronome-lembrete de 3ª pessoa (18).

(18) Os professores **eles** têm sido vítimas de acusações infames.

A explanação de características acerca das construções sintáticas típicas do PB permite constatar que muitas ocorrências consideradas problemáticas nos textos dos alunos se dão por uma transferência de traços típicos da oralidade, em que são comuns

essas construções, para a modalidade escrita, em razão do desconhecimento das diferenças existentes entre elas.

Constatações como essa devem ser o parâmetro para a seleção dos conteúdos, a definição de objetivos e o estabelecimento de estratégias de ensino de Língua Portuguesa. Gerhardt (2016) atenta para a necessidade de se agregar o estudo da gramática à construção da leitura e da escrita, partindo das produções dos alunos para a elaboração de atividades específicas. O professor, ao se deparar com um conteúdo como termos da oração, precisa se questionar sobre a finalidade e a funcionalidade desses conceitos, além de ter condições de identificar os problemas que os textos de seus alunos trazem que justifiquem a abordagem do tema em sala.

Este trabalho propõe que o estudo de sintaxe seja realizado com base no conceito de estrutura argumental, apresentado por Gerhardt (2016), cuja compreensão se mostra essencial à escritura de textos. De acordo com esse conceito, todo texto se organiza a partir de determinadas estruturas, cujos elementos precisam estar devidamente ordenados para que construam os sentidos pretendidos. A noção sobre essa organização dos elementos é adquirida nas trocas comunicativas que se estabelecem entre os falantes desde que são crianças. Na escola, esses usuários serão levados a desenvolverem essa capacidade de organização sintática na escrita, processo artificial cujo aprendizado está obrigatoriamente vinculado à sala de aula.

Na estrutura sintática de frases simples e compostas, um núcleo seleciona argumentos², que “assumem papéis temáticos, ou seja, funções semânticas relacionadas aos constituintes das frases, de acordo com os significados que ativam” (GERHARDT, 2016, p. 144). Assim, sujeito, objetos são constituintes que podem compor a estrutura argumental e são selecionados pelo verbo. Há verbos que selecionam sujeito e objetos; outros que não selecionam sujeito por se referirem a fenômenos naturais; há ainda os que não selecionam objetos, caso dos verbos intransitivos. A definição de uma estrutura argumental se dá a partir da mensagem que se deseja comunicar. Ao elaborar a estrutura *Viviane deu livros a sua afilhada*, percebe-se que o verbo *comprar* selecionou dois argumentos: o argumento externo *Viviane*, posicionado à esquerda desse núcleo, e dois

² Para as análises propostas por este projeto, será adotada esta nomenclatura, conforme Gerhardt (2016).

argumentos internos posicionados à direita, *livros*, funcionando como objeto direto, e *a sua afilhada*, funcionando como objeto indireto.

A compreensão clara desse conceito auxiliará na elaboração de novas estratégias de ensino da organização das sentenças, com vistas a promover uma real melhoria nas práticas de escrita dos alunos. Gerhardt (2016) propõe que sejam observados os seguintes parâmetros notacionais de estruturação das frases.

1. Elementos constituintes das frases: o escritor precisa ter confiança de que todos os elementos requeridos pelo núcleo da estrutura argumental estarão presentes na sentença e manterão uma congruência entre si. As dificuldades de reconhecer e avaliar a presença dos elementos argumentais e a pertinência entre eles acarretam problemas estruturais que podem comprometer a compreensão da frase.
2. Fronteiras sintáticas: o fim da estrutura argumental muitas vezes demarca a fronteira da sentença, e perceber isso é fundamental para resolver problemas de pontuação, por exemplo.
3. Ordem dos elementos das frases: a ordem dos elementos tem estreita relação com a ordem dos argumentos selecionados pelo núcleo. Mudanças na ordem motivam alterações sintáticas e de significado. (GERHARDT, 2016, p.148)

O desenvolvimento da consciência metassintática tornará viável a realização desses procedimentos pelos aluno no ato da produção de um texto.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No capítulo anterior, dedicamo-nos a expor o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, cujo objetivo geral é investigar a construção sintática, no nível da sentença, na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II. Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico selecionado para a realização da investigação.

Esta pesquisa deverá ser desenvolvida nos moldes de uma pesquisa-ação. De acordo com Alexandre (2014), essa modalidade de pesquisa tem a finalidade de resolver problemas coletivos e envolve trabalho de informação, elucidação e tomada de decisão. Tem caráter cooperativo e participativo (SANTOS, 2007, p. 26), aproximando sujeito pesquisador e objeto pesquisado. De acordo com Pereira (2011), seu objetivo é promover uma verdadeira mudança social por meio do estudo, trazendo contribuições que extrapolem o campo teórico.

Dadas essas características, acredita-se que a pesquisa-ação é adequada à temática do projeto por favorecer uma investigação e categorização detalhadas dos processos de estruturação sintática nos textos escritos dos alunos. Para isso, pretendeu-se identificar estruturas sintáticas diferentes daquelas normalmente observadas no registro escrito, utilizando a produção escrita dos estudantes como ponto de partida. Esse levantamento foi, então, submetido a uma análise teórica para que fossem elaboradas atividades de intervenção, com vistas a promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos.

Quanto ao tratamento dos dados, em acordo com a proposta de pesquisa-ação, a análise teve caráter qualitativo, método de tratamento de dados que consiste na articulação entre a exposição dos dados coletados e sua interpretação teórica (PEREIRA, 2011). O pesquisador desempenha, assim, papel central na coleta e na análise dos dados, já que é o responsável por interpretar os dados a partir de sua observação direta. Seu entendimento sobre o objeto em estudo constitui o instrumento-chave de análise. Ocorre também nesse tipo de pesquisa o interesse pelo processo, isto é, o desenvolvimento da pesquisa é mais importante que os resultados. Além disso, há uma preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências com o mundo que as cerca (ANDRÉ, 1995).

Associada a essa metodologia, após a análise de dados, foram utilizados para a intervenção pedagógica aqui apresentada os trabalhos desenvolvidos por Myhill, Jones e Wilson (2016) acerca da promoção de discussões metalinguísticas sobre a escrita em sala de aula, buscando debater de que forma os diálogos entre professores e alunos facilitam o desenvolvimento da compreensão metalinguística, entendida aqui como sendo aquela que “está relacionada à reflexão sobre a linguagem e seu uso e que é uma atividade intencional e controladora (MYHILL, JONES e WILSON, 2016).

(...) a pedagogia dialógica que nos interessa relaciona-se com as interações dialógicas professor-aluno, em vez de interações entre pares e, particularmente na gestão dessas interações pelo professor para construir a compreensão metalinguística. Alexander (2008) caracteriza as interações dialógicas como aquelas em que os alunos fazem perguntas, explicam seus pontos de vista e comentam as ideias uns dos outros, mas pesquisas mais recentes ampliaram o pensamento sobre o ensino dialógico para enfatizar a importância de apoiar os alunos na articulação e justificativa de seus próprios pensamentos (CHIN, O'DONNELL e JINKS, 2000; GILLIES, 2015 *apud* MYHILL, JONES e WILSON, 2016 – Tradução nossa)

Uma abordagem mais dialógica compreende conversas em sala de aula elaboradas com o intuito de (i) fomentar a justificativa de escolhas de linguagem feitas; (ii) gerar perguntas e discussões sobre sentenças bem e mal formuladas; (III) incentivar a experimentação, ações que serviram como norte para a elaboração das atividades de intervenção.

Conforme o inciso VII do Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CNS 510/2016, não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP pesquisas que objetivam o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito. Sendo assim, não houve necessidade de submissão do presente trabalho ao Comitê de Ética da UFRRJ, visto que não há identificação dos autores dos textos utilizados para a análise.

3.1. Perfil do público-alvo e contexto sociocultural

Participaram da pesquisa alunos do sétimo ano da Escola Municipal Espírito Santo, local onde a professora-pesquisadora é atualmente lotada. A unidade de ensino em questão fica localizada à Rua Sargento Paulo Moreira, 232, bairro Santo Agostinho, em

Volta Redonda – RJ. Atualmente, a escola atende cerca de 776 alunos, nas modalidades Ensino Fundamental II e EJA. A unidade está inserida em um bairro periférico e atende a várias comunidades. Traz para o seu interior os conflitos, as aflições e as demandas de uma população carente culturalmente.

As instalações da escola indicam precariedade: as salas de aula são pequenas, com pintura e mobiliário mal conservados. Há um laboratório de informática com computadores obsoletos e sem acesso à internet. A escola conta ainda com uma biblioteca e uma sala de vídeo, que não atende às necessidades de alunos e professores, já que o mobiliário é antigo, está bastante danificado e os equipamentos geralmente apresentam problemas de funcionamento.

As turmas possuem, em média, 40 alunos. A escola recebe alunos durante todo o período letivo, o que faz muitas vezes com que as turmas passem por superlotação no decorrer do ano.

Os alunos são provenientes de famílias de classe média-baixa. Boa parte deles mora em comunidades próximas ao colégio, como Morro da Conquista e Morro da Craviana. Questões referentes a tráfico de drogas e facções criminosas são bastante comuns dentro da escola, e a maioria dos alunos trata o tema com bastante naturalidade. Percebe-se uma falta de perspectiva de boa parte dos discentes acerca da relação entre seus estudos e futuro profissional, o que leva a evidente desinteresse pelos estudos. A participação dos pais e responsáveis não é muito ativa, limitada a convocações feitas pela equipe pedagógica, geralmente para tratar de assuntos disciplinares. Em relação às aulas de Língua Portuguesa, a maioria se queixa das dificuldades, afirmando que os conteúdos são muito complicados. Frequentam a biblioteca da escola e fazem empréstimos de livros.

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta como diretriz geral a concepção de educação voltada à inclusão, à permanência e à aprendizagem. Sua filosofia visa à construção de um homem crítico, questionador, participante, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com os valores da honestidade, fraternidade e justiça social. No entanto, a concretização dessa filosofia é um constante desafio, considerando o cenário escolar apresentado anteriormente.

3.1.1. Organização curricular e ensino de Português no município de Volta Redonda

Em Volta Redonda, cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, a disciplina Língua Portuguesa se divide em três frentes: gramática, leitura e produção textual, totalizando seis aulas semanais. Para garantir que haja realmente a separação entre essas frentes, desde 2008, as aulas se dividem entre dois professores. Geralmente, o professor de gramática fica responsável pelas aulas de Leitura, e um segundo professor comanda a frente de Produção textual.

A mudança passou a garantir que os alunos tivessem acesso a práticas de leitura e de escrita. Antes dessa alteração, as seis aulas semanais eram basicamente destinadas ao ensino gramatical, realizado de maneira tradicional, com apresentação de conceitos, explicação pelo professor e realização de exercícios de fixação.

Outra mudança significativa na implementação curricular foi a possibilidade de realizar aulas de produção textual com um número reduzido de alunos. As turmas são divididas em dois grupos, e a cada semana, um deles participa das aulas, enquanto o outro realiza atividades no laboratório de informática ou aulas de leitura. Isso possibilitou que um trabalho mais específico pudesse ser realizado com cada grupo.

Por outro lado, a fragmentação do ensino de gramática em relação às práticas de leitura e escrita propicia o reforço de uma valorização do ensino gramatical nos moldes tradicionais. A apresentação teórica é feita de forma descontextualizada. Situações de escrita só são propostas nas aulas de produção textual, planejadas por outro professor, que nem sempre compartilha dos mesmos posicionamentos teóricos e metodológicos defendidos pelo colega.

3.2. Etapas da pesquisa e Instrumentos de coleta de dados

1. *Apresentação de proposta de produção textual*: os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental foram orientados a produzir um texto no início do desenvolvimento do projeto. Esta primeira produção escrita foi utilizada para a diagnose do projeto.
2. *Análise de dados*: as produções textuais dos alunos foram a base para essa análise, que foi desenvolvida nos moldes de uma avaliação qualitativa, como proposta por Demo (1987). Esta avaliação foi dividida em duas etapas: a primeira teve o objetivo de identificar os tipos de construções utilizadas pelos alunos em suas

produções textuais; a segunda visou à análise dessas construções, sob a ótica cognitivista - assumindo o estudante como falante nativo com pleno potencial de uso de sua língua -, de modo que a proposta de intervenção seja formulada com o objetivo de promover um aprimoramento da escrita.

3. *Elaboração de atividades de intervenção*: essas atividades têm por objetivo fornecer aos alunos os recursos necessários para que eles consigam se comunicar eficazmente através de seus textos. Estas propostas de atividades foram norteadas pelo exposto em Gerhardt (2016), Myhill, Jones e Wilson (2016) e Duarte (2008), favorecendo um vínculo entre a dimensão metalinguística e um ensino da língua voltado à potencialização das práticas linguísticas.
4. *Apresentação de nova proposta de produção textual*: nova proposta de produção textual foi apresentada pelos alunos após a realização das atividades de intervenção para verificação de possíveis progressos no padrão sintático dos textos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS

Este capítulo apresentará uma tentativa de categorização dos principais aspectos observados na organização das sentenças e que se mostraram recorrentes nos textos dos alunos participantes do projeto.

Será possível, a partir desse levantamento: (i) analisar os modos de estruturação sintática com base no conceito de estrutura argumental apresentado por Castilho (2010), Gerhardt (2016) e Pécora (1983); (ii) identificar traços típicos do Português brasileiro oral que se manifestam na escrita; (iii) realizar o levantamento de tendências na estruturação sintática das sentenças que causam problemas de compreensão nos textos dos alunos. Esta análise norteia a posterior elaboração da proposta de intervenção, com o intuito de desenvolver a consciência metassintática nos alunos, estimulando-os a organizar de forma consciente sua escrita e a alcançar seus propósitos comunicativos.

4.1. Apresentação de proposta de produção textual para diagnose

Com a finalidade de obter dados suficientes para uma análise minuciosa dos modos de estruturação das sentenças realizadas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, foi necessário apresentar uma proposta de produção textual que estimulasse os alunos a registrarem fatos e opiniões acerca de um tema sobre o qual eles tivessem algumas informações, ainda que básicas.

A diagnose foi realizada na primeira semana do mês de junho de 2018. Os alunos retornaram à escola após uma semana sem aulas, em decorrência dos problemas causados por uma greve nacional de caminhoneiros, que teve início em 21 de maio do mesmo ano e trouxe uma série de consequências, entre elas, a suspensão das aulas pela Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda, em razão dos problemas de locomoção ocasionados pelo desabastecimento dos postos de gasolina da região.

Decidiu-se, assim, elaborar uma proposta de produção textual com o seguinte tema: “Greve dos caminhoneiros: Qual é a sua opinião?”. Eles foram orientados a

organizarem o texto em dois parágrafos: o primeiro deveria trazer as informações gerais sobre o evento: localização temporal e espacial, causas, consequências mais percebidas na rotina deles, além da postura da população durante os dias de greve. O segundo deveria trazer a opinião deles a respeito do movimento: se acreditavam ou não nos resultados trazidos pela greve e se concordavam com as medidas tomadas pelos grevistas e pelo governo.

A princípio, os alunos não apresentaram problemas quanto às informações sobre a greve. Aparentemente, estavam bem informados a respeito do tema, já que a repercussão dos efeitos da greve ainda circulava na mídia e nas conversas dentro e fora de sala. Assim, produziram um material bastante rico, que trouxe informações importantes a respeito da organização das sentenças neste nível de escolaridade, apresentadas na análise a seguir.

4.2. Categorização dos dados sintáticos

1) Incompletude associativa

Castilho (2010), na apresentação do princípio de projeção das estruturas argumentais, é categórico ao afirmar que o verbo, enquanto predicador, tem a propriedade de selecionar restritivamente os sintagmas que lhe servirão como argumentos. Assim, os elementos que constituirão as sentenças estão subordinados ao verbo, e sua ausência representa grande prejuízo à compreensão dos períodos. O problema pode ser verificado em:

E aí aconteceu que os caminhoneiros ficaram parados, em todas as estradas do Brasil por causa do aumento do óleo diesel, **(1) falta de alimentos nos mercados e (2) sem gasolina.**

Em (1), fica evidente o tipo de prejuízo que a ausência do predicador da sentença traz à clareza do período. Não há um verbo que projete esse argumento. Não se trata de um caso de elipse, visto que a locução verbal *ficaram parados* não se refere a esses elementos. A expressão *sem gasolina*, presente em (2), a princípio parece se tratar de um

argumento estativo, mas a ausência do predicador e de um argumento externo geram uma incompletude associativa (GERHARDT, 2016), que consiste justamente na ausência de um dos termos essenciais da sentença, que não podem ser recuperados pelo contexto nem estão implícitos (PÉCORA, 1983). Um outro problema está na quebra de relação lógica entre (1) e (2), em que fica bastante evidente a tentativa frustrada de estabelecer entre elas noções de causa e consequência. Em (3), há uma proposta de reformulação do período, com acréscimo de conjunção consecutiva, predicador e argumento externo.

(3) Os caminhoneiros ficaram parados, em todas as estradas do país, por causa do aumento do óleo diesel. **Consequentemente, houve** falta de alimentos nos supermercados e **os postos de combustível ficaram** sem gasolina.

2) Relação aditiva com nominalização

Os exemplos (4) e (5) trazem construções bastante semelhantes quanto à organização dos elementos sintáticos. São apresentadas consequências para um evento apresentado anteriormente, estabelecendo-se entre elas uma relação de adição. Percebe-se que o último item da estrutura sofre processo de nominalização, que rompe com as estruturas anteriormente apresentadas.

Com a greve, os caminhoneiros ficaram dias na estrada com mercadorias, coisas estragaram (4) **ônibus parados** para no fim eles não conseguirem o que queriam.

Isso foi meio ruim porque a gente precisava se alimentar, às vezes precisava de sair de carro, mas não tinha como porque a gasolina tinha acabado e também (5) **a paralisação das aulas**.

O aspecto está relacionado ao desconhecimento da noção de simetria de construção (GARCIA, 2006, p. 53), em que orações ou termos coordenados entre si precisam apresentar estrutura gramatical idêntica. Assim, as ideias seriam melhor encadeadas se esse princípio fosse observado, como em (5) e (6).

Com a greve, os caminhoneiros ficaram dias na estrada com mercadorias, coisas estragaram e (5) **ônibus ficaram parados** para no fim eles não conseguirem o que queriam.

Isso foi meio ruim porque a gente precisava se alimentar, às vezes precisava de sair de carro, mas não tinha como porque a gasolina tinha acabado e (6) **as aulas foram paralisadas**.

3) Apagamento de argumento externo

Em (7), percebe-se que o argumento externo requerido pelo núcleo *ficaram* não está presente na estrutura.

A greve dos caminhoneiros começou no dia 14 de maio, terminou no dia 28 de maio, (7) **ficaram sem aula nas escolas**, faltaram alimentos nos mercados.

A forte conectividade entre núcleo e argumentos torna obrigatória a presença deles nas sentenças. O apagamento de um desses elementos não causará problema à estrutura se puderem ser recuperados pelo contexto, o que não é possível em (7). A reestruturação adequada da sentença demanda a inserção de um argumento externo explícito, como em (8).

A greve dos caminhoneiros começou no dia 14 de maio, terminou no dia 28 de maio, (8) **alunos ficaram sem aula nas escolas**, faltaram alimentos nos supermercados.

Castilho (2010) aponta que, na fala corrente do PB, a posição de argumento externo (sujeito) é mais preenchida que a de argumento interno (objetos). Essa tendência está associada ao empobrecimento da morfologia verbal.

Assim, de um quadro de seis formas verbais (como em canto, cantas, canta, cantamos, cantais e cantam), tivemos, com a substituição de tu por você, e de vós por vocês, uma redução para quatro formas (visto que você[s] leva o verbo para a terceira pessoa) e, depois, para três formas, quando se começou a substituir nós por a gente. CASTILHO, 2010, p. 293)

Em consequência dessa simplificação, o PB deixa de ser uma língua em que os argumentos externos são omissíveis. Sua elisão resiste em algumas condições: I) 1ª pessoa do singular em orações independentes, com verbos simples no presente ou no passado, quase sempre antecedidas por negação ou locução verbal; II) na mesma pessoa, em orações subordinadas; III) na segunda pessoa, em orações interrogativas (CASTILHO, 2010, p. 294). Em (7), não se verifica nenhuma dessas condições, o que tornaria obrigatória a retenção do sujeito para que a construção do período permitisse capturar as relações sintáticas necessárias à compreensão.

Em (9), a elisão do sujeito é permitida, pois o termo *greve* aparece anteriormente, dando condições para sua retomada na sentença subsequente.

Os caminhoneiros participaram de uma greve em várias estradas pelo país. Na minha opinião, **(9) não deu muito certo**, porque só abaixaram 46 centavos.

Apesar de a retomada ser possível, percebe-se que as relações sintáticas estão afrouxadas, refletindo a lógica da oralidade quando, na escrita, a expectativa é que o desenrolar do texto seja coeso a ponto de evitar ambiguidades ou outros tipos de sobrecargas cognitivas por parte do leitor.

4) Apagamento de outros termos oracionais

O mesmo tipo de fenômeno pode se dar em função do apagamento termos oracionais, como a de argumento interno (objeto), uma das funções centrais da sentença. Castilho aponta que, no PB, a posição de argumento interno é menos preenchida que a de argumento externo. Ele cita os trabalhos apresentados por Taralo (1986, 1993), que apontam 34,4% de apagamento de sujeito contra 81,8% de apagamento de objeto. Em (10), a possibilidade de retomada do termo *caminhoneiros*, explícita em sentença anterior, torna possível a omissão do objeto.

Na minha opinião, os caminhoneiros estão certos, porque eles estavam lutando por um direito deles (...) e o único jeito deles tentar abaixar o preço foi fazendo a paralisação, **muitos criticaram (10)**, mas também não ve o lado dos caminhoneiros.

Em (10), o argumento interno *caminhoneiros* foi explicitado anteriormente. Os exemplos confirmam essa permissão da elipse de argumento interno como tendência do PB³. Fica evidente que, nesses casos, a omissão não causa nenhum comprometimento sintático ou semântico. Ela representa, na verdade, um recurso de progressão referencial, responsável por garantir a continuidade e a construção do sentido de um texto (KOCH, 2011, p. 137). O mesmo não pode ser observado em (11), em que não é possível recuperar o objeto da sentença.

Então por não ter conseguido (11) eles resolveram parar de levar alimentos para todos os mercados e hortifrutis do Brasil.

O preenchimento do argumento interno tornaria o período mais compreensível (12).

Então por não ter conseguido **(12) a redução dos preços dos combustíveis**, eles resolveram parar de levar alimentos para todos os mercados e hortifrutis do Brasil.

5) Reativação de itens lexicais

Para a retomada de argumentos externos, a análise das produções escritas dos alunos - ainda que não tenham sido contabilizadas quantitativamente - permite constatar a preferência pela utilização de nomes, seguida por pronomes e anáfora zero, como se vê nos exemplos a seguir. A proximidade ou o distanciamento do primeiro referente tem papel determinante na definição do uso deste ou daquele recurso referencial. Uma

³ Embora o apagamento do objeto direto seja listado como estrutura típica da oralidade, é importante destacar que esse tipo de fenômeno já ocorre tanto na fala quanto na escrita letrada do português brasileiro de forma não estigmatizada (cf. FREIRE, 2011).

proximidade maior favorece a anáfora zero. A ausência do argumento externo, nesses casos, não gerará nenhuma ambiguidade, como em (13).

A greve dos caminhoneiros teve início no dia 14 de maio e **(13) terminou** no dia 30 de maio.

A retomada por sintagmas nominais é outra opção bastante utilizada pelos estudantes. Quando é feita com determinante diferente ou com outro sintagma nominal sinônimo, essa reativação permite a coesão entre os elementos e informações do texto. No entanto, a reiteração de argumentos externos idênticos gera um empobrecimento das construções nesses textos, como se observa em (14):

Muitas pessoas sofreram com a greve, (14) **algumas pessoas** tiveram que armazenar comida em suas residências.

No exemplo (15), a repetição do termo determinado *pessoas* poderia ser evitada com a elisão desse termo na sentença, o que não traria nenhum prejuízo sintático. O recurso foi utilizado para a elaboração da sentença presente em (15):

Muitas pessoas sofreram com a greve. **(15) Algumas** tiveram que estocar alimentos.

Em (16), identifica-se o mesmo tipo de ocorrência:

A greve foi pelo dia 14 a 26 de maio. **(16) A greve** ocorreu pelo Brasil inteiro.

Nesse caso, a substituição do sujeito por outro sintagma nominal de mesmo valor semântico contribuiria para uma clareza maior do período, ainda que fosse mantida a mesma estruturação sintática. É o que vem proposto em (17):

A greve foi pelo dia 14 a 26 de maio. **(17) O movimento** ocorreu pelo Brasil inteiro.

6) Dissonância entre os constituintes

Na estrutura argumental, os argumentos precisam estar em consonância com o sentido que o núcleo veicula (p. 153). Problemas podem ser gerados no interior das sentenças quando ocorre a falta de pertinência entre os seus constituintes (GERHARDT, 2016), que consiste na relação semântica fundamental entre núcleo e argumentos. Em (18), a locução verbal *estavam entregando* não poderia selecionar como argumento externo *os apps de comida* por não ser possível uma associação semântica entre eles.

A greve não adiantou de muita coisa porém o preço da gasolina aumentou, **(18) os apps de comida estavam entregando a comida de bicicleta e skate.**

O contexto permite aos leitores que acompanharam os desdobramentos dessa greve compreenderem que o objetivo do autor do texto provavelmente foi dizer que *os estabelecimentos ou as lanchonetes estavam entregando a comida de bicicleta e skate* (19).

A greve não adiantou de muita coisa porém o preço da gasolina aumentou, (19) os restaurantes e lanchonetes que atendem por aplicativo estavam entregando a comida de bicicleta e skate.

A relação metonímica entre os locais que oferecem serviço de entrega de pratos prontos e a palavra apps (aplicativos) certamente colaboraram para que a sentença fosse escrita dessa forma. De qualquer forma, a escolha do argumento externo gera um estranhamento semântico. Além disso, as orações têm uma relação de causa-consequência que não foi explorada, sendo apenas justapostas na estrutura sintática.

7) Ordenamentos sintáticos típicos do PB

Quanto à ordem dos elementos no interior da estrutura argumental, Gerhardt (2016) estabelece uma comparação entre os ordenamentos sintáticos adquiridos pelas

práticas orais da linguagem e aquelas previstas na língua escrita. Segundo ela, na modalidade escrita, há uma maior possibilidade de inversão ou intercalação de elementos que podem, muitas vezes, causar problemas estruturais ou de significado. Ao observar as produções de seus alunos, o professor deverá se certificar se há uma preferência pela ordem canônica dos elementos (S+V+C). Entretanto, algumas construções típicas do PB oral podem se manifestar, como em (20), em que ocorre uma retomada de elemento inicial por um pronome-lembrado na sentença-comentário (SILVA e ONOFRE, 2013).

Quando ocorreu a greve, (20) **ela ocorreu** no dia 14 a 28 de maio.

Em (21), identifica-se a topicalização do objeto, que foi deslocado para o início da oração, gerando uma categoria vazia dentro do comentário.

A greve eu acho que não valeu de nada (21) Φ .

Quando o núcleo dessas sentenças é um verbo monoargumental inacusativo, a inversão da ordem é bastante comum e não representa prejuízo à gramaticalidade dos sintagmas. Isso acontece porque os verbos inacusativos projetam um único argumento interno, cuja posição natural é mesmo à direita do seu predicador, como ocorre com todos os complementos. Todavia, esse argumento assume a função sintática de sujeito, haja vista a concordância do verbo com ele na norma padrão, o que explica, portanto, esse caso de inversão.

No dia 14 de maio (22) **começou uma greve** entre os caminhoneiros.

A greve dos caminhoneiros começou no dia 14 de maio, terminou no dia 28 de maio, ficaram sem aula nas escolas, (23) **faltaram alimentos nos mercados**.

8) Desconhecimento da noção de fronteira sintática

Um outro fenômeno bastante recorrente na escrita dos estudantes é a ausência de pontuação, ocasionada provavelmente pela falta de percepção sobre o fim de uma

estrutura argumental e o início de outra. Talvez seja um dos maiores problemas enfrentados pelos professores no trabalho com a produção textual em sala. Muitas vezes o que se observa é que o texto, por trazer pontuação insuficiente ou inadequada, não se torna compreensível aos leitores. Também ocorrem orações em que o autor não consegue reconhecer quando duas estruturas pertencem ou não a um mesmo período (Gerhardt, 2016). Tais problemas relacionados à marcação das fronteiras sintáticas acabam por atrapalhar a associação entre argumentos e núcleos no processo de leitura dessas produções textuais. O desvio é observado em (24), (25) e (26).

(24) No começo da greve em 14 de maio quando começou essa greve em todo o Brasil, com essa greve muitos comércios se fecharam por causa do aumento da gasolina os caminhões ficaram parado na pista atrapalhando os outro não deixando passar e os alimentos não chegaram aos comércios e mercados.

(25) No dia 21 de maio a greve dos caminhoneiros foi espalhada por todo Brasil por falta de gasolina, Temer proibiu os caminhoneiros de descarregar os produtos, essa greve afetou muito nas regiões, causou falta de aulas, de trabalhos, transportes públicos, alimentos, etc.

(26) O fato ocorrido foi uma greve (a greve dos caminhoneiros) que acabou afetando o Brasil inteiro, essa greve acabou deixando cidades sem gasolina, fazendo a mesma ficar mais rara e mais cara, até que um dia chegou gasolina em alguns postos, também deixou alguns supermercados sem alimentos.

Segundo Gerhardt (2016), os problemas associados à pontuação que marca as fronteiras entre uma sentença e outra decorrem da incompreensão de que uma estrutura se finalizou, enquanto outra está se iniciando. A marcação gráfica desta fronteira faz-se essencial na escrita, já que é através dela que o leitor poderá atribuir ao texto seu sentido correto. A análise das construções acima permite constatar que, no interior dos períodos, prevalece a utilização de vírgulas, o que causa prejuízos aos trechos.

A categorização dos dados e análise da organização das sentenças permite concluir que a base para o ensino de língua materna, em sua modalidade escrita, deve ser o texto produzido pelo aluno. A partir desse material, o professor poderá se conscientizar

sobre os tipos de estruturas sintáticas que seus alunos conhecem e fazem uso. O ensino do conteúdo gramatical será norteado, assim, para a resolução de problemas efetivos de escrita e para o desenvolvimento metalinguístico desses alunos. Significa dizer que os alunos serão levados a reconhecer os problemas de suas produções escritas, a discutir sobre eles para, ao final, atuar na resolução dessas questões. Para Gerhardt (2016), o desencadeador da formação de aprendiz é a necessidade de resolver problemas (p. 24). Essa deve ser a base para o ensino de gramática. A abordagem tradicional e suas inúmeras classificações não são bastantes para tornar os alunos proficientes na escrita da língua materna. Ela limita o ensino a um único objetivo: a obtenção de uma nota que promova esse aluno a uma nova etapa, mas não a uma consciência sobre suas atividades linguísticas. Dadas essas questões, torna-se extremamente relevante a investigação profunda desses problemas reais de gramática, sob a luz do conhecimento metalinguístico, gerando novas concepções e posturas quanto ao seu ensino.

CAPÍTULO V

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A categorização e a análise dos dados permitiu-nos verificar que os alunos transpõem para a escrita construções sintáticas típicas da oralidade. Entende-se, assim, que os alunos ainda precisam se apropriar das diferenças entre as modalidades oral e escrita.

Uma das questões que mais chamou a atenção durante a análise dos textos relaciona-se à ausência de pontuação no interior dos parágrafos. Isso se deve, de acordo com Gerhardt (2016), ao desconhecimento das fronteiras sintáticas, noção relacionada à percepção dos elementos formadores das sentenças e dos limites que precisam existir entre elas. Conforme demonstrado na subseção 4.2 do capítulo anterior, boa parte dos parágrafos analisados durante a diagnose apresentam sentenças justapostas, que formam um único bloco, sem nenhuma marca notacional que as separe ou que marque os limites entre os seus elementos. A ausência dessas marcas nas fronteiras das sentenças pode impactar a compreensão e a organização dos textos produzidos por eles, demonstrando a falta de consciência sobre a estrutura argumental prototípica da escrita e impedindo, muitas vezes, a associação sintático-semântica entre esses elementos.

Com base nessas constatações, definiu-se o objeto de estudo proposto para esta dissertação, que recairá sobre o desenvolvimento de atividades que auxiliem os alunos a se apropriarem do conceito de estrutura argumental, conhecimento fundamental para a “compreensão da estrutura dos textos escritos nas variedades prestigiadas da nossa língua” (GERHARDT, 2016, p. 104). Acredita-se que, dessa forma, o ensino gramatical ganha finalidade, já que estará a serviço de algum objetivo comunicativo previamente determinado, e também funcionalidade, pois aos alunos serão dadas condições de reconhecer naquelas estruturas apresentadas e analisadas ferramentas comunicativas disponíveis ao uso.

Logo, espera-se que a intervenção proposta neste trabalho leve os alunos a um posicionamento agentivo diante do desafio da produção de um texto escrito, permitindo

que ele interprete suas experiências com a linguagem e aja conscientemente sobre elas (GOMBERT *apud* GERHARDT, 2016).

5.1. Princípios metacognitivos e metalinguísticos

A proposta de intervenção que se desenha a partir da diagnose visa a promover uma tomada de consciência metassintática, durante o processo de elaboração das sentenças, que colabore para a evolução dos textos escritos dos alunos. Foi elaborada a partir das seguintes questões:

- Que tipos de conhecimentos relacionados à organização das sentenças os alunos trazem para a escola?
- Como as estruturas sintáticas que eles utilizam na oralidade manifestam-se na escrita?
- Que outros aspectos relacionados à construção das sentenças os textos dos alunos demandam atenção?
- De que forma o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva pode contribuir para a formação da autonomia dos estudantes?

Uma análise das aulas tradicionais de Língua Portuguesa, em que a exposição de conteúdo gramatical tem objetivos meramente classificatórios, permite-nos constatar o abismo entre essa abordagem e a prática de elaboração de textos em sala. Os conteúdos abordados não são compreendidos pelos alunos como recursos linguísticos dos quais eles podem e devem dispor sempre que necessitam se comunicar, especialmente por escrito. A adoção de uma metodologia que apresente atividades com foco no desenvolvimento metalinguístico objetiva reduzir esse distanciamento entre teoria gramatical e prática, partindo das características sintáticas em uso pelos estudantes para apresentar novas possibilidades de formulação das sentenças. Trata-se de uma abordagem voltada à construção da autonomia do estudante, convidado a participar ativamente do processo, a partir de análises de suas próprias produções, a fim de autorregular suas ações linguísticas.

Para alcançar o objetivo geral desta dissertação, investigar a construção sintática, no nível da sentença, na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental, bem como

responder às questões apresentadas acima, serviram como base para a elaboração das atividades de intervenção os trabalhos desenvolvidos por Gerhardt (2016) e por Myhill, Jones e Wilson (2016), ambos voltados para a análise de teorias da metacognição e suas contribuições para o aprendizado de língua materna.

Gerhardt (2016) contesta a didática de ensino da Língua Portuguesa adotada na maioria das salas de aula brasileiras. Segundo a autora, há uma grave desconexão entre o que é apresentado como conteúdo gramatical e o que se exige enquanto prática com a linguagem, especialmente com a escrita: enquanto os objetivos são procedurais, ou seja, voltados para a prática, o meio para concretizá-la se ampara majoritariamente em conhecimentos declarativos, com o “estudo de estruturas e análises que não servem para que os alunos façam o que se quer que eles façam” (pág. 98).

Com base nessas considerações, Gerhardt propõe a inclusão do desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico entre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

No que diz respeito especificamente à construção curricular, essa inclusão se acompanha de outras ações educacionais de questionamento efetivo das bases do ensino de português como língua materna, algumas delas já enunciadas aqui: a problematização acerca do aprendizado da língua; o trabalho didático com os saberes linguísticos prévios dos alunos; a definição explícita das finalidades de existência da Disciplina escolar; e inúmeras outras reflexões (...). Mas, sobretudo, deve-se manter em mente que qualquer discussão que não inclua a compreensão sobre o que é saber português pode ajudar a aprimorar esse saber, mas não gerará resultados efetivos na melhoria do ensino e na elaboração de materiais didáticos. (GERHARDT,2016, p.99)

Assim, a autora apresenta uma série de atividades formuladas sob a perspectiva metalinguística, buscando, muito mais que resolver os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, provocar e inspirar professores a adotarem didáticas mais concretas, mais objetivas e, conseqüentemente, mais eficazes. Com base nessas atividades, selecionamos e elaboramos os exercícios práticos de intervenção para esta dissertação, partindo dos resultados coletados durante a diagnose e baseando-nos sempre nas produções escritas dos alunos.

5.1.2. Gestão de diálogos metalinguísticos em sala de aula

Além das atividades metalinguísticas elaboradas segundo a proposta de Gerhardt (2016), esta dissertação procurará destacar o papel fundamental do professor no desenvolvimento metacognitivo dos alunos durante a produção escrita. Para tanto, basear-se-á no trabalho de Myhill, Jones e Wilson (2016), em que se discute como os alunos desenvolvem a compreensão metalinguística e como a gestão das conversas em sala de aula, mediadas pelo professor, podem facilitar o desenvolvimento dessa compreensão. Os autores, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, conceituam a compreensão metalinguística como “uma conscientização explícita de uma atenção à linguagem e o monitoramento e manipulação conscientes da linguagem para criar significados desejados” (p.5, tradução nossa).

O trabalho dos autores investiga como a compreensão metalinguística apoia as escolhas que os escritores fazem. Por ser verbalizável, seu desenvolvimento e articulação são possíveis a partir da mediação do professor, responsável pela criação dessas interações.

O desenvolvimento das crianças é moldado, desde as primeiras experiências com a linguagem, por meio da linguagem oral. É por meio da interação com o falante mais experiente que seu conhecimento linguístico vai se desenvolvendo, gradualmente, visto que é elaborado para interações sociais significativas e em contextos autênticos. Se esse é um processo válido na oralidade, também o será em relação à escrita, contanto que as conversas em sala sejam direcionadas para este fim: promover uma reflexão intencional e controlada sobre a linguagem e seu uso (MYHILL, JONES e WILSON, 2016).

Nessas interações, os alunos precisam participar ativamente do processo, elaborando perguntas, explicando suas escolhas e pontos de vista e comentando as ideias uns dos outros. A gestão feita pelo professor a partir do exposto pelos alunos é que promoverá a construção da compreensão metalinguística, através do apoio aos alunos na articulação ou na busca por justificativas para seus pensamentos (ALEXANDER, 2008 *apud* MYHILL, JONES e WILSON, 2016, tradução nossa).

Uma didática que fuja de um diálogo monolítico, sem que o professor detenha e controle unilateralmente o conhecimento, pode ser instaurada em sala de aula se forem incluídas, durante as aulas de produção textual, conversas que

- Fomentem a justificativa das escolhas feitas
- Sejam preparadas para desafiar clichês ou escrita forçada, exagerada.
- Deem suporte aos escritores para fazer ligações entre a característica da gramática e seu efeito na definição do significado por escrito.
- Gerem perguntas e discutam mal-entendidos.
- Incentivem a experimentação e o jogo de linguagem.
- Promovam discussões construtivas sobre as estruturas problemáticas.

(MYHILL, JONES e WILSON, 2016, p. 9, tradução nossa)

A intervenção realizada pelos autores sustentou-se em um conjunto de princípios pedagógicos, dos quais destacam-se dois: (1) ênfase na conexão entre conteúdo gramatical, definido de acordo com a sua relevância para a aprendizagem, e a criação de sentido e (2) promoção de discussões dialógicas de alta qualidade, em que o professor mediador e alunos debatam sobre escolhas e efeitos de sentido.

No entanto, é fundamental que uma discussão dialógica de alta qualidade seja devidamente planejada pelo professor, de modo a permitir que resultados satisfatórios sejam atingidos. Os resultados do trabalho de Myhill, Jones e Wilson (2016) deram origem a seis categorias, que trazem as características das discussões metalinguísticas em sala de aula, descritos na tabela abaixo:

Tabela I: *Os códigos categorizados sob o tema da discussão.* (Fonte: Myhill, Jones e Wilson, 2016, p.11. Tradução nossa)

Código	Definição
Gestão hábil	O professor gerencia a discussão habilmente através de uma sequência de interações, incluindo através de reorientação, para extrair a compreensão.
Foco claro	O propósito de aprendizagem para a discussão é claro.
Justificativa de escolhas	O professor incentiva os alunos a explicar e justificar escolhas, inclusive desafiando escolhas inadequadas.

Foco pouco claro	O propósito da aprendizagem para a discussão não é claro ou é confuso.
Diálogo monolítico	Um episódio é dominado pela conversa do professor, inclusive trabalhando um ponto por muito tempo.
Oportunidade perdida	O professor perde uma oportunidade valiosa para explorar uma conexão de gramática.

A partir dessa categorização, foram planejadas as atividades de intervenção desta dissertação. Elas focaram sobretudo: 1) o estabelecimento de uma gestão hábil dos diálogos, através de uma série de interações; 2) definição de foco claro, em que o propósito da aprendizagem é esclarecido aos alunos e 3) busca por justificativas em relação às escolhas linguísticas apresentadas nos textos. Desse modo, buscou-se permitir uma boa gestão de conversas em sala de aula para a construção da compreensão metalinguística.

5.2.Desenvolvendo a compreensão metalinguística: Atividades

A elaboração dessa sequência de atividades parte da compreensão de que o ensino de gramática precisa se destinar à discussão de saberes que são importantes para a produção e leitura de textos escritos. Os dados verificados a partir da diagnose demonstrou que, no 7º ano, os alunos ainda transferem construções típicas da oralidade para seus textos escritos, além de não terem desenvolvido plena consciência sobre a existência e a marcação de fronteiras sintáticas na escrita. A percepção sobre o início e o fim de uma estrutura traz grandes contribuições para a organização interna de um texto, o que justifica que o seu ensino em sala seja feito de forma planejada.

O foco dessas atividades recai sobre conhecimentos que sejam realmente importantes no momento da elaboração de um texto escrito. Foram baseadas nas propostas apresentadas por Gerhardt (2016) e Duarte (2008), que apresentam uma série

de tarefas que promovem ações metalinguísticas para o aprimoramento metassintático. Consistem em localizar, julgar e corrigir estruturas elaboradas pelos próprios alunos, sem que haja necessidade de uso de nomenclaturas gramaticais, estimulando o desenvolvimento da consciência sobre a estruturação sentencial na produção escrita.

Visando a uma boa organização metodológica, as atividades foram apresentadas em uma sequência progressiva, de forma a levar os alunos a compreenderem o texto não como um amontoado de palavras, mas como um todo significativo e conscientemente organizado por um autor. A proposta seguiu a ordem apresentada abaixo:

1. Atividades para reconhecimento e correção de estruturas mal-formadas

A partir de parágrafos produzidos por alunos do mesmo nível de escolaridade, os participantes foram convidados a analisarem os textos e a discutirem, com a mediação da professora, os aspectos relacionados à organização das informações e à estrutura das sentenças utilizada pelo autor. Após a interação dialógica entre professora e alunos, eles foram convidados a apresentarem uma nova versão do parágrafo.

2. Atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas

A nova versão do parágrafo, produzido por uma aluna da turma, foi confrontada com a versão antiga. Os alunos deveriam elencar os aspectos que diferenciaram a primeira e a segunda versão do parágrafo.

3. Atividades para desenvolvimento da consciência metassintática

Os trabalhos de Gerhardt (2016) e Duarte (2008) foram a base para a elaboração dessas atividades de desenvolvimento de sentenças. Para realizá-las, os alunos deveriam manipular sentenças, expandindo-as, reduzindo-as ou substituindo termos por outros. Além disso, deveriam analisar textos, reconhecendo elementos responsáveis por estabelecer a coesão textual, identificar estruturas mal formadas e explicar as incorreções identificadas.

4. Atividades de análise das marcas de oralidade em textos escritos

Após a realização dessas atividades e análise de seus resultados, uma proposta de produção textual foi apresentada como forma de verificar a validade da aplicação dessas atividades para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos. Foi elaborada uma tabela, que foi anexada à folha de produção textual, contendo cinco traços da oralidade que podem aparecer nos textos dos alunos. A seleção desses traços foi feita com base nas maiores ocorrências verificadas na diagnose. São eles: (1) ausência de termos na oração; (2) repetição de elementos; (3) estrutura tópico-comentário; (4) ausência de marcação de fronteira sintática e (5) elementos fáticos. Ao concluírem a produção do texto, os alunos realizariam uma nova leitura, assinalando na tabela as ocorrências verificadas para, em seguida, realizar as devidas adequações.

Foi sugerida, para esta etapa, a produção de dois parágrafos, sendo um deles argumentativo, sobre tema de repercussão, a exemplo do que foi solicitado na diagnose.

5. Proposta de produção final e autoavaliação

Esta última atividade foi elaborada com o intuito de fazer com que os textos dos alunos ganhassem uma dimensão social, estabelecendo uma interlocução real a partir de um objetivo comunicativo que os levasse a perceber uma utilidade para o exercício da escrita. A seleção do gênero para esta atividade final e a proposta apresentada buscaram corresponder a uma inquietação levantada pelos próprios alunos durante uma das aulas: as condições estruturais da unidade escolar em questão.

CAPÍTULO VI

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato busca apresentar de forma bastante clara e objetiva uma série de atividades, elaboradas com base em estudos apresentados por Gerhardt (2016), Myhill, Jones e Wilson (2016) e Duarte (2008), autores que desenvolveram pesquisas com foco no desenvolvimento da consciência linguística para o aprimoramento das habilidades linguísticas. Enquanto Gerhardt e Duarte elaboraram algumas listas de exercícios com essa finalidade, Myhill, Jones e Wilson destacam a importância das interações dialógicas entre professor e aluno para alcançar esse objetivo. O modelo didático por nós proposto busca combinar essas duas propostas: ao mesmo tempo em que são apresentadas as tarefas de detecção de erro e de acerto, correção de estruturas mal formadas, comparação entre sentenças e construção de períodos, os diálogos metalinguísticos em sala, comandados pelo professor, proporcionam a criação de um novo olhar sobre o texto escrito e geram um engajamento maior desses alunos.

Contamos com a participação de 28 alunos de sétimo ano, que formam dois grupos com 14 alunos cada. A cada semana, um grupo participava das atividades, enquanto o outro assistia às aulas de Informática. A quantidade reduzida de alunos foi um facilitador, sem dúvida. Foi possível acompanhar melhor o desenvolvimento dos trabalhos; a participação dos alunos também é favorecida, visto que sentam-se mais à frente, geralmente em duplas ou trios. Mas há uma dificuldade: as aulas concentram-se nas sextas-feiras e muitos alunos faltam nesse dia. Consequentemente, temos alunos que realizaram parcialmente as atividades, o que gera um prejuízo nos resultados pretendidos.

O que motivou a escolha dessa turma para a aplicação da intervenção foi o fato de eu já ter desenvolvido um trabalho de produção textual no ano anterior, em que eles estavam no sexto ano de escolaridade. É uma turma que apresenta baixo nível de distorção série-idade e poucos problemas disciplinares. Desse modo, esperava-se reduzir a influência de outros fatores sobre a situação de ensino-aprendizagem investigada. Foram elaboradas, assim, quatro atividades analíticas e, ao final, uma atividade de produção textual para verificarmos se ocorreu ou não uma alteração de postura dos alunos diante do desafio de se elaborar um texto escrito.

I. Atividades de reconhecimento de estruturas mal-formadas

As primeiras atividades propostas consistiram na análise de dois parágrafos, formulados por alunos do mesmo ano de escolaridade e utilizados para a análise diagnóstica desta dissertação. Eles foram selecionados para a atividade por apresentarem as construções sintáticas que serviram como base para a elaboração desta proposta de intervenção. O objetivo dessas primeiras atividades foi promover o reconhecimento de estruturas mal-formadas, segundo o proposto por Gerhardt (2016). Nesta etapa, a interação dialógica foi elaborada a partir da observação da gestão hábil do diálogo e com um foco muito claro acerca dos objetivos da atividade (MYHIIL, JONES e WILSON, 2016).

Parágrafo 1: No começo da greve em 14 de maio quando começou essa greve em todo o Brasil, com essa greve muitos comércios se fecharam por causa do aumento da gasolina os caminhões ficaram parado na pista atrapalhando os outro não deixando passar e os alimentos não chegaram aos comércios e mercados.

Parágrafo 2: No dia 21 de maio a greve dos caminhoneiros foi espalhada por todo Brasil por falta de gasolina. Temer proibiu os caminhoneiros de descarregar os produtos, essa greve afetou muito nas regiões, causou falta de aulas, de trabalhos, transportes públicos, alimentos, etc.

Iniciamos a aula com uma conversa a respeito do desafio que representa escrever um texto. Pedi que contassem suas experiências com a escrita, e a maioria afirmou só fazer uso dela para enviar mensagens via celular, ainda assim, esporadicamente, visto que os aplicativos oferecem a função áudio, utilizado pela grande maioria dos alunos. Continuei a abordagem, informando-os de que eles estavam participando de um projeto que tem por objetivo verificar como os alunos do sétimo ano organizam as frases em seus textos escritos e apresentar uma proposta de ensino que os faça escrever de modo mais consciente.

Expliquei a eles que, após realizar a análise de textos de alunos, uma das questões mais urgentes estava relacionada à pontuação. Os alunos registram o texto, sem qualquer preocupação em pontuar corretamente o texto, o que acaba por prejudicar a sua devida compreensão. Propus, então, que eles observassem os dois parágrafos apresentados acima e fizessem o levantamento de algumas informações.

A primeira informação relacionava-se ao tema apresentado nos trechos. Não houve qualquer dificuldade nessa identificação, visto que os alunos vivenciaram o fato apresentado e se lembraram de episódios vividos durante o período.

Após a identificação da temática, os alunos foram levados a elencar as informações apresentadas nos parágrafos. Eles foram questionados sobre a veracidade das informações. Chamei a atenção deles para a possível causa da greve apresentada pelo autor: o aumento do valor da gasolina. Houve uma certa dificuldade em apontar a inconsistência dessa informação. Precisei perguntar a eles que tipo de combustível é utilizado por caminhões. Só após essa informação os alunos conseguiram, assim, entender o problema.

A partir da constatação sobre a inconsistência de algumas informações, elaborei um quadro para que os alunos visualizassem o tipo de relação lógica entre as ideias que embasava a construção argumentativa utilizada nos textos. Solicitei que identificassem as causas e as consequências do evento apresentadas pelos autores e preenchessem o quadro. Aproveitei para instigá-los a perceber se o autor do texto apresentou causas e consequências para a greve dos caminhoneiros. No parágrafo I, eles apontaram o trecho *“por causa do aumento da gasolina”* como a causa da greve. No parágrafo II, o trecho *“por falta de gasolina”* foi entendido por alguns dos alunos como a causa da greve, mas a informação foi contestada por outros, que se basearam no conhecimento que possuíam sobre o evento para discordarem das informações apresentadas no texto. Solicitei a eles que apresentassem, assim, as causas desse movimento, e anotei no quadro para utilização posterior.

Eles foram instigados a apresentarem outras causas para o evento com base nas informações que tiveram na época do evento, e reelaboraram as causas do movimento grevista: o valor do óleo diesel e não da gasolina, como inicialmente se acreditava, os valores cobrados nos pedágios e a tabela de valores dos fretes, esta última apresentada por mim.

Partimos, assim, para a organização das informações nos textos. Uma vez identificadas causas e consequências, chegamos à conclusão de que essas informações apareceram de forma desordenada nos parágrafos, principalmente no primeiro. Pedi aos alunos que analisassem agora a organização das sentenças no interior dos parágrafos. Visto que eles não compreenderam muito bem esse tópico, precisei intervir, retomando os conceitos de sujeito e de predicado que eles afirmaram já terem estudado durante as aulas de gramática. Perguntei se os trechos traziam esses elementos, e eles demonstraram uma certa insegurança ao responder. Destaquei, então, a oração “*Os caminhões ficaram parado na pista*”, e solicitei a eles que tentassem reconhecer o sujeito e o predicado. Dois alunos identificaram *os caminhões* como sujeito e *ficaram parado na pista* como predicado. Comentaram também a ausência da concordância verbal no período.

Questionados acerca da percepção pessoal sobre a qualidade dos textos, os alunos afirmaram que os textos estavam “sem pé nem cabeça”, “desorganizados”, “sem vírgula” e “sem sentido”. Mas revelaram que conseguiram compreendê-los parcialmente, o que se justifica pelo fato de eles conhecerem o tema apresentado. Decidimos, então, elencar um ordenamento das informações que favorecesse uma melhor compreensão dos textos, originando o seguinte esquema:

- 1º) Referência à data do evento.
- 2º) Apresentação do fato e de suas causas.
- 3º) Apresentação das consequências.

Após esse levantamento, propus aos alunos que reescrevessem o texto I com base nas informações elencadas por eles a respeito da organização sintática do texto, a pontuação e a veracidade das causas da greve. A maior parte dos alunos demonstrou preocupação com o texto que iriam apresentar, solicitando que eu realizasse a leitura e dissesse se “ficou bom”. Nesta fase do trabalho, buscou-se estimular a apresentação de justificativas para as escolhas feitas pelos alunos (MYHILL, JONES e WILSON, 2016) por meio da releitura dos trechos, da comparação com o parágrafo original, das propostas apresentadas por outros colegas.

Ao final, os alunos trocaram seus textos para que, em pares, avaliassem a reescrita feita pelo colega, com base em critérios bastante objetivos e definidos durante a análise

da primeira versão do texto: apresentação das causas e das consequências da greve, repetição de palavras, pontuação, veracidade das informações.

II. Atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas

A partir da análise da reescrita dos parágrafos, foram elaboradas as atividades de comparação. Foi possível verificar que houve uma importante melhoria no que diz respeito à pontuação no interior dos parágrafos. Os alunos tiveram a preocupação de separar as consequências da greve utilizando vírgulas, o que não se observou no texto original. Além disso, reduziram os períodos, inserindo pontos entre eles e sanando um aspecto que lhes chamou bastante a atenção durante a análise do texto: a ausência de pontuação, que prejudicou a compreensão do texto e tornou a leitura “cansativa”, segundo eles. É possível verificar essa evolução nos parágrafos reescritos abaixo:

Reescrita A: “Com essa greve muitos comércios fecharam por não ter mercadoria. Alguns caminhoneiros pararam na pista, impossibilitando os que queriam passar. Essa greve aconteceu por conta do valor do frete, valor do pedágio, e o *almento* do óleo diesel.”

Reescrita B: “Essa greve aconteceu por causa do *aumento diesel*, do pedágio e do *valo* do frete. Esse ocorrido causou várias consequências, caminhões ficaram parados nas pistas, atrapalhando a *chegado* dos alimentos *nos* comércios.

A maioria dos alunos conseguiu reorganizar as informações do texto, corrigindo inclusive aquelas que eles verificaram estar equivocadas, como a causa da greve que, segundo o autor do texto-base, seria o aumento no valor da gasolina. Durante a análise do texto, os alunos apontaram outras causas para o movimento, que foram acrescentadas ao texto, como se constata em (1) e (2):

(1) “A greve aconteceu por causa do aumento do pedágio e do frete.”

(2) “Essa greve aconteceu por conta do valor do frete, valor do pedágio, e o almento (sic) do óleo diesel.”

Alguns alunos, no entanto, mantiveram a causa apresentada no texto original, ainda que tenham sido orientados sobre o problema de ordem informacional (3), (4) e (5):

(3) “Com essa greve aconteceu muitos prejuízos, porque muitos comércios se fecharam por causa do aumento da gasolina. Por isso, os caminhões ficaram parados atrapalhando as pessoas não deixando os alimentos chegarem no seu destino. E isso aconteceu por causa do aumento do diesel, valor de pedágio e o valor do frete.”

(4) “A greve começou pelo almento da gasolina, do pedágil (sic), ect...”

(5) “Essa greve teve muitos comércios fechados por causa do aumento da gasolina, os caminhões ficaram parado na pista, atrapalhando os outro (sic).”

Após essa análise das reescritas, uma nova atividade foi formulada. Os alunos foram convidados a analisar as sentenças e a dizer se elas estavam completas ou incompletas. Durante a correção, percebeu-se que a turma conseguia perceber os problemas sintáticos das sentenças, mas tinha dificuldade em nomear com clareza os elementos. Muitas vezes, as observações foram feitas com base em reformulações, em que os alunos sugeriam formas mais claras de construção sem, no entanto, conseguirem fazer referências claras aos elementos sintáticos que precisariam ser substituídos, deslocados ou excluídos dos períodos. Essa postura evidencia uma capacidade bastante intuitiva de análise dos textos, resultado das experiências com a leitura e a escrita dentro e fora da escola, mas também demonstra um baixo conhecimento da nomenclatura das funções sintáticas, conteúdos tão difundidos durante o Ensino Fundamental, mas que não garantem o desenvolvimento de um olhar analítico sobre o processo de escrita e leitura.

Para fins de análise comparativa, o texto de uma aluna foi selecionado e apresentado aos alunos:

Reescrita 3: No começo da greve em 21 de maio, ocorreu uma paralisação dos caminhoneiros. Essa greve aconteceu por causa do aumento diesel, do pedágio e do valo do frete. Esse ocorrido causou várias consequências, caminhões ficaram parados nas pistas, atrapalhando a chegada de alimentos nos comércios.

É importante destacar a utilização de pronomes demonstrativos como recurso coesivo para evitar a repetição de termos, tão recorrente no texto original. Após a leitura e a comparação entre os textos, os alunos expuseram suas opiniões em relação ao texto da colega. Afirmaram que o texto nesta nova versão *“faz sentido, não está repetitivo, está sem informações falsas e não está embolado”* (palavras dos alunos). Perguntei, então, à aluna qual foi a estratégia utilizada por ela para a reelaboração do texto, que prontamente respondeu: *“fiquei toda hora indo na mesa da professora para perguntar”*. Confirma-se, assim, o que foi apontado por Myhill, Jones e Wilson a respeito da importância da conversa para o desenvolvimento metalinguístico, vista como “mecanismo-chave através do qual a compreensão metalinguística na escrita é desenvolvida e articulada” (2016, p. 5. Tradução nossa).

Entretanto, apesar de a aluna ter sido capaz de estruturar seu texto utilizando os pronomes como recurso coesivo, não parece estar totalmente consciente de sua função a ponto de conseguir verbalizar essa estratégia linguística para os colegas. Por essa razão, precisou se amparar no diálogo estabelecido com a professora e formular hipóteses sobre possíveis construções até alcançar um resultado no mínimo satisfatório. Isso nos leva a uma observação importante: os alunos têm contato com a classe dos pronomes tanto no sexto quanto no sétimo ano, mas não acionam esse conhecimento durante a elaboração de seus textos, pois não enxergam o conteúdo ensinado como um recurso que pode e deve ser utilizado por ele para encadear as ideias de seus textos.

III. Atividades para desenvolvimento da consciência metassintática

As primeiras atividades foram elaboradas com base nas propostas de Duarte (2008), apresentadas na seção XX desta dissertação, e objetivaram estimular o desenvolvimento da consciência sintática sem a utilização de nomenclatura gramatical. Consistiram na manipulação de algumas sentenças, expandindo-as, a partir do acréscimo de informações, reduzindo-as, a partir da identificação dos elementos nucleares das frases ou, ainda, alterando-as estruturalmente a partir do deslocamento de elementos.

Em relação às atividades de expansão das sentenças, houve diferentes reações. As orações traziam nomes de artistas brasileiros e estrangeiros que, a princípio, seriam conhecidos por todos os alunos. No entanto, alguns alunos não conheciam ou sabiam muito pouco sobre essas pessoas, o que acabou levando-os a consultarem os colegas em

busca de informações que pudessem ser acrescentadas às sentenças. Aproveitei para levá-los a concluir que a atividade de escrita é complexa e exige que o autor tenha conhecimento e informações acerca do tema proposto. Do contrário, sentirá imensa dificuldade em elaborar o texto, o que é extremamente desmotivador, ainda mais para escritores inexperientes.

O momento da apresentação das respostas foi bastante enriquecedor, já que promoveu a interação, a troca de informações e a elaboração coletiva das sentenças, em que os alunos propunham novas construções, testavam palavras, substituíam por outras mais adequadas, sempre estimulados a alcançar sentenças mais elaboradas e bem construídas. Em (6) e (7), destacamos dois períodos que foram expandidos pelos alunos durante as atividades. O primeiro compôs a atividade e o segundo é a versão de um aluno:

(6) Will Smith é ator.

Will Smith é ator americano de muito prestígio que já fez vários filmes bons.

(7) Juliana Paes é protagonista da novela.

Juliana Paes é protagonista da novela A Dona do pedaço onde atua como Maria da Paz.

As atividades de redução e deslocamento de elementos foram feitas sem grandes dificuldades. Aproveitei para abordar a questão da pontuação sem, no entanto, fazer uso de nomenclaturas. Os alunos demonstraram uma tendência a eliminar circunstanciadores de tempo e lugar e também caracterizadores, como exemplificado em (8) e (9):

(8) Às sextas feiras, os alunos têm aulas de informática no laboratório.

Às sextas-feiras, os alunos têm aulas de informática.

(9) Encontrei um caderno azul pautado em cima da mesa da sala dos professores.

Encontrei um caderno na sala dos professores.

IV. Atividades de análise das marcas de oralidade em textos escritos

A partir da categorização dos dados sintáticos elaborada a partir da diagnose, foi formulada a atividade de análise desta seção. O objetivo era levar os alunos a identificarem ocorrências típicas da oralidade em trechos de textos produzidos por eles mesmos, permitindo que eles percebessem de forma muito clara e objetiva as interferências de uma modalidade sobre a outra.

As sentenças a serem avaliadas foram extraídas de produções escritas elaboradas pelos alunos no início do ano. Na ocasião, eles produziram Memórias Literárias, após a realização de uma série de oficinas, propostas no material da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro*, e de uma entrevista com três avós, que contaram as histórias de suas vidas. Durante a entrevista, os alunos tomaram notas de algumas informações e, na aula seguinte, formularam seus textos. Foram selecionados, assim, vinte e três trechos para a composição da tabela avaliativa.

Para fins didáticos, foi elaborada uma tabela, baseada em modelo apresentado por Rodrigues e Lessa (2020), para que os alunos avaliassem os textos e identificassem essas categorias, assinalando-as.

Tabela II: *Marcas sintáticas de oralidade na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental* (Fonte: Rodrigues e Lessa, 2020)

Marcas de oralidade no texto escrito					
Exemplos	Ausência de termos na oração	Repetição de elementos	Estrutura tópico-comentário	Ausência de marcação de fronteira sintática	Expressões fáticas

<p>Bom a história da Dona Morena tem momentos bons e ruins a memória ruim é que ela cresceu sem a mãe e nos dias das mães ela fica muito triste por não ter uma mãe para abraçar.</p>					
<p>Quando ela veio para o Rio de Janeiro, ela conheceu um homem que pouco tempo depois ela casou, muito nova ainda (com 14 anos), depois de casada teve seus que hoje em dia já tem seus próprios filhos.</p>					
<p>Bom vim de Manaus e nunca tive nada, era pobre e até hoje sou, não tenho vergonha de falar que sou pobre.</p>					

<p>Estudei no colégio de freiras e também no exército, foi difícil demais essa minha vida, tinha que fazer tudo que os soldados faziam mas... vai falar que não gosta lá pra ver, era sopa na janta no almoço.</p>					
<p>Dona Morena tem muitas lembranças de sua terra natal, uma pessoa muito humilde e a Dona Morena casou 15 anos ficou viúva e etc.</p>					
<p>Dona Morena nasceu em Manaus ela casou com 14 anos e perdeu sua mãe e ela falou que gostava da cidade natal dela e por ela conheceu um homem é por isso que ela casou com 14 anos e ela chorou contando sobre a morte de sua mãe e ela tinha 9 filhos e ela falou que na cidade de Manaus criança de 3 anos já sabia fazer tudo.</p>					

<p>Encontrei uma pessoa por quem me apaixonei nele e ele tem um sítio e eu fui morar com ele, aí tive dois filhos e a avó deles era muito chata e o avô era legal.</p>					
<p>Aí que piorou a situação passei um tempo e voltei para Volta Redonda.</p>					
<p>Eu consegui um emprego de costureira e o meu marido de caminhoneiro. E até hoje estamos juntos nessa profissão até hoje e como um casal.</p>					
<p>A minha infância ela foi bastante difícil.</p>					
<p>Meu nome é Wilma de Fátima tenho 65 anos 5 filhos, 16 netos, 17 bisnetos bastante né.</p>					
<p>A dona Severina morava no Espírito Santo e veio a Volta Redonda com 4 anos ela era uma criança que adorava brincar.</p>					

<p>Na escola não era como hoje era simples e humilde, não tinham mochilas e nem uniforme todo mundo era pobre as mochilas de saco de arroz chinelos com sapato a escola era perto.</p>					
<p>A mãe do meu marido ela era chata demais.</p>					
<p>Eu dona Severina morava no Espírito Santo um certo dia eu resolvi vir morar em Volta Redonda chegando lá eu eu encontrei uma pessoa que eu me apaixonei essa pessoa me ajudou muito e com ele tive 2 filhos.</p>					
<p>Daí que a situação piorou e Severina volta novamente para Volta Redonda, porque queria voltar a estudar novamente.</p>					

<p>Ela casou com 15 anos após receber uma carta de um rapaz, ele sempre deu tudo do bom e do melhor pra ela, ela teve cinco filhos com esse rapaz e uma com outro rapaz ela sofre muito nos dias das mães porque ela perdeu sua mãe nesse mesmo dia, ela foi criada pelo pai e sua madrasta.</p>					
<p>Dona Severina ela morava no Espírito Santo antes de se mudar para Volta Redonda.</p>					
<p>Eles me acharam eu estava escondidinha debaixo da mesa com medo deles brigarem comigo eles falaram para eu nunca mais fazer isso porque era perigoso podia pegar fogo e eu prometi que isso nunca mais ia acontecer e expliquei que só eu e minha prima estávamos brincando.</p>					

Bom na minha infância eu gostava muito de brincar de boneca e casinha.					
As memórias boas que ela teve filhos e teve netos.					
Bom a história da Dona Morena tem momentos bons e ruins.					
Dona Morena ela vivia em Manaus quando era criança.					

Após essa apresentação, a tabela foi entregue aos alunos, que passaram a analisar as sentenças. A maioria dos alunos realizou a atividade de forma bastante consciente e observou que a ausência de marcação de fronteiras sintáticas aparecia em todos os trechos. Foi a marca mais recorrente nos textos, constatação feita a partir da análise visual da tabela, após seu preenchimento: quase todas as sentenças foram assinaladas nesse quesito. Por sua baixa ocorrência nos textos selecionados, houve alguma dificuldade em reconhecer sentenças com estrutura tópico-comentário, o que exigiu que essa categoria fosse novamente explicada aos alunos.

Na aula seguinte, um trecho foi transcrito para o quadro:

(10) Dona Morena nasceu em Manaus ela casou com 14 anos e perdeu sua mãe e ela falou que gostava da cidade natal dela e por ela conheceu um homem e por isso que ela casou com 14 anos e ela chorou contando sobre a morte de sua mãe e ela tinha 9 filhos e ela falou que na cidade de Manaus criança de 3 anos já sabia fazer tudo.

Observando os critérios apresentados na tabela da aula anterior, os alunos foram convidados a reescrever o trecho, evitando a ocorrência de marcas de oralidade nesta nova versão do texto. Antes do momento da escrita propriamente dita, debatemos os traços de oralidade que se manifestaram no trecho, escolhido intencionalmente, tendo em vista a variedade de aspectos a serem identificados. Os alunos constataram que (i) há repetição de elementos, principalmente do pronome ela, responsável por retomar anaforicamente o nome da personagem do texto, do conectivo e, que acaba funcionando como uma vírgula, além de repetição de informações, como a idade em que ela se casou e o nome da cidade natal; (ii) há ausência de marcação de fronteiras sintáticas, já que o parágrafo é organizado em um único bloco, sem pontuação interna e (iii) há sentenças com relações sintático-semânticas truncadas, como em “gostava da cidade natal dela e por ela conheceu um homem”. Após essa análise coletiva, os alunos foram convidados a reescrever o trecho, em duplas, substituindo essas estruturas sintáticas por outras típicas da modalidade escrita. Registramos dois resultados, apresentados abaixo:

(11) Dona Morena nasceu em Manaus, casou com 14 anos e perdeu sua mãe, que lhe fez muita falta. Na entrevista, ela chorou contando sobre a morte de sua mãe. Ela gostava muito de sua cidade natal, inclusive foi lá que conheceu seu marido. Teve 9 filhos.

Ela falou que na cidade de Manaus as crianças de três anos já sabem fazer tudo.

(12) Dona Morena nasceu em Manaus. Ela se casou com 14 anos e gostava muito da sua cidade natal.

Lá ela conheceu um homem e acabou se casando. Ela perdeu sua mãe e chorou contando sobre a morte. Ela teve 9 filhos e falou que na cidade de Manaus as crianças de três anos já sabiam fazer tudo.

A análise das retextualizações acima permite-nos constatar uma preocupação por parte de seus autores de organizar as informações de maneira mais clara. Para isso, eles optam por formar um número maior de parágrafos, provavelmente por terem dificuldades em definir os pontos da sentença que merecem receber vírgulas e/ou ponto final. A

repetição de elementos e de informações não ocorre nessas novas versões, o que colabora para que o trecho fique mais claro e mais compreensível.

(13) Dona Morena nasceu em Manaus, ela casou com 14 anos. Ela falou que gostava da cidade natal, pela a cidade conheci um homem.

Ela chorou contando sobre a morte de sua mãe e teve 9 filhos. Lá as crianças de três anos já sabe fazer tudo.

(14) Dona Morena nasceu em Manaus, casou com 14 anos e perdeu sua mãe, e gostava da cidade natal dela, lá ela conheceu um homem.

Chorou contando sobre a morte de sua mãe que tinha nove filhos, ela falou que naquela cidade as crianças de três anos já sabiam fazer tudo.

Em (13), as fronteiras sintáticas foram demarcadas a partir da criação de novos parágrafos, mas o pronome anafórico continuou sendo utilizado de forma recorrente. Já em (14), o que se percebe é que as repetições de palavras e de informações foram eliminadas, e houve a tentativa de demarcar as fronteiras sintáticas das sentenças no interior dos parágrafos através de vírgulas, além da preocupação em organizar as informações a partir do desmembramento de novos parágrafos.

V. Proposta de produção textual e autoavaliação

As atividades anteriormente apresentadas tinham como objetivo último promover o desenvolvimento metalinguístico dos alunos a partir de exercícios de identificação, julgamento e correção de sentenças produzidas por outrem. As discussões metalinguísticas foram conduzidas com o intuito de levar os alunos a perceberem que certas construções consideradas inicialmente como “erradas”, “confusas” são comuns e aceitas na modalidade oral. A partir da categorização dessas ocorrências, buscou-se desenvolver nos alunos a consciência acerca das diferenças entre essas modalidades sem, no entanto, enfatizar a tão conhecida supremacia da escrita sobre a fala.

Assim, após a realização de atividades que estimularam o desenvolvimento destas percepções, definimos como atividade a elaboração de um texto escrito pelos alunos da turma. Aproveitamos a estrutura textual pensada para a diagnose desta dissertação: a

partir de um tema bastante debatido nas mídias, o aluno deveria elaborar um texto de caráter argumentativo em que deixasse evidente sua opinião, após uma apresentação breve do fato que originou o debate. O tema para a elaboração do texto surgiu a partir da repercussão de um vídeo, gravado pelo cantor MC Gui, conhecido pelos adolescentes como cantor e compositor do gênero definido como *funk ostentação*. No vídeo, publicado em uma rede social, o cantor debocha de uma criança enferma dentro de um trem nos Estados Unidos. A atitude gerou reações intensas e consequências negativas imediatas à carreira do artista que, em novo vídeo, justificou-se. Assim, aproveitamos a repercussão do tema e as discussões que ele gerou para propor um debate aos alunos sobre os limites entre brincadeira e humilhação, dentro e fora da escola, que culminaria com a produção do texto, cujo tema foi: *Rir e zombar da aparência do outro: humilhação ou brincadeira sem importância?*

Para a apresentação do tema, foram selecionados um vídeo, que traz a filmagem feita pelo cantor, uma notícia e trecho de um artigo publicado na revista Educação. Após a leitura, algumas questões foram apresentadas para nortear as discussões. Além de analisar a postura do cantor, as perguntas também levavam os alunos a compartilharem experiências vividas por eles e por outras pessoas, inclusive dentro da sala de aula. Uma vez realizada a explanação do tema, a proposta foi apresentada. Na folha destinada à produção do texto, foi inserida uma pequena tabela com as marcas de oralidade estudadas durante a intervenção para um trabalho de autoavaliação.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME
ESCOLA MUNICIPAL ESPÍRITO SANTO

Autoavaliação – Marcas de oralidade no texto :

Após a leitura, análise e debate dos textos, elabore um pequeno texto de caráter argumentativo, em que você exponha sua opinião a respeito da postura de MC Gui. Não se esqueça de fundamentar seu ponto de vista com argumentos e relacionar o fato com outras situações vivenciadas por você.

Antes de entregar o seu texto, realize uma autoavaliação, utilizando a tabela abaixo:

Ausência de termos na oração	Repetição de elementos	Estrutura tópico-comentário	Ausência de marcação de fronteira sintática

Tabela III: Análise de marcas de oralidade no texto escrito

Antes de entregar os textos, os alunos deveriam analisá-los e identificar traços de oralidade em suas produções escritas. Esse processo de análise crítica sobre o material produzido por eles mesmos buscou desenvolver uma maior percepção metalinguística, não apenas a correção automática de questões apontadas por um avaliador.

É importante advertir que os objetivos das atividades não incluem fazer com que os alunos escrevam “corretamente” em termos de norma padrão, mas sim que escrevam e leiam com conhecimento e reflexão acerca das estruturas que estão usando e identificando; e que, diante de determinados aspectos gramaticais que geram dúvidas e dificuldades na escrita ou na leitura, eles possam avaliar gramaticalmente de que parâmetros linguísticos se trata, reconhecer pontos problemáticos dos seus textos e pensar acerca das construções que precisam e desejam empregar em sua escrita. (GERHARDT, 2016, p.107)

Nesse sentido, podemos afirmar que os objetivos foram alcançados, já que a maioria dos alunos demonstrou preocupação em escolher palavras, alterar construções, reler o texto, avaliá-lo antes da entrega. Houve uma mudança de postura diante do desafio de escrever um texto escrito, entendido agora como um processo que precisa ser feito de forma consciente e refletida. Alguns alunos apresentaram dificuldades para a realização da autoavaliação, já que não participaram das atividades anteriormente apresentadas e não estavam a par dos objetivos do trabalho. O fato de as aulas serem sempre às sextas-

feiras trouxe esse prejuízo à intervenção: o índice de faltas é maior nesse dia da semana, o que tornava necessário muitas vezes a retomada das aulas anteriores para que os ausentes conseguissem acompanhar as atividades.

Selecionamos dois textos para análise, apresentados a seguir. É importante ressaltar que não tivemos acesso à versão anterior à autoavaliação, visto que os alunos foram orientados a perceber as marcas de oralidade e realizar as revisões necessárias.

Texto I – MC Gui faz bullying com menina em tratamento contra o câncer em redes sociais

Alguns dias atrás MC Gui postou um vídeo em seu story do instagram rindo de uma menina com câncer, e isso gerou polêmica no Brasil todo.

Muitos youtubers criticaram a atitude do cantor em redes sociais entre eles Jojo Todynho, Maurício Meirelles, Felipe Castanhari e Lucas Salles entre outros.

Após essa atitude do cantor ter gravado (sic) vídeo rindo da criança na Disney, chegaram até cancelar o show que ele realizaria no dia 31 de outubro.

Na minha opinião foi uma falta de respeito e maturidade o que (sic) o MC Gui fez, pois era uma criança indefeiza (sic) sendo alvo de risos em redes sociais.

A análise do texto acima permite verificar a preocupação do autor em organizar as informações de forma clara, fechando o texto com a apresentação de sua opinião. O texto apresenta marcação de fronteiras sintáticas em boa parte de suas sentenças, separando orações, como em “ (...) rindo de uma menina com câncer, e isso gerou polêmica no Brasil todo” e “(...) o que o MC Gui fez, pois era uma criança indefeiza”. Também apresenta vírgulas separando elementos como em “(...) Jojo Todynho, Maurício Meirelles, Felipe Castanhari e Lucas Salles entre outros”. Há pertinência entre os elementos sintáticos selecionados e não ocorre nenhuma estrutura tópico-comentário. Em relação à autoavaliação, o autor marcou a repetição de elementos como marca de oralidade presente em seu texto, que foi parcialmente eliminada, como se percebe durante a leitura do texto I.

Texto II – MC Gui ofende uma menina

MC Gui fez uma viagem com os amigos para a Disney, e no caminho da viagem ele e os amigos estavam no metro, e encontra uma família fantasiada pelo o filme Monstros S. A., e uma criança com uma doença chamada câncer estava vestida pela uma garotinha que participa do filme, ele e seus amigos comesaram a dar risadas, a garota se sente constrangida e ele diz que não fez o video para ofender a garota, que apenas achou engraçado e gravou.

E minha opinião sobre isso foi uma falta de respeito, ele não se colocou no lugar da menina e nem pensou, uma falta de maturidade porque ele viu a menina e continuo gravando.

O texto II traz também a estrutura sugerida para o texto, com informações sobre o acontecimento e a apresentação de opinião do autor. Houve a preocupação em pontuar internamente os parágrafos, e a vírgula é o sinal escolhido pelo autor para essa finalidade. Analisando os outros textos, pudemos perceber essa tendência: quando desafiado a pontuar um texto, seja seu ou seja de outro autor, o autor opta na maioria das vezes por utilizar a vírgula ou separar as informações em parágrafos. Isso demonstra um certo refinamento progressivo da sensibilidade sintática dos alunos, que passam agora a buscar recursos para solucionar problemas identificados em seus textos e reelaborá-los de forma mais adequada.

Em relação à autoavaliação, o autor também marcou a repetição de elementos como uma marca observada em seu texto. No entanto, não houve o cuidado em eliminar essas repetições, como se observou no texto I. Por ter utilizado vírgulas no interior dos parágrafos, o autor considerou que houve marcação de fronteiras sintáticas.

VI. Produção final

As atividades elaboradas para a intervenção proposta nesta dissertação buscaram desenvolver certas ações metalinguísticas, como percepção de erro/acerto, comparação entre estruturas bem e mal formadas, identificação de marcas de oralidade, autoavaliação e reformulação de sentenças, com vistas a refinar a percepção dos alunos sobre os textos que produzem, de forma progressiva (GERHARDT, 2016, p. 108). A construção desses

exercícios atendeu, ainda, a uma determinação dos PCN, segundo os quais o ensino de português precisa promover a análise do texto em diferentes níveis, sempre buscando perceber de que forma o seu conhecimento contribui para a evolução do aprendizado da modalidade escrita.

O entendimento e uso didático de parâmetros gramaticais como presença e pertinência de elementos constituintes, fronteiras, ordem, etc., diz respeito não apenas à forma como se estruturam os níveis de análise (...), mas também à organização estrutural do texto, já que esses mesmos parâmetros, entre outros, compõem a sua base de sustentação. (GERHARDT, 2016, p. 105)

Após esse percurso de atividades e exercícios, percebemos a importância de levar os alunos a produzirem um texto final que nos possibilitasse visualizar uma possível mudança de postura deles em relação à formulação de seus textos escritos. Constatamos a necessidade de pensar uma proposta de produção textual que tornasse os textos produzidos eventos verdadeiramente interativos, cumprindo, assim, um propósito comunicativo real.

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem o outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor. (MARCUSCHI, 2008, p. 78).

Reconhecemos que nem sempre pensar em um contexto real para as produções escritas em sala é tarefa fácil e simples. Muitas vezes, o próprio conteúdo programático proposto pelas redes de ensino dificultam essa transposição, em que o texto deixa de ser um mero artefato monológico e com fins puramente avaliativos para ganhar uma dimensão social e cumprir uma função comunicativa.

Para alcançar este propósito, optamos por solicitar aos alunos que formulassem uma carta de reclamação. Esse gênero pertence a uma esfera da vida institucional, na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e estratégias de compreensão bem definidas, levando a modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros (MARCUSCHI, 2008, p. 194). A escolha do gênero foi feita a partir do questionamento feito por um aluno ao diretor da escola sobre a realização de obras de melhorias na unidade escolar, que

atualmente apresenta condições bastante precárias, que geram desconforto, prejuízos ao aprendizado e até mesmo riscos à integridade física dos alunos.

A partir do questionamento, iniciou-se uma discussão sobre as responsabilidades pela realização de obras de melhorias na escola. Durante o debate, o diretor esclareceu a eles que cabe aos órgãos municipais, não à direção, a liberação de verbas para a reforma e manutenção do prédio e outras dependências da escola. Sugeri, então, que os alunos escrevessem uma Carta de reclamação ao gabinete do prefeito municipal de Volta Redonda, em que eles expusessem as condições da escola e solicitassem providências. Ficou acordado que o melhor texto seria encaminhado ao destinatário no início do ano letivo de 2020.

Ao contrário do que geralmente acontece em uma aula de produção textual, não partimos da leitura de um texto pertencente ao mesmo gênero, em que o aluno assume uma postura inicial passiva diante do texto. Tendo em vista o fato de o gênero carta ser amplamente conhecido, partimos de alguns conhecimentos básicos que os alunos traziam sobre o gênero carta: estrutura iniciada com local e data, seguida por vocativo, assunto, despedida e assinatura. Assim, alinha-se à perspectiva metacognitivista de fazer do aluno agente de seu processo de aprendizagem.

Em um segundo momento, pedi a eles que pensassem no interlocutor para definirem o tipo de linguagem a ser adotada. Todos concordaram que, por estarem se dirigindo a uma autoridade, a linguagem deveria ser formal.

Em relação à organização das informações no texto, definimos conjuntamente a partir de um esquema no quadro que o corpo da carta se organizaria da maneira descrita a seguir. O primeiro parágrafo traria a identificação do remetente e a apresentação dos objetivos da carta. O segundo parágrafo traria os argumentos que justificariam a reclamação apresentada no parágrafo anterior. Listamos uma série de questões: condições das salas de aula, laboratório de informática e biblioteca, tamanho das salas, estado de conservação de portas, janelas, quadros e aparelhos de ar-condicionado, situação de outros ambientes como banheiros, refeitório, pátio e quadra de esportes. O terceiro parágrafo traria a solicitação dos alunos para que esses problemas sejam resolvidos pela autoridade municipal, com vistas a permitir que todos se sintam mais confortáveis e tenham suas condições pedagógicas melhor atendidas.

Os textos foram registrados na folha destinada para esse fim. Posteriormente, os alunos foram orientados a, mais uma vez, realizarem a autoavaliação, buscando

identificar a presença de marcas de oralidade em seus textos e realizar possíveis adequações.

Selecionamos quatro trechos das produções para a análise da presença de marcas de oralidade nesta última produção. De modo geral, podemos afirmar que, em relação a esses traços, tão perceptíveis nos textos utilizados para a diagnose, houve uma redução considerável do número de repetições de elementos e de estruturas tópico-comentário. Houve também uma melhora considerável na marcação de fronteiras sintáticas no interior dos parágrafos. Os textos I e II ilustram essa percepção.

Texto I

Estou escrevendo-lhe esta carta para relatar a situação da minha escola. A estrutura da minha escola é antiga, então é de (sic) fato que com o tempo venha a ter problemas, mas a escola está com problemas fora do controle. Por exemplo: salas de aula com paredes furadas, janelas quebradas e com cacos de vidros expostos, sem ventilador, sem ar-condicionado e inclusive com um problema que afetar (sic) a saúde dos alunos. Estou falando de pombos.

Texto II

A escola está com falta de alguns professores e isto está prejudicando o estudo dos alunos de todas as séries. E um outro problema é que quando vamos fazer educação física não temos uma quadra adequada para fazer a aula, porque está sem proteção, sem cobertura e também (sic) não temos marcação no chão da quadra. Além disso temos que fazer aula no sol e quando chove não da (sic) pra fazer. Também as salas não estão adequadas (sic) para ter aula, pois os arcondicionados (sic) as vezes não funciona (sic), tem cheiro de queimado, as janelas quebradas, as pinturas não são tão boas, portas quebradas, chão com rachaduras e sem piso.

No texto I, percebe-se uma preocupação do autor em dar um tom formal à sua escrita, a partir do uso de pronome oblíquo em “escrevendo-lhe” e a escolha da palavra “relatar”. A expressão “da minha escola” e a palavra “escola” aparecem diversas vezes. O aluno percebeu essa repetição, assinalou na tabela presente na folha de produção textual, mas não realizou a reescrita dos trechos em que isso se verifica.

Constata-se a ausência de marcação de fronteiras sintáticas, principalmente em relação às expressões adverbiais no texto II, como “quando vamos fazer educação física”, “quando chove”. O autor demonstra não ter consciência da existência de categorias diferentes, e os separa através de pontos finais no interior do parágrafo. Ao final, quando enumera uma série de problemas diferentes, utiliza vírgulas para separar os itens, que não estão acompanhados por justificativas, como nas sentenças iniciais do parágrafo. Há ausência de elementos nas sentenças “janelas quebradas” e “portas quebradas”, “chão com rachaduras e sem piso”. Na oralidade, essas ausências não trariam nenhum prejuízo à compreensão das sentenças, visto que o papel de núcleo é desempenhado pelos adjetivos *quebradas, com rachaduras e sem piso*.

Geralmente, a apresentação dos problemas estruturais da escola seguiu um padrão: as questões foram sendo elencadas, uma após a outra, no segundo parágrafo e separadas, na maioria das vezes, por vírgulas. É o que se observa nos textos II e III:

Texto III

As salas estão com os frisos quebrados, as paredes rabiscadas, ar-condicionado muitos não estão pegando, a janelas quebradas e as mesas e as cadeiras estão com cupim. As portas dos banheiros estão quebradas e muitos lavatórios estão intupidos (sic). E ainda tem o problema dos pombos, eles trassem doensas (sic) para nós alunos, além disso ele (sic) entram no refeitório.

Texto IV

O objetivo desta carta é apresenta alguns ploblemas (sic) da escola. A escola está enfestada (sic) de pombos isso transmite doenças. A quadra da escola não tem cobertura. As salas da escola estão todas quebrada (sic) tem muita infiltração as janelas estão quebradas as paredes estão todas rabiscadas os arcondicionados (sic) não funciona.

Essas ocorrências concentram-se prioritariamente no segundo parágrafo, destinado à apresentação dos argumentos que fundamentam a reclamação. Percebe-se a

utilização de alguns conectivos como “além disso”, “e “ainda”, habilidade que deverá ser melhor desenvolvida a partir do oitavo ano de escolaridade.

Em relação à postura dos alunos durante a escrita dos textos, pudemos confirmar a impressão que tivemos na realização da atividade anterior: a maioria dos estudantes demonstrou preocupação durante o processo de escrita, principalmente em relação à escolha das palavras e à organização das ideias no decorrer do texto. Também ficou evidente a compreensão sobre a necessidade de pontuar os textos para que as ideias ficassem mais claras. Esse envolvimento com a atividade ficou evidenciado pelas inúmeras solicitações feitas por eles, que pediam sugestões, liam e reliam os trechos, opinavam em relação aos textos dos colegas, substituíam palavras e construções por outras consideradas melhores. Logo, para além de um reconhecimento dos tópicos de conhecimento foco deste estudo e das aulas, destaca-se a mudança de postura dos estudantes diante de seu aprendizado da língua, que se revelou mais agentiva e consciente da necessidade de autorregulação do processo de escrita.

Uma vez que o objetivo da produção dessa carta de reclamação era o encaminhamento das reivindicações dos alunos ao prefeito de Volta Redonda, ficou acordado que, no início do ano letivo de 2020, o trabalho de produção do texto seria retomado para ajustes quanto a aspectos gramaticais, como ortografia, pontuação, concordância, etc. Após essa atividade, uma das cartas seria selecionada pela turma e devidamente encaminhada ao destinatário. Essa etapa final de revisão seria, com certeza, mais um momento de diálogos bastante interessantes e enriquecedores. No entanto, infelizmente, o trabalho não pode ser concluído em razão da suspensão das aulas durante o período da pandemia.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar a estruturação sintática na produção escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, realizamos, inicialmente, uma avaliação diagnóstica, que consistiu na produção de um texto de caráter dissertativo-argumentativo, no qual os alunos deveriam apresentar informações sobre um evento de repercussão nacional e opinar acerca dele.

A análise dos dados nos permitiu perceber que construções sintáticas típicas da forma vernacular do PB são bastante recorrentes nas produções escritas dos alunos. Para Kato (1986, p. 120), essas ocorrências podem ser explicadas como “decorrentes do uso automático das mesmas estratégias usadas na fala, o que nos leva a crer que existem princípios que regem a produção e a compreensão, independentemente da modalidade”. Isso significa que a bagagem cognitiva que a criança traz quando passa a frequentar a escola é um fator importante no desenvolvimento da modalidade escrita. No entanto, reconhecemos que esta não é uma percepção tão clara na mentalidade de professores e de alunos que, ao se depararem com construções diferentes daquelas determinadas pela norma difundida na escola, tendem a reagir negativamente, tratando-as como erros e desvios a serem corrigidos rápida e definitivamente. Como consequência disso, há a manutenção de uma metodologia que considera o texto escolar um mero instrumento avaliativo e que não promove uma conscientização acerca dos diversos aspectos envolvidos no momento da escrita de um texto.

Uma vez realizada essa análise, foi possível constatar que boa parte dessas construções sintáticas, a princípio vistas como problemáticas, erradas e prejudiciais ao texto escrito representavam, na verdade, uma transferência das estruturas típicas da oralidade amplamente utilizadas pelos falantes e reconhecidas por estudiosos como Castilho (2010), Pontes (1987), Pécora (1983) e Kenedy (2016). Com base nas características apresentadas por esses autores, realizamos uma categorização dos seguintes dados sintáticos observados nos textos dos alunos: (1) incompletude associativa, em que o núcleo verbal é omitido da estrutura argumental, trazendo prejuízo à compreensão da sentença; (2) relação aditiva com nominalização imprópria, no qual um dos itens de uma estrutura sofre processo de nominalização, levando a uma falta de simetria entre as construções (GARCIA, 2006); (3) apagamento de argumento externo e

(4) interno, com omissão de termo exigido pelo núcleo da estrutura argumental e não recuperável pelo contexto; (5) reiteração de argumento externo, a partir da repetição de elementos; (6) falta de pertinência entre os constituintes, que consiste na ausência de relação semântica entre núcleo e argumentos; (7) ordenamentos sintáticos típicos do PB, como a utilização de estrutura tópico-comentário (SILVA e ONOFRE, 2013) e (8) desconhecimento da noção de fronteira sintática, que leva à ausência total ou parcial de pontuação separando núcleo e argumentos.

Esse levantamento de dados motivou a elaboração de uma proposta de intervenção baseada nos estudos metacognitivos por acreditarmos que esses estudos, aplicados ao processo de ensino-aprendizagem da gramática, poderiam contribuir consideravelmente para o aprimoramento da escrita dos alunos. Elaboramos, assim, uma sequência com cinco tipos de atividades: (1) atividades de reconhecimento de estruturas mal-formadas; (2) atividades de comparação entre estruturas bem e mal-formadas; (3) atividades para desenvolvimento da consciência metassintática; (4) atividades de análise das marcas de oralidade em textos escritos e (5) proposta de produção textual e autoavaliação.

Todas essas atividades foram baseadas em trabalhos desenvolvidos por Gerhardt (2016) e Duarte (2008), que objetivaram levar os alunos à observação e à análise das sentenças produzidas por eles e por seus colegas e culminaram com a produção de textos escritos e autoavaliação. Os alunos tiveram, assim, que lançar mão de alguns instrumentos, resultantes da integração entre os conhecimentos prévios dos aprendizes e os novos conhecimentos que lhes foram apresentados, para buscar soluções para os problemas levantados.

A condução dessas atividades durante as aulas baseou-se no conceito de conversas metalinguísticas, apresentado por Myhill, Jones e Wilson (2016). Assim, os alunos foram convocados a explicar suas escolhas, comentar as escolhas feitas por seus colegas, conversar sobre elas, testar novas formas, propor soluções e, ao final, autoavaliarem seus textos.

De um modo geral, o que pudemos observar foi que a adoção de uma perspectiva metacognitivista, com destaque para a promoção de conversas metalinguísticas, ocasionou a mudança de postura dos alunos diante do desafio que é a produção de um texto escrito. Durante as atividades de avaliação de estruturas, quando os alunos eram convidados a analisar parágrafos extraídos dos textos da diagnose, percebemos um envolvimento positivo da maioria dos alunos com a atividade. Ainda que muitas vezes eles não conseguissem se expressar com tanta clareza ao apontar um aspecto do texto que,

para eles, não parecesse adequado, houve uma disposição em colaborar, em opinar, em propor caminhos. Isso demonstra o despertar de uma postura agentiva diante da aprendizagem da escrita, com tomada de consciência sobre a autorregulação desse processo sob responsabilidade do aprendiz.

Ao serem propostas atividades que buscavam o desenvolvimento da consciência metassintática, em que os alunos manipularam algumas sentenças e tiveram que expandi-las, reduzi-las, além de precisarem substituir alguns termos por outros, os alunos compreenderam que ter informação sobre um assunto é um aspecto fundamental a quem se propõe a escrever um texto. Logo, foi possível estabelecer a relação direta entre conhecimentos gramaticais e a produção escrita. E puderam perceber essa importância ao serem desafiados a formular sentenças de personalidades, artistas, atletas sobre os quais eles tinham pouca ou nenhuma informação. A interação entre os colegas foi o recurso utilizado por alguns alunos para sanarem essa dificuldade.

A análise das marcas de oralidade mais comuns em textos desta etapa de escolaridade tornou possível que os alunos realizassem uma autoavaliação de suas produções escritas, desenvolvendo, assim, a consciência metassintática necessária a escritores autônomos. A partir da tabela inserida na folha de produção textual, os alunos puderam identificar em seus textos aspectos típicos da estruturação das sentenças na oralidade. A maioria dos alunos realizou a atividade com êxito, assinalando e fazendo a devida reescrita de seus textos.

Como autocrítica, apontamos que a lacuna de uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão após a sinalização no quadro, que não foi realizada, já que os alunos foram orientados a fazer os ajustes antes da entrega dos textos. Acreditamos que elementos e dados importantes foram perdidos nesse momento, mas só alcançamos essa percepção após o encerramento da atividade. Outros alunos apenas assinalaram, reconhecendo a ocorrência, porém, não realizando a revisão solicitada. Certamente, essa resistência inicial à autorregulação do processo se deve a uma sobrecarga cognitiva típica de construções de novos percursos cognitivos, especialmente pensando-se em alunos de 7º ano. Escrever, autoavaliar e reescrever seu próprio texto, infelizmente, ainda não é uma prática escolar rotineira valorizada em ambiente escolar.

A última produção foi elaborada com o intuito de permitir que o texto produzido por eles com base nas atividades de desenvolvimento da consciência metassintática não ficasse limitado ao espaço da sala de aula, mas fosse inserido em uma situação real de comunicação, conforme orientado por Marcuschi (2008), e cumprisse uma função social

e não meramente escolar. Tendo em vista uma demanda suscitada no ambiente escolar, os alunos foram convidados a elaborar uma carta de reclamação, a ser encaminhada ao prefeito da cidade de Volta Redonda. Mais uma vez, pudemos perceber a disposição dos estudantes em conversar sobre o texto, pedir sugestões, ler, reler e reescrever sentenças, colaborando com os colegas.

Entretanto, a suspensão das aulas durante a pandemia de Covid-19 impediu a conclusão da atividade de produção da carta. A proposta era realizar uma retomada dos textos no início do ano letivo de 2020, em que uma das cartas seria escolhida para representar a turma e passaria por um novo processo de análise, agora com o objetivo de fazer ajustes quanto a aspectos gramaticais. Após essa atividade, a carta seria encaminhada ao destinatário, o que acabou não se efetivando.

Consideramos que este trabalho trouxe contribuições importantes para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, principalmente no tocante ao desenvolvimento da consciência do aluno no momento da produção de um texto, reconhecido aqui não como um produto, mas como um processo. Ademais, possibilitou a promoção de um debate acerca do ensino gramatical na escola, que precisa ser organizado em termos de sua funcionalidade e de sua finalidade.

Assim, uma pessoa que estuda a gramática do português com a intenção de aprender a escrever melhor observará quais são os aspectos das construções que precisam ser identificados para que ela possa compor sem problemas gramaticais os textos que pretende construir. (GERHARDT, 2016, p. 77)

Logo, é extremamente importante que o ensino de gramática se baseie no tipo de conhecimento que o aluno tem e naquele que ele precisa aprender para que escreva textos com qualidade, sempre de forma reflexiva e consciente para, dessa forma, inserir-se efetivamente na cultura letrada. Sendo assim, apontamos que este trabalho representa uma contribuição inicial importante, devido a seu caráter exploratório, que permite ricos desdobramentos futuros na pesquisa em ensino de gramática.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

AMARAL, L. & ROEPER, T. **Multiple grammars and second language representation**. *Second Language Research* 30(1), 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do Português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. **Saberes gramaticais na escola**. In VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 31 a 54.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; GONDIM, Márcia Regina; BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada**. In: HEINIG, Otília Lizete; FRONZA, Cátia de Azevedo (orgs.). **Diálogos entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, 2010, p. 187-205.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Rosineide Magalhães de; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRITO, Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. Trabalhos em Linguística Aplicada, [S.l.], v. 2, jul. 2012. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638956>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua: desenvolver a Consciência Linguística**. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Lisboa, 2008.

ELIAS, Vanda Maria. KOCH, Ingedore Villaça Koch. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Gilson. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da ABRALIN**, v.10, n.1, p. 11-32, jan./jun. 2011.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Classroom-oriented research from a complex systems perspective**. Studies in Second Language Learning and Teaching. 6. 377. 10.14746/ssllt.2016.6.3.2./Acesso em 10/12/2020.

GALVES, Charlotte Marie Chambelland. **O objeto nulo no Português brasileiro: percurso de uma pesquisa**. Em **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, v. 17, p. 65-90, nov. 2012. ISSN 2447-0686.

Disponível:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636801>>. Acesso em: 09 maio 2019. doi:<<https://doi.org/10.20396/cel.v17i0.8636801>>.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Revista Alfa, 2015.

_____. **Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2016.

_____. **O Letramento Linguístico e o Ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil**. Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 48-76, dez. 2017. ISSN 1980-2552. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10121>>. Acesso em: 03 Dez. 2018.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENEDY, Eduardo. **O status da norma culta na língua I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à educação**. Em GUESSER, Simone (org.). **Linguística: pesquisa e ensino – volume 2**. Boa Vista: EDUFRR, 2016, p. 185-208.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

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

MYHILL, Debra; JONES, Susan; WILSON, Anthony. **Writing Conversations:**

Fostering Metalinguistic Discussion About Writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 2016, 23-44.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. **Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v.2, n.2, março de 2004. ISSN 1678-8931 (www.revel.inf.br)

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de Redação.** São Paulo: Martins Fonte, 1983.

PEREIRA, Vinícius Carvalho. **TB4 – Coleta de dados e tipos de pesquisa.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, UFRRJ, sine data.

PONTES, Eunice. **O tópico no português do Brasil.** Campinas: Pontes, 1987.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar Gramática na escola?** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – PISA. **Portal INEP**, 2019. Disponível em portal.inep.gov.br/Acesso em 08/01/2020.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2003, vol.16, n.1, pp.109-116. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>. Acesso em 04/01/2019.

RODRIGUES, Magda do Nascimento. LESSA, Adriana Maurício Tavares. **Influência da oralidade na produção escrita de estudantes do ensino fundamental: uma discussão sobre possíveis práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento metassintático.** *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – UFSM*, 2020.

ROEPER, T. **Universal bilingualism.** In *Bilingualism, Language and Cognition* (2), 169–186, 1999.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Rosângela Villa da. ONOFRE, Diana Pilatti. **Um breve estudo sobre o tópico em Língua Portuguesa**. Web-*revista Sociodialeto*. V. 4, n. 10, julho de 2003. ISSN 2178-1486. Disponível em <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/15/31072013035303.pdf>. Acesso em 04/01/2018.

SINHA, Chris. **Pessoas situadas: aprender a ser um aprendiz**. In: *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford, Pergamon, 1999, p. 32-48.

SPINILLO, Alina Galvão; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. **Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura**. Brasília: Revista Psicologia: Teoria e pesquisa, 2012.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém-mar e d'além-mar ao final do século XIX**. In: ROBERTS, I; KATO, M. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

VOLTA REDONDA. Secretaria Municipal de Educação. Colégio Municipal Espírito Santo. **Projeto Político Pedagógico**. Volta Redonda, 2018.

APÊNDICE



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME
ESCOLA MUNICIPAL ESPÍRITO SANTO

Autoavaliação – Marcas de oralidade no texto

:

Após a leitura, análise e debate dos textos, elabore um pequeno texto de caráter argumentativo, em que você exponha sua opinião a respeito da postura de MC Gui. Não se esqueça de fundamentar seu ponto de vista com argumentos e relacionar o fato com outras situações vivenciadas por você.

Antes de entregar o seu texto, realize uma autoavaliação, utilizando a tabela abaixo:

Ausência de termos na oração	Repetição de elementos	Estrutura tópico-comentário	Ausência de marcação de fronteira sintática

ANEXOS

Proposta de produção textual e autoavaliação

Textos motivadores

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=UWXVAYaewT4>

Notícia

MC Gui tem show cancelado e produto retirado de loja após bullying em criança

O CNA de Três Lagoas (MS) anunciou, por meio de um comunicado em seu perfil de Facebook, que cancelou um show que o cantor MC Gui faria em um evento de Halloween da escola de idiomas, no dia 31 de outubro. O cancelamento ocorre em um momento em que MC Gui está sendo acusado de praticar bullying em uma criança por conta de um vídeo que postou em suas redes sociais. O funkeiro, que está curtindo as férias na Disney, estava com a namorada e amigos em um dos trens que leva até um dos parques de diversão. Nas imagens, MC Gui está dando risada enquanto ele foca a câmera no rosto da criança, que não entende o que está acontecendo.

Fonte: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/10/22/mc-gui-tem-show-cancelado-por-escola-de-idiommas-de-ms-apos-polemica.htm>/Acesso em 29/10/19.

Artigo

Como identificar o bullying: breve cartilha

Bullying x conflito

No *bullying*, os ataques são intencionais, repetitivos e têm como objetivo maltratar e humilhar; não há justificativa evidente para as agressões. Ele é realizado entre pares – ou seja, entre alunos, mas com uma desigualdade de poder – e na presença de ‘espectadores’

Vítimas mais comuns

Quem é considerado mais frágil, seja pela renda, orientação sexual, religião, origem, cor ou aparência. Pessoas tímidas ou com baixa autoestima também são alvos, assim como alunos que se destacam por coisas positivas, como beleza e boas notas.

Números do *bullying*

195 mil alunos do 9º ano (7%) afirmaram ter sofrido *bullying* na escola nos 30 dias anteriores à pesquisa do IBGE em 2015.

16% deles citaram a aparência do corpo como principal motivo para a zombaria; outros 11% citaram o rosto.

520,9 mil alunos (20%) disseram já ter praticado *bullying*; dentre os meninos, esse percentual foi de 24%, entre as meninas, de 16%.

Como identificar

Possíveis sinais de que a criança sofre *bullying*:

Na escola

- Mostra-se triste frequentemente.
- É a última a ser escolhida em atividades e fica isolada ou perto de adultos no recreio.
- Tem piora nas notas.
- Anda com ombros encurvados, cabeça baixa e não olha no olho.

Em casa

- Usa desculpas para faltar à aula.
- Tem mudanças extremas de humor.
- Gasta mais dinheiro que o habitual na cantina para dar lanche aos outros.
- Aparece com hematomas após a aula.

Como agir

Dicas para pais

- Observar os filhos.
- Acionar a escola e discutir soluções.
- Não dizer coisas do tipo “ignore” ou “não ligue”.
- Estimulá-los a perceber suas habilidades para resgatar a autoestima.
- Se preciso, buscar a ajuda de psicólogos.

Fontes: <https://www.revistaeducacao.com.br/como-identificar-o-bullying-breve-cartilha/Acesso> em 29/1019