

Ana Verônica Lima Tavares

**A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE  
JOVENS E ADULTOS**

Maceió-AL  
2008

Ana Verônica Lima Tavares

## **A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à qualificação do título de Mestre em Educação Brasileira, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió-AL  
2008

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

- T231i Tavares, Ana Verônica Lima.  
A intervenção didática em produções escritas de jovens e adultos / Ana Verônica Lima Tavares. – Maceió, 2008.  
124 f. : il.
- Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.
- Bibliografia: f. 104-107.  
Anexos: f. 108-124.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Produção textual – Intervenção. 3. Língua portuguesa – Ortografia. 4. Variação lingüística. 5. Professores – Formação.  
I. Título.

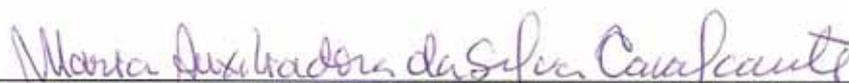
CDU: 371.13

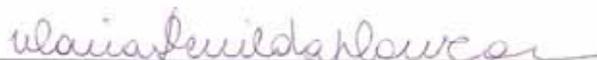
ANA VERÔNICA LIMA TAVARES

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM PRODUÇÃO ESCRITAS DE JOVENS E  
ADULTOS

Dissertação desenvolvida como requisito  
para obtenção do título de mestre em  
Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU-UFAL)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Denilda Moura (FALE-UFAL)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adna de Almeida Lopes (CEDU-UFAL)

**E tecendo, tecendo este trabalho em inter-relação com tantas pessoas, agradecemos:**

Às companheiras professoras alfabetizadoras e aos alunos da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino da cidade de Maceió, que compartilharam e compartilham do aprendizado permanente durante o período da pesquisa, nos encontros pedagógicos e durante a nossa prática pedagógica de sala de aula.

Aos professores que estiveram na Banca de Qualificação: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e Profa. Dra. Maria Denilda Moura, pelas significativas e valiosas contribuições que favoreceram na reavaliação, na reescrita do trabalho e em uma maior aprendizagem.

A Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, pelas valiosas orientações e pelo competente acompanhamento.

A Profa. Dra. Maria Denilda Moura, por ter sido a primeira a me apoiar e estimular na leitura e no estudo das especificidades e da dinâmica da língua em uso.

A toda minha família, pelo incentivo.

## RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos demonstrar como as práticas pedagógicas de intervenção nas produções escritas de alunos jovens e adultos ocorrem; em que aspectos essas práticas promovem (ou não) contribuições relevantes para o processo ensino-aprendizagem da escrita da língua materna; em quais pontos o processo de intervenção necessita melhorar e como o processo de formação continuada é um caminho necessário para ajudar os professores na sua prática de sala de aula. Para a realização deste estudo utilizamos como referencial teórico-metodológico a sociolinguística variacionista e a etnografia. Para desenvolver a investigação de campo, foi selecionada uma escola, na qual foram acompanhadas uma turma da 2ª e uma da 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos – EJA do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Durante o trabalho de campo, além das observações das práticas pedagógicas de sala de aula, aplicamos entrevista semi-estruturada com as duas professoras e analisamos os cadernos e produções escritas dos alunos. A análise dos procedimentos de intervenção adotados pelas professoras revelou que as intervenções realizadas pela professora da 2ª fase tende a identificar e apenas corrigir “erros” ortográficos. Enquanto que nas intervenções pedagógicas realizadas pela professora da 3ª fase, feita através da reescrita dos textos, além de identificar e corrigir “erros”, esse tipo de intervenção promoveu condições favoráveis para discutir e trabalhar a língua em uso, a escolha do estilo linguístico e a monitorização estilística.

Palavras-chave: Jovens e adultos – intervenções nas produções escritas – “erros” ortográficos – variação linguística – formação

## ABSTRACT

So, this study aims to show that matching as the pedagogical practices of intervention in written texts of young and adult students in the classroom occurred; in what aspect that practices promote or no contribution important to the process learning-teaching of writing and the mother tongue as well; in what aspect the process of the intervention need to get better and as the formation process of teacher is by way indispensable for help the teacher in activities in classroom. I carried out the research use as basis theoretical-methodological the sociolinguistic variation and ethnographic. I carried out the investigation in one public primary school. These school I have observed one classe of second and third phase of the schooling of young and adult. During the research of field carried out interviews with teachers and analysis the notebook and written texts of students. The analyses of intervention of the teachers reveal that in the intervention the teacher of second phase to tend to identify and only to correct spelling errors. While pedagogical intervention the teacher of third phase beyond identify and to correct errors that type of intervention promote favorable condition to discuss and to work the language in use and style linguistics.

Keywords: young and adult – intervention in written texts – spelling errors – linguistics variation - formation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>Capítulo I</b> .....	16
<b>FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA E A QUESTÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b>	
1.1. Formação de professores e professoras e o ensino da língua materna.....	17
1.2. Variação lingüística e a questão da ortografia: superando a intervenção corretiva.....	25
<b>Capítulo II</b> .....	32
<b>MOBILIZANDO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E SOCIOLINGÜÍSTICOS VARIADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA</b>	
2.1. Ortografia e as correspondências fonográficas regulares e irregulares.....	32
2.2. Ortografia e os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.....	38
<b>Capítulo III</b> .....	45
<b>CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	
3.1. Critérios de seleção para a constituição do corpus da pesquisa.....	45
3.2. O campo de pesquisa: da seleção ao ingresso na escola.....	49
3.3. O campo de pesquisa: da observação à análise dos dados.....	50
<b>Capítulo IV</b> .....	53
<b>OS DADOS E SEUS SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DAS PROFESSORAS</b>	
4.1. As ações interventivas da professora da 2ª FASE.....	54
4.2. As ações interventivas da professora da 3ª FASE .....	69
<b>Capítulo V</b> .....	83
<b>CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS</b>	

5.1. A inter-relação entre concepções de língua e desenvolvimento de conteúdos, objetivos, método e avaliação do processo ensino-aprendizagem das professoras.....	83
5.2. A coerência entre formação e prática docente, no ensino de língua materna.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

O tema “A intervenção didática em produções escritas de Jovens e Adultos” surgiu a partir de discussões realizadas nas zonais<sup>1</sup> e de necessidades sentidas em minha prática pedagógica no que diz respeito às intervenções nas produções escritas de meus alunos, especificamente em como intervir nos chamados “erros” ortográficos.

Por ser professora da Educação de Jovens Adultos – EJA de Maceió, necessito superar um sentimento de incapacidade de melhor intervir nos “erros” ortográficos encontrados nas produções de meus alunos, de melhor auxiliá-los na apreensão da escrita que a sociedade cobra (norma padrão), a qual a escola tem o dever de ensinar. Além disso, é dever da escola ajudar os estudantes jovens e adultos a resgatar sua auto-estima como pessoa, profissional, cidadão, visto que constantemente, em sala de aula, fazem referência que não sabem ler e escrever correto. Sentem-se envergonhados e relatam que necessitam desse aprendizado no trabalho para o registro de um recado, por exemplo; na família quando os filhos pedem ajuda nas tarefas da escola; na busca de trabalho no momento da entrevista, ao responder um teste ou no preenchimento de ficha cadastral e em muitas outras situações em que o fazer permite o resgate da auto-estima e da autonomia de jovens e adultos, seres humanos, sujeitos de natureza sócio-política-cultural.

Cabe à escola o ensino da variável padrão, pois a sua apreensão é instrumento de luta contra a discriminação social, contra a exclusão da condição de

---

<sup>1</sup> Corresponde à nucleação das escolas municipais em classes de Educação de Jovens e Adultos, onde acontecem as discussões e apresentações de algumas práticas pedagógicas. Atualmente os encontros ocorrem, uma vez ao mês, de acordo com a carga horária (20, 25 e 40 horas) do professor.

cidadania, do ser cidadão. Isso é imprescindível para a EJA, visto que um de seus objetivos é o resgate da cidadania, do desenvolvimento da criticidade do sujeito.

Os sujeitos estudam nas três fases<sup>2</sup> da Rede Municipal de Ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Maceió – 1º segmento do ensino fundamental. Cidadãos(ãs) com idade mínima de 15 anos, excluídos socialmente de seus direitos, ansiosos na busca do aprender a ler, escrever, de ver com seu olhar, com seu entendimento os conhecimentos, as linguagens do nosso mundo. Vale ressaltar <sup>3</sup> que alguns desses jovens e a maioria dos adultos vieram do interior do nosso e de outros estados para Maceió em busca de trabalho, de uma vida digna em nossa cidade. Hoje, moram em bairros da periferia, em grotas, favelas, excluídos dos direitos humanos e expostos ao tráfico de drogas, à prostituição, à violência.

Exposto esse contexto, reforço aqui, mais uma vez, a importância da educação de jovens e adultos comprometida com a formação de sujeitos que tenham plena participação social, através do ensino de língua portuguesa, que auxilie a participação social e o desenvolvimento das competências<sup>4</sup> comunicativo-interacionais. E é permitindo à pessoa do jovem e do adulto expressar e defender pontos de vista, ter acesso a informações, partilhar e/ou construir visões de mundo, produzir e repartir conhecimentos, que esse objetivo pode ser alcançado.

Por outro lado, no contexto profissional dos professores, o que tenho presenciado, nas zonais e em alguns cursos de formação continuada é uma evidente preocupação não só com as condições de discussão e de produção de

---

<sup>2</sup> Correspondem à 1ª FASE (alfabetização); 2ª FASE (2ª e 3ª séries) e 3ª FASE (4ª série) do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Perfil traçado a partir de pesquisa de campo realizada em 2002 e 2003 nas comunidades: do Conjunto José da Silva Peixoto, da grota do Moreira, do Pau D'arco I e II, localizadas no bairro do Jacintinho.

<sup>4</sup> Diz respeito ao uso da língua oral e escrita de acordo com os diversos contextos e diferentes interlocutores. Ver Bortoni-Ricardo (2004 e 2005).

textos, mas principalmente com o que fazer com essas produções, como intervir nas mesmas. Isso porque considero que nós professores da EJA conseguimos um significativo avanço no que diz respeito às condições de discussão e produção de texto. E as pessoas jovens e adultas têm produzido textos excelentes, criativos, críticos, coerentes e coesivos. Entretanto seus registros apresentam o dialeto não-padrão de língua portuguesa, com significativos reflexos da interferência da oralidade, com os quais infelizmente não estamos sabendo intervir. Não estamos sabendo auxiliar nossos alunos na apreensão do outro dialeto, o considerada padrão. Nós professores necessitamos avançar nesse sentido. A pessoa do jovem e do adulto tem exigido essa atitude e o seu direito de apreender a variedade lingüística que a sociedade cobra. E decisivamente esse é nosso dever, com ou sem cobrança.

Infelizmente a questão do ensino da escrita, na maioria das vezes, se restringe ao tradicional, à correção dos “erros”. Curvelo, Meireles e Correa (2005, p.2) afirmam, que “tradicionalmente, em muitas escolas, o ensino da ortografia é dissociado dos processos de leitura e escrita”. Da mesma forma, Morais (2005, p. 1) relata que “é comum a maioria dos professores tratar a ‘alfabetização’ como apropriação de um ‘código’ “.

Acredito que isso ocorre porque o professor não está sabendo romper com uma situação-limite<sup>5</sup> que lhes é colocada, a sensação de incapacidade de trabalhar a questão da escrita de seus alunos.

---

<sup>5</sup> A princípio se apresentam como freios, obstáculos a impedir a superação de algo, mas no dia-a-dia do sujeito são dimensões sócio-históricas da realidade que desafiam mulheres e homens a procurar formas de superar seus limites, (FREIRE, 2005).

Com relação a essa incapacidade de intervir na escrita dos alunos, Moraes (2005, p. 2-3) expõe esse fato, quando narra alguns questionamentos levantados por professores após um curso sobre língua materna:

Quando retornaram para suas salas de aula, alguns professores se diziam 'perdidos, sem saber o que fazer'. O que mais se ouvia era: 'E agora, o que fazer?' 'Eu não sei dar aulas como eles querem'. A impressão que tive, na época, foi a de que o curso, além de contribuir para discussões acerca do ensino, serviu também para criar em nós, professores de Português, um sentimento de impotência, (MORAES, 2005, p. 2-3).

Essa sensação de incapacidade pode ser um dos reflexos provocados pelo conflito: o ensino da linguagem das classes dominantes para as camadas populares. Sobre essa questão, Soares (2003, p.100) diz que o direito conquistado pelas camadas populares à escola provocou um conflito entre a linguagem utilizada pelos alunos das camadas populares e a linguagem usada na escola, afirmando ser imprescindível a escola colocar esse conflito como objeto de discussão.

Além disso, Geraldi (2003, p.33 a 36), argumenta:

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso [...]. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. [...] Análises um pouco cuidadosas mostram que alunos acertam mais do que erram, que os erros são em geral hipóteses significativas, (GERALDI, 2003, p. 33-36).

De acordo com Moraes (2005, p. 3 e 4), as orientações de muitos especialistas para os procedimentos didáticos no ensino de língua materna promove

três equívocos: o primeiro diz respeito em colocar a metalingüística como estudo da nomenclatura independente da capacidade lingüística do aluno para refletir sobre determinantes estruturais (fonológicos, morfo-sintáticos, dentre outros), como sobre os conhecimentos extra-lingüísticos; o segundo está relacionado ao fato de, sobre o pretexto de respeitar a linguagem, a gramática internalizada do educando, muitas vezes, a escola acaba por discutir as diferenças existentes entre as formas da variante padrão e da variante não-padrão. E o terceiro equívoco refere-se ao fato de a escola acreditar que o contato espontâneo com a língua acaba por naturalmente promover a apropriação dos conhecimentos lingüísticos a serem utilizados nos diversos contextos sociais.

Com relação à dimensão sociolingüística, é necessário ressaltar que a oralidade influencia significativamente a escrita dos educandos, o que acarreta os chamados “erros” ortográficos em suas produções. Com relação à oralidade Marcuschi (2001, p.15), afirma:

[...] já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita [...] sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais.

Todas essas questões demonstram como o desempenho ortográfico é complexo, influenciado tanto pela estrutura das palavras, pelo seu contexto sócio-cultural, por fatores psicolingüísticos do aluno e pelas oportunidades de conviver e utilizar na escola e na sociedade o dialeto estabelecido como padrão.

Na tentativa de buscar caminhos para superar a sensação de impotência e de melhor planejar, trabalhar a prática pedagógica e o processo interventivo na

língua escrita é que analisamos as práticas pedagógicas de intervenções nos erros ortográficos encontrados em produções escritas por jovens e adultos. Para tanto, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos os quais estão distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo faz uma breve revisão histórica sobre o processo de formação docente no Brasil. E destacamos a importância da variação lingüística para o ensino da ortografia, em língua materna.

O segundo capítulo procura explicitar a relevância de práticas pedagógicas que confrontam a fala, a variação lingüística, o sistema alfabético e a norma ortográfica.

O terceiro capítulo aborda a relação imprescindível entre a etnografia e a variação lingüística para o desenvolvimento desta pesquisa. E descreve os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo é feita a análise dos processos interventivos das professoras da 2ª e 3ª FASEs, nos “erros” ortográficos encontrados nas produções escritas pelas pessoas jovens e adultas.

No quinto capítulo, analisamos como a concepção de língua escolhida pelas professoras perpassa por suas práticas pedagógicas. E discutimos o papel da formação docente na concepção de língua das educadoras.

Sem a pretensão de apresentar o final dos estudos, no último capítulo destacamos algumas considerações e reflexões sobre as análises desenvolvidas neste trabalho.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA E A QUESTÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Queremos ter escola...Mas não como a escola do Ministério, mas como a escola do camponês índio (...) Na escola do camponês precisa que se ensine quíchua. O espanhol ta bom, *padrecito*, mas o quíchua é melhor. Na escola do camponês precisa que haja uma balança, para que as crianças aprendam a pesar, que depois não as enganem no mercado. Na escola do camponês precisa ter moedas pequenas e grandes e notas, para que as crianças aprendam a pagar e dar o troco, para que não as enganem no mercado e no ônibus (...) E depois, que não ensinem besteiras, *padrecito*, porque montanha da África, Kilimanjaro, é mesmo uma besteira, *padrecito*.  
Ortiz Crespo (1983, apud GNERRE, 1998, p. 102, grifo do autor).

É extremamente importante que a prática de formação docente de língua materna trabalhe as situações concretas de uso da língua, inter-relacionados aos estudos sociolingüísticos, psicolingüísticos e lingüísticos, pois no espaço de sala de aula surgem inúmeras questões sobre: a variação lingüística, as questões culturais e sociais da nossa língua. Além disso, a maior parte dos chamados “erros” ortográficos estão ligados ao fenômeno da variação lingüística, à qual muitas vezes não é reconhecida pela escola. Essa negação da variação lingüística na língua oral e escrita pode trazer consigo uma noção limitada de “erro” ortográfico como deficiência, incapacidade do aluno. Isso pode acabar por fortalecer a estigmatização a linguagem dos alunos jovens e adultos e limitar a noção de gramática e a relação fonema-grafema por parte do professor. Dificultando, conseqüentemente o desenvolvimento da competência comunicativa e lingüística das pessoas jovens e

adultas. Portanto, a nosso ver estas questões, também, necessitam ser objeto de estudo do processo ensino-aprendizagem da formação docente.

Neste capítulo estaremos abordando essas questões na relação entre variação lingüística, “erro” ortográfico e formação docente.

### **1.1. Formação de professores e professoras e o ensino da língua materna**

O ensino de língua materna tem passado por conflitos, situações- limites. Os estudos mostram que a escola tem privilegiado o ensino da gramática prescritiva, o ensino da nomenclatura, da metalinguagem, da decodificação e da silabação. Enfatizando um ensino de língua portuguesa de cunho homogêneo, abstrato, indiferente à real função da língua nos contextos do cotidiano social. Como se a linguagem utilizada em uma conversa ou bilhete dirigido a um amigo de infância fosse a mesma em uma conversa ou bilhete dirigido a um chefe de trabalho. Um ensino de língua sem significado, sem valor social, vazio. E que reforça, principalmente, nas escolas públicas, a repetência, a evasão, a exclusão de sujeitos já excluídos pela sociedade em geral.

Diante desse contexto, dessas situações-limites, consideramos necessário fazer um breve comentário a respeito de um outro contexto, o histórico-social do ensino da EJA no Brasil que se refletem significativamente nestes conflitos. Para isso recorreremos a Moura T. (2004, p.21-40) que faz uma análise concisa a respeito das concepções da alfabetização de adultos e sobre as “políticas públicas”

existentes nessa modalidade de ensino, ao longo da história da educação brasileira. Sua pesquisa deixa claro que desde o período colonial a alfabetização de adultos ficou à disposição dos interesses do poder político, econômico e ideológico, predominando um ensino voltado para a silabação e a decodificação da língua materna.

Segundo a autora, a princípio, a alfabetização era voltada para os colonos e índios e tinha como intuito assegurar a comunicação com os colonizadores, o entendimento de suas ordens e a obediência. Já nos anos 40, período em que houve a criação de órgãos como: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP que promovia estudos na área; do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP; da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, da realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos e do I Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Apesar desses avanços, a alfabetização de adultos no intuito de inserir o sujeito no sistema produtivo continuou com o ensino da decodificação da língua portuguesa, pois bastaria a esses sujeitos apenas saber fazer uma leitura decodificada e assinar seu nome. Esse mesmo objetivo se manteve nas décadas de 50 – 60, mas nesse período aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com a participação de Paulo Freire no qual ocorreram as primeiras discussões em torno de uma concepção teórico-metodológica de ensino da EJA como ato político e cultural dos sujeitos jovens e adultos.

Continuando sua análise, Moura T. (2004) afirma que nas décadas de 60 – 70, período militar, determinou-se a proibição das idéias de Freire e devido à modernização dos meios de produção, o processo de ensino da alfabetização de adultos permaneceu na decodificação da língua materna e a EJA continuou como

fornecedora de mão-de-obra qualificada para a manutenção do desenvolvimento econômico. Nas décadas de 80 e 90, com a volta de Paulo Freire e outros educadores do exílio, e a retomada dos movimentos civis e populares, as pressões desses movimentos levam a conquistas valiosas como a garantia da obrigatoriedade da educação básica para as pessoas jovens e adultas. No entanto, nesse período ocorrem apenas investimentos para a educação infantil, ficando a alfabetização de adultos excluída. Entretanto, nessa mesma época, sob as pressões internacionais, para as quais a qualificação de mão-de-obra era vital para a sobrevivência do sistema capitalista globalizado, o governo sem recursos passa a responsabilidade da EJA para os municípios que não são obrigados a financiar a não ser que interesse ao poder político e econômico do lugar. Restando ao governo federal tão somente a promoção de campanhas de alfabetização de adultos.

A autora afirma, ainda, que neste período, mesmo com as contribuições da Psicogênese da língua escrita, que coloca o sujeito como ser produtor de conhecimento e que concebe a escrita como objeto de conhecimento, e com as contribuições da teoria histórico-cultural, o que permaneceu foi um ensino da EJA comprometido exclusivamente com a hegemonia política e econômica de cada período, ficando essa modalidade de ensino excluída de políticas públicas adequadas. Sobrando apenas o uso de um pretenso referencial teórico-metodológico baseado na decodificação da linguagem e na imitação de práticas de alfabetização do ensino infantil.

Atualmente, se por um lado, a escola continua sob o jugo das pressões políticas, econômicas e ideológicas do sistema capitalista globalizado para o qual as práticas de leitura e escrita não devem ultrapassar o sentido do dito, do que está

posto. Por outro lado, a alfabetização de jovens e adultos, o ensino de língua portuguesa e a escola recebem constantemente pressões do mesmo sistema para formar pessoas que sejam capazes de escrever desde um bilhete, a preencher fichas bancárias e de cadastramento dos mais diversos, saber utilizar as ferramentas de um computador, seguir as instruções de um caixa eletrônico, enfim, saber utilizar os diversos contextos de uso da língua escrita e oral. Além disso, o campo da educação tem recebido contribuições extremamente significativas da: sociologia, da antropologia, da psicolinguística, da sociolinguística no favorecimento da utilização de um referencial teórico-metodológico que trabalhe o sujeito respeitando sua essência histórica, cultural, política e dialética, portanto como produtor de conhecimento no contexto interativo da sociedade e da vida.

Assim vale a pena que a formação docente trabalhe de forma mais sistemática as pesquisas, os estudos, centrada numa concepção de alfabetização, de ensino de língua materna que estimule a alfabetização e o letramento do sujeito aprendiz; que coloque como ponto central do processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, o texto e seus diferentes gêneros; que entenda a língua na sua diversidade enquanto variabilidade lingüística, o que significa reconhecer, no momento em que um aluno ou aluna escreveu “mia” por “minha”, por exemplo, o “erro” ortográfico não como falha e/ou incapacidade, mas como variação lingüística, sujeita a restrições lingüísticas e não-lingüísticas, as quais necessitam, também, ser objeto de estudo de nossa língua materna.

Convém, ainda, que a formação docente chame a atenção para o fato de que as pessoas não falam de acordo com suas vontades, seus desejos, mas conforme uma gramática, um conjunto de regras utilizadas pelos falantes,

adequadas aos vários contextos sociais do nosso cotidiano. Dessa maneira, o termo gramática não se restringe às prescrições do falar e escrever “correto”. Os falantes conhecem as normas de uso da linguagem apesar de não conhecerem formalmente se as unidades utilizadas são dígrafos ou verbos, por exemplo. Por isso, é extremamente importante saber diferenciar regras de gramática e ensino de nomenclatura, da metalinguagem. Regras de gramática são normas de como organizar as unidades de maneira adequada ao contexto para o qual a língua foi utilizada. Saber a classificação dos substantivos, a definição dos verbos, por exemplo, não são regras de gramática, mas tão somente questões metalingüísticas, (ANTUNES, 2003, p.85 e 86).<sup>6</sup>

Um outro ponto que a formação de professores deve considerar diz respeito ao fato de que para evitar confusões quanto ao entendimento da escrita, a sociedade determinou as normas ortográficas, ou seja, a escrita “correta” das palavras não é algo inato, mas estabelecido. De acordo com Moura D. (1997, p15), acordos e leis têm modificado as regras ortográficas da língua. Ocorreu modificação em 1943 com a aprovação do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa. Houve outra alteração em 1971 através da Lei 5.765, na qual o acento diferencial, o acento grave e o circunflexo da sílaba subtônica das palavras derivadas que possuíam sufixo “mente” ou sufixos iniciados por “z” foram revogados. E ocorreu, ainda, em 1986 uma tentativa de unificar a grafia da língua portuguesa de todos os países em que é falada. Mas o acordo não deu certo. Segundo a autora, a lei que rege a ortografia atual é a mesma de 1971. Ela informa ainda que o desempenho lingüístico dos alunos pode ser analisado a nível

---

<sup>6</sup> Ver também: ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

da ortografia lexical, da grafia das palavras como nas questões que envolvem a segmentação das palavras ( Anatureza por A natureza), troca de “s” por “z” (caza por casa), dentre outras. E a nível da ortografia gramatical, do enunciado como nas questões que envolvem a dificuldade de estabelecer a concordância nominal ou verbal, por exemplo.

Todas estas situações-limites devem ser objeto de discussão e de análise na formação docente de língua portuguesa. Como todas estão relacionadas ao uso da língua materna, é imprescindível que esta formação trabalhe a realidade do cotidiano em sala de aula, num processo contínuo de ação-reflexão-ação dessa realidade. Conforme Freire (2005, p.80, grifo nosso) explicita: “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexiva, implica num **constante ato de desvelamento da realidade**”. No caso do ensino de língua portuguesa, o desvelamento acontece quando as práticas pedagógicas colocam como ponto nodal do processo ensino-aprendizagem, o estudo da língua em uso da pessoa do professor e do aluno. Sem deixar de, no momento da reflexão, usar as teorias como subsídio para discutir e esclarecer os fatos sociais de nossa língua materna, a formação docente deve incluir as situações concretas da língua em uso, aliadas a bases teóricas que levem em conta o aluno como sujeito cognoscente, cultural, político, fazedor de sua história.

Assim, é importante frisar que a transposição didática não é algo que se deva impedir, pois um dos objetivos da escola é comunicar conhecimento, contudo de forma ajustada, permitindo uma semelhança imprescindível entre a prática pedagógica e a prática do dia-a-dia, para tanto o controle da transposição deve estar em relação com o funcionamento cultural extra-escolar, (LERNER, 2002, p.34 e 35).

O parecer CNE/CP (nº 9/2001, p.24), estabelece esta dimensão quando relata:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional, (CNE/CP (nº 9/2001, p.24).

No entanto, parece-me que é justamente na inter-relação prática e teoria que encontramos uma situação-limite, que é também, do formador (e não apenas do professor), uma significativa dificuldade de relacionar teoria e prática. A formação docente termina por privilegiar a teoria, ficando a relação desta com a prática, mais no nível de discurso.

Muitas vezes, nos cursos de formação inicial de professores, Pedagogia, Normal, alguns formandos já lecionam, são profissionais atuantes, entretanto seus saberes, suas questões específicas de sala de aula, de sua prática não são trabalhadas pelos formadores, o que, muitas vezes, ocorre também nos cursos ofertados pelas secretarias. Não se dá voz a esses professores e não se utiliza sua realidade para trabalhar a interação teoria e prática no processo de reflexão-ação-reflexão-ação.

Além da necessidade de dar voz aos sujeitos professores e professoras, Lerner (2002, p. 44 e 45), afirma que são imprescindíveis para a formação docente:

Assegurar sua formação como leitores e produtores de textos e considerar como eixo da formação o conhecimento didático (relacionados à leitura e à escrita, em nosso caso). Por outro lado, todo o currículo deveria contribuir para mostrar aos estudantes [e aos professores e professoras] os progressos que se vão

registrando na produção do conhecimento-didático, lingüístico, psicolingüístico... -, de tal modo que eles tenham consciência, no futuro [e na sua prática pedagógica], da necessidade de aprofundar e atualizar seu saber de forma permanente, (LERNER, 2002, p. 44 e 45).

E ainda, a história da educação brasileira nos mostra que o sistema capitalista, geralmente, inviabiliza um trabalho de formação de professores de qualidade. Envia pacotes pedagógicos para serem seguidos por todos, num exemplo de uma pretensa valorização da educação popular em nosso país. Falta, portanto, que o governo cumpra, urgentemente, com o seu dever de promover políticas públicas que definam ações que possibilitem aos formadores planejar estratégias que auxiliem os professores a comparar, analisar conhecimentos, discutir suas dúvidas de sala de aula.

Por esses motivos, por essas situações-limite, presentes na prática dos formadores de professores, acredito que esses devem fazer uma auto reflexão-ação de sua realidade, de suas situações-limites, para assim reavaliar sua atuação e melhorar sua prática. Dessa maneira, é extremamente importante que o formador questione sua prática. Faça alguns questionamentos como: Até onde vão as situações-limite que o sistema promove na minha prática? Como trabalhar a superação dessas situações-limites? Até onde vai minha autonomia? Como aproveitar o máximo dela? Os formadores necessitam problematizar sua prática. Talvez esse dobrar sobre si mesmo afete positivamente a prática de formação de professores, promovendo o direito à voz dos sujeitos professores e professoras, permitindo que as questões específicas de sua sala de aula receba a devida atenção dos formadores, servindo como referencial para a sistematização das aulas de formação.

No caso específico da questão do “erro” ortográfico, os formadores enfatizam bastante a importância do respeito à língua oral e escrita do aluno e da aluna. Os professores têm nas produções escritas dos alunos várias dúvidas sobre como entender, diagnosticar, trabalhar e avaliar os chamados “erros” ortográficos. No entanto, muitas dessas dúvidas, extremamente relevantes que, na maioria das vezes, dizem respeito à complexa relação entre a fala, a variação lingüística, o sistema alfabético e a norma ortográfica, a necessidade de trabalhar os gêneros textuais dentre muitos outros fatores não são colocadas. O estudo dessas questões, baseado nas produções dos educandos validaria, daria significado às aulas de formação e ao discurso da necessidade de não estigmatizar a linguagem das pessoas jovens e adultas. Nessa perspectiva, dado o caráter imprescindível da variação lingüística para a formação docente e por conseguinte do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a questão da variação lingüística será abordada no próximo tópico.

## **1.2. Variação lingüística e a questão da ortografia: superando a intervenção corretiva**

A sala de aula, a escola sendo parte da sociedade se constitui um espaço dinâmico e heterogêneo da vida social. Os muros que delimitam a estrutura física de uma escola não a destitui da essência social, constitutiva de todos os sujeitos que a fazem. Lá, especificamente nas salas de educação de jovens e adultos, iremos encontrar pessoas com diferentes valores sociais, com diferentes idades, com

diferentes profissões, vindas de lugares diferentes, pessoas que assim como a professora e o professor utilizam a língua de diferente maneira, a depender das diversas situações do dia-a-dia. Desse modo, o ensino de língua materna não pode excluir a língua de sua variação social do uso cotidiano, pois de acordo com Labov (1983, p. 31), não se pode entender a língua fora do dia-a-dia social dos falantes, visto que as pressões sociais atuam continuamente, desde o passado mais distante até o presente nos fatos e na variabilidade lingüística.

Para Antunes (2003, p.42), a interatividade e discursividade da língua exercem toda sua funcionalidade nas diversas situações do cotidiano social através de textos orais e escritos. Devido a isso, ela chama a atenção para o fato de que a escola, como espaço rico em sua diversidade cultural, deve sistematizar suas práticas pedagógicas, das aulas de português, considerando como imprescindível o uso do texto como objeto do processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Concordamos com esta concepção, visto que é nas produções escritas dos alunos que iremos encontrar pistas sobre o conhecimento lingüístico dos educandos. E essas pistas podem servir de base para a sistematização do processo ensino-aprendizagem da ortografia e da língua materna como um todo. Através dos textos podemos observar a funcionalidade real da língua escrita e oral. Nos textos encontramos diferentes discursos desde o assunto discutido, a pronúncia, as palavras escolhidas, a intencionalidade, os interlocutores, a posição geográfica, o grau da variação estilística informal ou/e formal; dentre muitos outros contextos. O ensino de língua portuguesa necessita sistematizar sua prática em função dos contextos a que a linguagem está submetida. Essa perspectiva pode melhorar a

competência comunicativa dos sujeitos jovens e adultos em suas participações políticas, histórico-culturais na sociedade.

Dessa maneira, é importante deixar claro que a variação lingüística não é algo que ocorre a depender do desejo de uma pessoa, mas é condicionada a um grupo de fatores. Uns de origem social ou não-lingüísticos (escolarização, espaço geográfico, profissão, dentre outros). Dentre os fatores extra-lingüísticos podemos citar as mudanças no estilo de fala, que irá depender do grau de intimidade ou não dos interlocutores, do ambiente físico, do contexto. Um outro exemplo é com relação à faixa etária, a linguagem utilizada pelos idosos e adolescente tem algumas diferenças. E outros estruturais ou lingüísticos como os fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos. Podemos citar como exemplos pertencentes a esse grupo de fatores a coexistência de variantes como “falano” por “falando”; na morfologia, de acordo com Duarte e Omena (2003, p. 81 e 82), a marca de plural que ocorre em menor percentual em substantivo – grau aumentativo ou diminutivo do que em substantivo no grau normal (umas garotinhas lá; meus amigão; dois cavalos lindo), entre outros. Além disso, tanto os fatores sociais como os estruturais se relacionam.

Entendemos que esta relação de dependência entre os fatores determinantes pode ser visualizada pelas linhas imaginárias dos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, propostas por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-63). Segundo a autora o contínuo de urbanização situa em uma das extremidades o falante rural, local onde predomina a cultura da oralidade e que conserva muitas formas de língua arcaicas, por estar afastado e possuir maior dificuldade de acesso aos locais que representam a cultura de letramento, lugares onde se concentram os meios de comunicação como museus,

escolas, bibliotecas e teatro, por exemplo. Enquanto na outra extremidade está o falante urbano, local onde há o predomínio da cultura de letramento. Temos assim, uma dependência da zona rural e a cultura de oralidade e da zona urbana e a cultura de letramento. Há ainda, no contínuo de urbanização uma área chamada de rurbarna que representa os falares daquelas pessoas que migraram do interior para as cidades e que conservam marcas lingüísticas de seu lugar de origem, (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-63).

E mais, a autora explicita que ao longo desses dois contínuos, em processo de interação, ocorre o terceiro contínuo, o de monitoração estilística, no qual o falante utiliza graus diferentes do estilo informal e do formal a depender do contexto em que ocorre a língua falada e escrita. Desse modo, os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de variação estilística, permanentemente, se inter-relacionam em graus diversos.

Na sala de educação de jovens e adultos costumamos ouvir, principalmente na fala dos mais idosos, enunciados como entonce, ponhei e alevantar, marcas do dialeto rural. Entretanto, é importante esclarecer que todo esse processo complexo de interatividade não ocorre em situações fechadas, pois nem todo falante que migrou da zona rural conserva expressões de seu lugar de origem. Segundo Bagno (2005), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2003) e Moura D. (1997), as pressões sociais serão seus determinantes, inibindo ou favorecendo o emprego de uma das variantes.

Nesse sentido, toda língua possui diversidade e o conhecimento, por parte da escola, pode auxiliar os professores à não estigmatização da variação lingüística e a privilegiar, também, o estudo, a análise e a reflexão da língua em uso.

Dessa maneira, os profissionais da educação podem entender a noção de erro como variação, diversidade, os quais têm sua explicação não numa suposta falha e/ou incapacidade do aluno, mas nos fatores condicionantes sociais e estruturais que permeiam toda a nossa língua.

Para aqueles que só observam a nomenclatura, variações do tipo entonce e alevantar que no passado (séc. XV, XVI) já fizeram parte da língua oficial do nosso país, de acordo com Bagno (1997, p. 115-121), logo seriam apontadas como erradas e a explicação para o erro seria apenas indicar a forma correta dos mesmos. O que ocorre muitas vezes em sala de aula, isto porque falta a alguns profissionais da educação, conhecimento sobre variação lingüística. A língua que conhecem é a abstrata, a da gramática normativa. Infelizmente, muitos profissionais da educação negam a própria língua em uso. Muitas vezes, o professor que ensina em escolas públicas mora nos mesmos bairros em que moram seus alunos e convivem com problemas sociais semelhantes, vivem com pessoas da família e vizinhos, enfim pessoas como o professor e o aluno que fazem uso diversificado da língua, mas este contexto é negado, esquecido quando o profissional da educação está na sala de aula, na escola.

Com relação à conduta de professores e professoras, perante o uso de uma variável lingüística, Bortoni-Ricardo (2004, p.38), elenca quatro possíveis ações:

- O professor identifica o 'erro de leitura', isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
- O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não

identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, 'invisível' para ele;

- O professor percebe o uso de regras não-padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão, (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 38-43) o processo de intervenção do professor em relação ao dialeto não-padrão, ocorre bem mais na língua escrita.

A pesquisadora conclui que a conduta do professor e professora diante da realização de uma variável não-padrão pelo aluno, sem estigmatizar, deve ser a de identificação da variável lingüística e de conscientizar os alunos a respeito dessas diferenças, permitindo que eles façam a monitoração de seu estilo de fala ou de escrita. E ainda, conforme Bagno (2005, p.130) explicita, que lhes seja possível usar os princípios de adequação e aceitabilidade, pois devemos fazer uso da língua de acordo com os diversos contextos, com os quais o sujeito mantém contato no seu dia-a-dia. De acordo com o local; com o grau de formalidade, de intimidade; com o assunto a ser discutido; com os interlocutores, dentre outros.

De igual modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.31-52) apontam como um dos conteúdos para o processo ensino-aprendizagem da língua materna, a variação lingüística, a língua em uso e seus contextos. Considerando como imprescindíveis práticas pedagógicas que utilizem diferentes gêneros textuais no intuito de subsidiar alunos a produzir textos de acordo com as diferentes condições de uso da linguagem.

Para tanto, é imprescindível que o professor tome consciência dos fatos da diversidade lingüística, das características sociolingüísticas e culturais sua e de seus alunos. Portanto, como a variação lingüística está relacionada às questões da diversidade lingüística, da essência social e cultural da língua, abordaremos no próximo capítulo a relação entre a fala, a variação lingüística, o sistema alfabético e a norma ortográfica no processo ensino-aprendizagem da ortografia.

## **CAPÍTULO II**

### **MOBILIZANDO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E SOCIOLINGÜÍSTICOS VARIADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA**

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Freire (1994 p.11).

A tendência que o alfabetizando tem de permanentemente transpor para a escrita os sons emitidos na fala reflete atos contínuos de ação- reflexão-ação do sujeito sobre sua língua em uso. O professor necessita entender este processo e trabalhar o confronto da fala, da variação lingüística, do sistema alfabético e da norma ortográfica na sua prática pedagógica. Colocando como objeto de análise a língua em uso e os conhecimentos que envolvem estes confrontos: concepção de língua, as regras regulares e irregulares de ortografia e os conhecimentos sociolingüísticos-culturais do jovem e adulto. A importância da relação entre estas questões e um ensino de ortografia que não se limite a preencher lacunas, a cópia e a repetição da escrita das formas “corretas” das palavras, será abordada neste capítulo.

#### **2.1. Ortografia e as correspondências fonográficas regulares e irregulares**

Na alfabetização, realizações do tipo “mia” por “minha”, “cato” por “canto”, “caza” por “casa”, “fio” por “filho” dentre várias outras ocorrem com certa frequência nas produções escritas dos alunos. Nessa fase o adulto ou a criança já atingiu o nível alfabético da escrita e agora para escrever de acordo com a norma ortográfica, necessita compreender que as pessoas falam o dialeto de seu grupo-cultural e que nosso modo de falar não representa o nosso sistema alfabético, cuja característica é a arbitrariedade do valor sonoro que cada letra ou dígrafo possui. Assim, conforme esclarece Gomes e Souza (2003, p.74), é de se esperar que ocorram diversas realizações fonéticas para uma mesma unidade fonológica como em “garag[em]” ~ “garag[e]i” e “p[l]ástico” ~ “p[r]ástico”, por exemplo.

O sujeito aprendiz irá se confrontar com o complexo processo da relação som-grafema, imposto pela norma ortográfica que determina qual a forma da escrita é a “correta”. Entre as formas “rapaiz”, “rapais” e “rapaz”, a norma determina que a terceira grafia é a “certa “. E isso é um processo complexo, porque nem toda unidade gráfica representa um único som e nem toda unidade sonora representa uma única letra. E ainda, muitas palavras são escritas conforme uma memória etimológica. É o que ocorre com a escrita da palavra “homem”, apesar de a letra “h” não possuir unidade sonora, escrevemos a palavra “homem” por exemplo, com “h” por causa de sua origem em latim (homo), ou seja, a norma ortográfica tende à conservação e à unificação da forma escrita das palavras.

A infidelidade da relação som-grafema, segundo Moraes (2003, p.27-29), pode ser classificada em dois tipos: dificuldades ortográficas regulares diretas, contextuais e morfológico-gramaticais e as dificuldades ortográficas irregularidades. Ele afirma que o conhecimento por parte do professor para o que seja regular ou

irregular na ortografia é imprescindível na organização de práticas pedagógicas que permitam a reflexão sobre cada uma delas no intuito de superá-las.

As correspondências fonográficas regulares diretas acontecem quando uma unidade gráfica possui apenas um som. É o caso das letras p, b, t, d, f e v. Sobre esse tipo de dificuldade, Faraco (2003, p. 17 e 18), pertinentemente, explicita que em algumas variantes lingüísticas, as letras “t” e “d” diante de “i” têm som de /ch/ como em “/tchia/” por “/tia/” e de “/djia/” por “/dia/”. O mesmo ocorre com a letra “v” que em algumas variantes é pronunciada como “/b/”, por exemplo “/bassoura/” por “/vassoura/”. O professor precisa levar em consideração o dialeto de seus alunos.

Com relação às correspondências regulares contextuais, na qual a escrita da letra ou do dígrafo irá depender da posição em que uma letra ocorre na palavra, Moraes (2003, p.30-32), cita como exemplos dessa dificuldade a competição entre o “R” e “RR”. O autor explica que o contexto para o uso do “R” com som forte, ocorre em início das palavras como na palavra “risada”, no início de sílabas, precedido de consoante como na palavra “genro” e no final de sílabas como na palavra “porta”. Quando o som forte de “R”, ocorre entre vogais utilizamos “RR” como em “serrote” e quando ocorre o som brando ou tremido da letra erre usamos “R” como nas palavras “careca” e “braço”.

Sobre esse tipo de dificuldade ortográfica, Faraco (2003, p.20 e 21) chama a atenção para algumas observações dialetais relacionadas às regularidades contextuais, tais como: a troca, na pronúncia de descendentes italianos ou alemães e mesmo de alguns brasileiros, do erre forte pelo fraco e vice-versa. O pesquisador afirma que para vencer essa dificuldade parece ser necessário aumentar a percepção do sujeito aluno às diferenças fônicas, utilizando palavras em que haja

confronto dos dois sons (caro/carro); o uso da unidade gráfica “L” que ocorre geralmente no início de sílabas ou no encontro consonantal (lata, claro), mas quando vem após uma vogal (sal, almoço), na maioria das variantes lingüísticas de nossa língua, representa a semivogal /u/. E em algumas variantes rurais o “L” em fim de sílabas é pronunciado como “R” por exemplo, “/barde/” ao invés de “/balde/” e às vezes nem mesmo é pronunciado como em “/corone/” por “/coronel/”.

Com relação às regularidades contextuais morfológico-gramaticais, Morais (2003, p. 32-36) relata que essas regras estão relacionadas à categoria gramatical das palavras, por exemplo, adjetivos que indicam o local de origem da pessoa, terminam com “ESA” como na palavra “portuguesa”. Já os substantivos derivados, terminam com “EZA” como na palavra “beleza”. O autor afirma: “quando o aluno perceber que há algo permanente nas palavras, relacionados à classe gramatical, os alunos não precisam decorar todas as suas formas ortográficas”.

No que diz respeito às irregularidades ortográficas, o autor explica que nesses casos não há regras que justifiquem a escrita de uma determinada palavra ser de uma forma e não de outra. São exemplos desses casos em que diferentes letras possuem um único som, por exemplo, o “som de s” nas palavras “seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “força” e “exceto”; o som do z “ nas palavras “zebu”, “casa” e “exemplo”. Ao contrário das dificuldades ortográficas regulares que possibilitam ao sujeito aluno deduzir através de princípio gerativo a escrita “certa” de diferentes palavras, para superar as dificuldades irregulares é necessário pesquisar, consultar o dicionário, por exemplo.

Convém ainda, tornar explícita a análise feita por Faraco (2003, p.37-40), sobre a representação arbitrária da relação som-grafema das vogais e dos ditongos.

Ele explica que apesar de o nosso sistema alfabético possuir cinco vogais existem sete unidades sonoras orais /i/, /ê/, /é/, /a/, /ó/, /ô/ e /u/ e cinco unidades sonoras nasais /i/, /ã/, /e/, /õ/ e /u/. Um outro aspecto que considera é sobre a representação dos ditongos. Alguns são reduzidos, sofrem monotongação como nas palavras “peixe por peixe” e “caixa por caxa”. Outros acrescentam um ditongo, ditongação, como nas palavras “três por treis” e “faz por faiz ou fais”.

Com relação à representação das vogais segundo Cagliari (2004, p.57 e 58), alunos e professores pronunciam as palavras iniciadas pela letra “e” como se fosse “i”, por exemplo, na palavra escola, no entanto algumas práticas pedagógicas solicitam ao alfabetizando para agrupar palavras que comecem com o som da letra “e”, como escada, éden, entrada. A cartilha propõe que o aluno escreva palavras que se iniciem por “ca”, esperando que o estudante agrupe palavras como “cavalo /kavalu/”, “cama /kãma/” e “caminho /kamiu/ ou /kãmiu/”. O autor afirma que ao indagar algumas crianças, se as palavras “banho” e “bala” possuem o mesmo “a”, elas responderam que a palavra banho não possui “a”, mas sim /ã/. As crianças [assim como os jovens e adultos] fazem constantemente a relação entre a fala e a grafia das palavras, e o docente não percebe qual a causa do “erro” ortográfico. Conhecer estas minuciosidades referentes às vogais são importantíssimas para o processo ensino-aprendizagem entender que análise lingüística está sendo feita pelo sujeito aluno. E pode ajudar o professor a trabalhar maneiras do sujeito aprendiz vencer essas dificuldades.

E Cagliari (2004, p. 61) acrescenta:

Observando como as crianças escrevem na alfabetização, notam-se todas essas variações possíveis, e o aluno erra a forma ortográfica

porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, [...] e não ocorrências aleatórias. Um aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* em lugar de *vez*. É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que ele faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar, (CAGLIARI, 2004, p. 61).

Apesar do caráter cognitivo do processo ensino-aprendizagem da ortografia, na maioria das vezes, a escola não tem essa concepção do processo, trabalha com treino, ditado, cópia de palavras, escrita repetida das palavras “erradas”, práticas que não trabalham a reflexão da língua, que não procuram saber o porquê da escrita de uma determinada palavra ser de uma forma e não de outra, (LEAL e ROAZZI, 2000, p.99).

Como já enfatizei, o entendimento dessas peculiaridades no ensino de língua portuguesa é extremamente importante, pois disso pode decorrer várias conseqüências positivas para o processo ensino-aprendizagem, tais como: permitir ao docente perceber que a pronúncia artificial, a silabação de uma palavra pode prejudicar a percepção do funcionamento da língua, impedir a percepção das regras de contextos e dos condicionantes lingüísticos; permite entender que os “erros” ortográficos na maioria das vezes são provocados pela transcrição fonética da fala na escrita, pela influência do dialeto do jovem e do adulto; leva a não estigmatizar a fala e a escrita do sujeito jovem e adulto, favorecendo a essas pessoas produzirem textos, escreverem sem receio, sem medo, e ajuda a compreender que o sujeito aprendiz tem um trabalho cognitivo complexo no processo ensino-aprendizagem da ortografia.

Essa compreensão do caráter ativo, cognitivo dos chamados “erros” ortográficos podem auxiliar a diagnosticar, nesses “erros”, o que o estudante jovem e adulto da EJA já sabe e o que ele não sabe sobre o funcionamento de nossa língua em uso. E essa identificação passa a ser referencial precioso para a sistematização de estratégias de intervenções pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem da ortografia.

Como vimos, não basta o professor conhecer e entender as regras regulares e irregulares ortográficas, é preciso considerar a variável lingüística, o dialeto do estudante da EJA. Assim, discutir, avaliar e intervir nas questões que envolvem o “erro” ortográfico, extrapola os condicionantes estruturais lingüísticas abrangendo através de processos de inter-relação os determinantes extra-lingüísticos. Por essa razão abordaremos no capítulo seguinte a importância dos contínuos de urbanização, oralidade-letramento e de monitoração estilística para o processo ensino-aprendizagem de ortografia.

## **2.2. Ortografia e os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística**

O processo ensino-aprendizagem da ortografia implica confrontar fala, variação lingüística, a arbitrariedade do sistema alfabético e as convenções da norma ortográfica. Esses confrontos requerem do aluno, atos permanentes de ação-reflexão-ação. Ele necessita mobilizar não só aqueles conhecimentos intrínsecos à

língua, mas também conhecimentos sociolingüísticos-culturais que envolvem os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

Analisando a língua oral de alguns sujeitos, Bortoni-Ricardo (2004, p.63-66),<sup>7</sup> demonstra claramente que o repertório lingüístico do falante brasileiro pode ser analisado e situado em diferentes níveis como evento de oralidade, como evento de letramento ou no pólo rural, rurbano ou urbano e com graus variados de monitoramento do estilo. Tudo dependendo do contexto sócio-cultural da língua em uso. Uma das análises feitas pela autora, realizada em eventos de oralidade de alguns membros de uma associação de moradores de um bairro de Teresina, mostrou que a linguagem do presidente e do vice-presidente da associação, nos momentos que eram detentores da palavra, apresentou estilo monitorado. Ambos usaram recursos como entonação da voz, postura corporal e escolha de palavras próprias de discursos para mudar de estilo. Segundo a autora, quando um membro dirigia a palavra ao coordenador da reunião mantinha um estilo monitorado e nos momentos que esses membros conversavam entre si, faziam uso de um estilo não-monitorado. Ela diz que a linguagem de todos os membros apresentava traços lingüísticos descontínuos<sup>8</sup> (negoçu, binifiçu, dentre outros) que se posicionavam no pólo rural do contínuo de urbanização.

De igual modo, durante a produção de um texto escrito, o sujeito aprendiz além de pensar na forma escrita das palavras, ele pensa (conscientemente ou não) no uso de conhecimentos sociolingüísticos-culturais que caracterizam o seu repertório lingüístico.

---

<sup>7</sup> Ver mais em: BORTONI-RICARDO, Stella M. Nós chegemu na escola e agora? São Paulo: Parábola, 2005.

<sup>8</sup> “Típicas dos falares situados no pólo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição descontínua porque seu uso é ‘descontinuado’ nas áreas urbanas, (BORTONI-RICARDO, 2004)”.

Podemos ilustrar essa afirmação, examinando uma produção escrita por uma aluna da 3ª FASE da EJA do ensino fundamental de uma escola municipal de Maceió. Usaremos como referencial para fazer a análise do texto, os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo. A produção escrita pela estudante foi a seguinte:

*TEXTO*<sup>9</sup>

*Amulher é tão empordade quanto o Homem na sociedade elas são motorista tambem ezesem amesma função qui o o Homem faz elas são policiais são mendicas você sabia? Que as mulheres pilota ate avião elas não serve so para ser domestica não mulher tem capacidade para asumi qualquer função que o Homem ocupar no mercado de tralho para dezenpenha seu papel<sup>10</sup>*

*(A2,42 anos)<sup>11</sup>*

Em relação ao contínuo de urbanização, a escrita revela que a aluna pode ser situada no pólo urbano. O fato de a aluna viver há mais de vinte anos na zona urbana (Maceió), de freqüentar a escola e de trabalhar há cinco anos em uma lanchonete de uma faculdade estadual aumenta a influência da norma “correta” da ortografia na produção textual da aluna. Aumenta a influência das culturas de letramento como repartições públicas, organizações religiosas, a mídia, museus, escola, dentre outras, (BORTONI-RICARDO, 2004, 52).

<sup>9</sup> Anexo I, página 109.

<sup>10</sup> Para diferenciar dos teóricos que embasam esta pesquisa, doravante vamos apresentar os textos dos estudantes jovens e adultos assim como os depoimentos das professoras inseridos em caixas.

<sup>11</sup> Para indicar que a aluna faz parte da turma da 2ª fase e possui 42 anos de idade.

Quanto ao contínuo de oralidade-letramento, situamos o evento como letramento, por ser mediado pela língua escrita com traços de um evento de oralidade, visto que o texto apresenta marcas da oralidade, tais como: hipossegmentação (*amulher, amesma*), pois na fala não ocorre segmentação das palavras; a transposição do som da fala para a escrita (*qui, pilotá, função, dezempenha*); a questão da concordância nominal (*elas são motorista*) e verbal (*elas não serve so para ser domestica*) que não são marcadas e que de acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 89), em estilos não-monitorados, usamos uma regra de concordância chamada de não-redundante, na qual só marcamos a concordância no primeiro elemento do sintagma. E ainda, a hesitação marcada pela expressão: “o o Homem”; o uso mínimo de pontuação, ela utiliza apenas o sinal de interrogação na expressão: “você sabia?”, são marcas da oralidade presentes no evento de letramento.

Para Marcuschi (2001, p.38-40), por vezes os textos orais e escritos se entrecruzam e se constituem eventos mistos, como exemplo, as notícias de TV que apesar de fazerem uso do meio de produção oral possuem uma concepção discursiva de escrita. Já nas entrevistas publicadas em revistas se faz uso de meio de produção escrita, no entanto sua concepção é oral.

O uso das marcas de oralidade encontradas no texto da aluna dá ao evento lingüístico um caráter informal do estilo não-monitorado de uma conversa espontânea. Ao mesmo tempo, a preocupação pela escrita “correta” das palavras, demonstra em alguns momentos um estilo monitorado próprio dos eventos de letramento. Durante o período de observação da pesquisa, no momento em que a aluna escrevia seu texto, pedia ajuda aos colegas, à professora sobre a escrita

“correta” de algumas palavras. Fato que ocorria constantemente em sala de aula. Aliás, como geralmente acontece na EJA. Além disso, podemos identificar metagensagens verbais tais como: “*você sabia?*” e “*elas não serve so para se domestica não*” que indicam seriedade, uma formalidade ao discurso da aluna. Sobre a utilização de metagensagens na formação do estilo lingüístico, Bortoni-Ricardo (2004, p.63) afirma: “Quando vamos mudar de estilo, passamos metagensagens ou pistas, que podem ser verbais ou não-verbais e que transmitem informações do tipo: ‘isso é uma brincadeira’, ‘estou falando sério’, ‘estou ralhando com você’”.

Nos contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, a heterogeneidade está presente. Isto porque:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quando às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos, (MARCUSCHI, 2001, 42).

Estas variantes são intrínsecas à função social da língua. Para demonstrar essa essência e a necessidade urgente de a escola reconhecê-la, Soares (2003, p.71-73) analisou a função social da escrita em alguns textos, dentre eles dois textos cujo tema era “se eu pudesse”, um escrito por uma criança da camada popular da 4ª série e outro escrito por uma criança da camada favorecida da 3ª série. Ela explicita que a produção escrita pela criança da camada favorecida apesar de usar a primeira pessoa assume em seu discurso uma função imaginativa,

representativa de um mundo de amor, abstrato. Ela faz uso do discurso que a escola espera, impessoal e não interacional. Enquanto que o texto escrito pela criança da camada popular, considera o tema como um estímulo para discutir, falar sobre si. Ela assume um contexto real de interação. De acordo com a autora, a criança da camada popular utiliza essa função por não conhecer o conceito de escrita escolar. E a pesquisadora diz:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real, (SOARES, 2003, p.73, grifo do autor)

Geralmente, os textos produzidos pelos sujeitos jovens e adultos vêm carregados de subjetividade, de emotividade e de expressividade. Eles fazem uso da função interativa da língua. Este conhecimento necessita ser trabalhado, considerado como instrumento de dados lingüísticos significativos, que devem ser explorados, analisados pela escola.

Fica inviável, segundo Antunes (2003, p. 63 e 64), produzir um bom texto sem saber que função ele vai cumprir. Toda produção escrita deve cumprir seu papel de interatividade. Os interlocutores fazem parte do contexto da produção escrita e serão levados em conta na hora de planejar, de construir os textos. A contextualização determinará se o texto está bom ou não.

Pelas mesmas razões, a contextualização da língua oral e escrita requer monitoração estilística. E a escolha das palavras, das estruturas sintáticas do texto

provocará, também, uma maior atenção ao uso “correto” da ortografia lexical e gramatical da produção textual.

Esta visão sobre a língua oral e escrita dos alunos permite superar o entendimento do “erro” ortográfico como ato de incapacidade, de errar por errar, que o aluno não escreve errado, porque fala errado. O “erro” ortográfico passa a ser visto e compreendido na perspectiva da variável lingüística sob a influência de condicionantes lingüísticos e não-lingüísticos, permitindo perceber a influência direta e indireta dos conhecimentos sociolingüísticos-culturais, na ortografia lexical e gramatical do texto. E reconhecer a importância do monitoramento estilístico para melhor uso desses conhecimentos.

Imprescindivelmente convém salientar, mais uma vez, que essas percepções poderão proporcionar maior reflexão sobre a língua do aluno e do próprio professor, maior reflexão sobre as estratégias da prática pedagógica, maior reflexão sobre o processo de avaliação, podendo propiciar formas mais eficazes e não preconceituosas de intervenções nas produções orais e escritas dos sujeitos jovens e adultos da EJA. No capítulo seguinte será apresentado um relato sobre o referencial teórico e metodológico da pesquisa.

## CAPÍTULO III

### CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas a convergência das intenções, que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. A não ser assim, os caminhos seriam paralelos e intransponíveis.

Freire (2005, p.15).

A aproximação entre a etnografia e a educação se constitui extremamente necessária para a investigação sistemática da prática escolar. Entendemos que a etnografia possibilita o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, tendo como princípios não somente descrever um ambiente, mas descrever representações de seus atores sociais, reconstruir seus valores permitindo ao pesquisador chegar perto desse rico espaço cultural, de suas relações e interações cotidianas e de suas práticas pedagógicas.

Neste capítulo será feito um relato sobre o caminho metodológico da pesquisa e a importância da relação entre a etnografia e a Teoria da Variação Lingüística no desenvolvimento desse percurso.

#### **3.1. Critérios de seleção para a constituição do corpus da pesquisa**

Todo o universo de heterogeneidade que encontramos na sala de EJA, pequeno espaço onde jovens com no mínimo 15 anos de idade e adultos com 60 anos ou mais, configuram um espaço onde encontramos sujeitos que possuem traços lingüísticos de sua época, do seu lugar de origem; pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade pertencentes à camada popular que trazem consigo diferentes valores sócio-culturais, com uma individualidade somente encontrada nesta modalidade de ensino.

Esse caráter peculiar permitiu definir como referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa a Teoria da Variação Lingüística, por entendermos que esse pressuposto teórico oferece uma concepção de língua diversificada e humana, visto ser um objeto em uso com suas variantes determinadas por diferentes contextos sociais tais como a escolaridade, a faixa etária, o sexo, dentre outros. Essa diversidade de contexto é característica essencial da nossa língua materna, e exige da escola uma postura que não reforce o preconceito e a exclusão sociolingüística-cultural e social dos estudantes da EJA.

Segundo Mollica (2003, p.13), os estudos sociolingüísticos contribuem significativamente na manutenção de ações não preconceituosas com relação à língua e com relação à noção de erro, quando descreve a língua em uso cotidiano a qual é desvalorizada pela escola e dita como ilegítima por essa instituição.

Dado que nossa pesquisa se desenvolveu em um contexto fertilmente heterogêneo e por utilizarmos como pressuposto teórico-metodológico a Teoria da Variação Lingüística que entende a língua como essência social com sua variabilidade condicionada por fatores lingüísticos e extralingüísticos, elegemos uma metodologia interpretativa dos fatos sociais, a etnografia, visto que esse tipo de

abordagem não se restringe a descrever um ambiente ou reproduzir discursos. Ela deve tentar refazer os processos de ação e de interações dos sujeitos de acordo com os seus pontos de vista, buscando alcançar os significados, os valores do outro (ANDRÉ, 1995).

Essa relação entre a Teoria da Variação Lingüística e a etnografia, permitiu dar conta dos aspectos complexos da dinâmica subjetiva e social dos sujeitos que participaram da pesquisa (alunos, professoras e pesquisadora), assim como dos aspectos objetivos do ambiente sala de aula e do processo ensino-aprendizagem. Pois, segundo Pérez Gómez (1998, p.100), o objeto de investigação que se constitui dentro da escola é uma rede complexa de comunicação. Nesse espaço ocorrem trocas espontâneas e intencionais de significados, de valores que afetam o pensar, o sentir, a forma de expressar, de agir de todos os sujeitos que constituem este ambiente.

Dessa forma, para analisar o processo de intervenção praticado pelas professoras se fez necessário um acompanhamento dialético do processo. Para isso o pesquisador deve estar atento a todos os acontecimentos que ocorrem em sala de aula, pois esse espaço é multicultural de valores, idéias e significados. E ainda:

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da “verdade” pedagógica, (ANDRÉ, 1995, p.77).

Esta perspectiva nos deu a base de que necessitamos para atingir os objetivos pretendidos: o objetivo geral: analisar e discutir as formas de intervenção realizadas pelas professoras da 2ª e 3ª fase da EJA, nos chamados “erros” ortográficos encontrados nas produções escritas dos alunos e os objetivos específicos: identificar as formas de intervenção aplicadas nos “erros” ortográficos encontradas nas produções escritas dos educandos; discutir de que maneira as intervenções nos textos têm sido favoráveis ou não; sugerir propostas de intervenções no processo de escrita dos sujeitos jovens e adultos; proporcionar informações para a prática do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa e estimular o professor e o formador de professor sobre como o processo de formação é necessário para auxiliar o profissional da educação em sua prática pedagógica.

Com relação à seleção da amostra de nossa pesquisa, utilizamos os seguintes critérios:

→ Escolas municipais que oferecessem a modalidade de EJA e que se localizassem o mais próximo possível da Universidade Federal de Alagoas, possibilitando sair das aulas de pós-graduação às dezoito horas e chegar à escola no início das aulas, às dezenove e vinte minutos;

→ Professores com contratos efetivos da EJA, pois a saída e entrada podem prejudicar a continuidade da pesquisa;

→ Estar lecionando em turmas de 2ª e 3ª fases, pois a 1ª fase prioriza a alfabetização e o desenvolvimento inicial de leitura e escrita.

É importante esclarecer que o objetivo maior de nossa pesquisa sobre o processo de intervenções nos “erros” ortográficos encontrados nas produções

escritas dos sujeitos jovens e adultos da EJA é de auxiliar professores a romper com situações-limites com que nos deparamos diariamente, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da ortografia da nossa língua materna. Essa intencionalidade é característica imprescindível em uma pesquisa etnográfica.

### **3.2. O campo de pesquisa: da seleção ao ingresso na escola**

Esta pesquisa foi motivada pela nossa prática na sala de aula da EJA de ensino fundamental da rede municipal de Maceió. Por este motivo decidimos analisar as práticas pedagógicas de intervenções dos professores nos “erros” ortográficos encontrados em produções escritas por pessoas jovens e adultas.

Antes do ingresso na escola, entrei em contato com o departamento da EJA (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, em busca de orientações sobre quais as escolas seriam mais receptivas à pesquisa e quais escolas estariam localizadas mais próximas à Universidade Federal de Alagoas, visto que as aulas da pós-graduação iam até as seis da noite e as aulas da EJA iniciavam-se às sete e vinte minutos. Isso permitia que chegassemos à escola no início das aulas.

Após esse contato inicial com o DEJA e escolhida a escola, no dia 01 de agosto de 2005 apresentei-me à direção, à orientadora e em seguida às professoras. Apresentei minha proposta de pesquisa e expliquei que gostaria de observar duas turmas, uma da 2ª e uma da 3ª FASE da EJA. As professoras responsáveis por essas turmas aceitaram a proposta e, no dia seguinte, iniciei o trabalho de campo.

Entretanto durante um mês de observações (agosto), a turma da 3ª fase apresentou uma frequência de cinco, seis alunos e houve noites em que as aulas foram suspensas. Tomei então a decisão de procurar outra escola. Comuniquei a decisão para as professoras e para a direção da escola. No dia seguinte fui até a segunda escola selecionada e apresentei minha proposta de pesquisa para as professoras da EJA e para a direção da escola. Iniciei, assim, o ingresso ao campo de pesquisa.

### **3.3. O campo de pesquisa: da observação à análise dos dados**

O trabalho de observação na escola foi iniciado em setembro de 2005. Para garantir o sigilo daqueles que participaram da pesquisa, identificarei as professoras da escola, a fase de EJA, os anos de trabalho e a escolaridade, ficando assim a identificação: Professora da 2ª fase, com 10 anos de trabalho e nível superior por (P2 –10 - N.S.) e professora da 3ª fase, com 5 anos de trabalho e nível superior (P3 -5–N.S.) que correspondem às turmas nas quais foram realizadas as observações. A identificação dos alunos fica da seguinte maneira: Aluna da 2ª fase, com 57 anos (A2, 57 anos); aluna da 2ª fase, com 50 anos (A2, 50 anos); aluno da 3ª fase, com 40 anos (A3, 40 anos) e aluna da 3ª fase, com 65 anos (A3, 65 anos).

A escola na qual a pesquisa foi realizada pertence à rede municipal de ensino e localiza-se no bairro do Tabuleiro dos Martins no município de Maceió. Oferece o ensino de 1º Grau de 1ª à 4ª série nos turnos matutino e vespertino e o primeiro segmento da EJA com uma turma da 1ª fase, uma da 2ª fase e duas turmas da 3ª fase, no turno noturno.

É a única escola, naquela comunidade, que oferece o ensino da EJA, motivo pelo qual a comunidade reivindica da prefeitura sua ampliação com extensão da oferta de ensino para a fase de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Isso daria acesso aos alunos que não necessitariam ter que ir estudar em outros bairros. Estudar em outro bairro, segundo o relato de alguns alunos significaria desistência, por não possuírem passagens de ônibus, diariamente.

Acompanhei uma turma da 2ª fase e uma turma da 3ª fase. As observações foram realizadas durante as aulas de língua portuguesa e tinham como objetivo observar as intervenções das professoras nas produções escritas de seus alunos. A organização das turmas nas salas de aula seguia o modelo tradicional de carteiras enfileiradas. A 2ª fase era formada por 25 pessoas (11 estudantes do sexo masculino e 14 do sexo feminino) entre 15 e 65 anos. A professora dessa turma é jovem, leciona na EJA há 10 anos. Possui curso de Pedagogia e de especialização em EJA. A turma da 3ª fase possuía 27 estudantes entre 15 e 76 anos (sendo 14 do sexo masculino e 13 do sexo feminino). A professora dessa turma também é jovem e leciona na EJA há 5 anos. Está cursando o curso superior em Teatro.

Durante minha permanência na escola fui muito bem recebida e as turmas pareciam estar familiarizadas com a minha presença. Conversavam comigo, pediam ajuda sobre suas atividades e perguntavam-me em que série lecionava e em qual escola. Algumas vezes fui chamada a colaborar dando minha opinião sobre determinadas questões que estavam sendo discutidas na sala ou explicando alguma tarefa para os alunos.

Essa fase de coleta de dados se desenvolveu no período de quatro meses, de setembro a dezembro de 2005. Utilizamos como instrumentos de coleta de

dados: a observação, entrevista semi-estruturada, os cadernos e as produções escritas pelos estudantes, em uma turma de 2ª e uma da 3ª fase da EJA de uma escola do município de Maceió.

Durante as observações de campo, procurei registrar o máximo de informações sobre o que ocorria em sala de aula sem me deter unicamente nos processos de intervenções das professoras nos “erros” ortográficos.

Através das entrevistas realizadas na escola com as duas professoras, obtivemos informações sobre: a história de vida dos sujeitos; o nível de formação; as concepções sobre alfabetização, língua e avaliação; ensino de ortografia, os tipos de “erros” ortográficos, causas desses erros e os processos de intervenções nos “erros” ortográficos.

Para a análise dos dados submetemos à triangulação, o conteúdo dos registros das observações, das entrevistas, dos cadernos e as produções escritas dos alunos com as intervenções das professoras. Em seguida, agrupamos em quadros as observações em função de: concepções do processo ensino-aprendizagem, de língua e de “erro” ortográfico; problemas encontrados nos textos; as causas desses problemas; tipos de “erros” ortográficos; causas desses “erros”; intervenções pedagógicas nesses “erros” e quanto à sistematização das aulas de ortografia.

No próximo capítulo, analisaremos os dados e seus significados nos processos de intervenções das professoras nos chamados “erros” ortográficos encontrados nas produções escritas dos alunos.

## CAPÍTULO IV

### OS DADOS E SEUS SIGNIFICADOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DAS PROFESSORAS

Da mais alta janela de minha casa  
Com um lenço branco digo adeus  
Aos meus versos que partem para a humanidade  
E não estou alegre nem triste.  
Esse é o destino dos versos.  
Escrevi-os e devo mostrá-los a todos  
Porque não posso fazer o contrário  
Como a flor não pode esconder a cor;  
Nem o rio esconde que corre,  
Nem a árvore esconde dá fruto.  
Ei-los que vão longe como na diligência.  
Quem sabe quem os lerá?  
Quem sabe a que mãos irão?

Fernando Pessoa

Produzir um texto escrito extrapola o ato mecânico da codificação. Implica ações como a delimitação do tema, a escolha de objetivos, o gênero textual, prever o contexto adequado, o estilo mais ou menos formal ou informal e fazer sua reescrita. Tudo para se obter coerência, clareza de idéias e uso das normas gramaticais, das regras ortográficas e do caráter interativo da língua.

Escrever textos relevantes e de qualidade é uma conquista e, assim sendo, necessita de intervenção, determinação, prática, tentativas e rasuras, possibilitando a aprendizagem. Paradoxalmente, a prática pedagógica geralmente mostra a improvisação, a pressão no momento da produção textual, sem oportunizar o planejamento e a revisão dos textos dos alunos, (ANTUNES, 2005).

Esse processo de produção textual pressupõe uma prática pedagógica de intervenção atenta a estas ações em que o estudante jovem e adulto, cognitiva e interativamente está envolvido. Desta maneira, a prática da produção textual requer, também, processos interativos de intervenções.

Para explicitar o processo interventivo das professoras da 2ª e da 3ª fases, nas produções escritas pelos alunos, fizemos um cruzamento entre as observações feitas em sala de aula, as produções escritas e as entrevistas realizadas com as duas professoras. A partir destes resultados apresentamos, num primeiro tópico, a análise das práticas pedagógicas de intervenção da professora da 2ª fase e em um segundo tópico a análise das intervenções da professora da 3ª fase.

#### **4.1. As ações interventivas da professora da 2ª FASE**

A intervenção como prática pedagógica somente se constitui como processo ensino-aprendizagem quando está atrelada a um planejamento com delimitação dos objetivos e de práticas pedagógicas contínuas disponíveis à avaliação e à reavaliação possibilitando uma sistematização das práticas de ensino-aprendizagem. Se as ações de intervenção não são planejadas e avaliadas, estas passam a ser ações interventivas fragmentadas e imediatas. Ações que se tornariam processo se fizessem parte de um planejamento com objetivos, conteúdos, métodos e avaliações definidas e inter-relacionadas. Sem uma articulação entre as partes de

um planejamento fica bem mais difícil para os professores criarem estratégias que explorem e valorizem suas ações interventivas.

Segundo Libâneo (1994 p. 77):

O exercício do magistério se caracteriza pela atividade de ensino das matérias escolares. Nele se combinam objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Há, portanto, uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). A unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis – transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenado de ações docentes, (LIBÂNEO, 1994, p.77).

No que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem da ortografia existe uma desinformação sobre a necessidade de planejar, de trabalhar sistematicamente as aulas de ortografia. Isso fica evidente na fala da professora da 2ª fase, quando perguntada sobre a importância de se planejar as aulas de ortografia.

*Eu não tenho feito assim. Eu não planejo minhas aulas assim. Até agora. Não este ano. Talvez tenha feito isto antes: Planejar uma aula para corrigir os erros ortográficos; para trabalhar os erros ortográficos; para trabalhar a ortografia. Trabalhar os erros. Vou propor tal atividade, depois vou propor a correção para que eles possam superar os erros.*

*(P2 –10 - N.S.)*

A desinformação da professora sobre planejar o ensino de ortografia traduz uma concepção de ensino da ortografia extremamente restrita, limitada apenas para corrigir, trabalhar os “erros”. Corrigir os “erros” é uma atividade que deve ser feita, entretanto, o ensino da ortografia, também, deve proporcionar atividades, exercícios, ações que possibilitem à criança, ao jovem e ao adulto refletir sobre a língua escrita e oral, sobre a relação existente entre a fala, o sistema alfabético e a norma ortográfica lexical, gramatical e contextual. Planejar as aulas de ortografia é não colocar a prática pedagógica como uma ação mecânica de repetir palavras, preencher espaços. É colocar o processo ensino-aprendizagem da ortografia tendo como referencial para análise e entendimento: a língua em uso e a variação lingüística. É estimular os alunos a não sentirem receio de escrever.

Reportando-nos às aulas observadas, predominava na prática pedagógica da professora da 2ª fase, uma intervenção voltada apenas para a correção imediata dos “erros” ortográficos. A intervenção era feita individualmente, os alunos, um a um, se dirigiam à banca da professora e ela fazia as correções. Seja escrevendo a forma “correta”, ou marcando a palavra escrita “errada”, ou artificialmente pronunciando, fazendo a silabação das palavras. A intervenção feita individualmente é extremamente relevante, pois favorece uma maior inter-relação com o aluno e um maior alcance as especificidades, dificuldades desse aluno. Entretanto, a professora faz uso de um momento, de um espaço tão importante para apenas corrigir “erros”.

Podemos ilustrar essas formas de intervenção através de uma aula da professora realizada no dia 08 de novembro de 2005. Nesse dia, a professora iniciou sua aula explicando que daria continuidade a uma aula anterior. A turma deveria escolher e escrever, em dupla ou individualmente, uma reportagem de acordo com

as seguintes manchetes: “Chafariz vira piscina em pleno centro da cidade”; “Os sem-terra invadem a praça Sinimbú novamente”; “Onça de estimação surpreende assaltante em chácara no interior”, e “Atleta de equipe olímpica sofre fratura durante competição”. Ela informou, ainda, que a turma deveria fazer desenhos para representar suas reportagens.

Enquanto os alunos escreviam, a professora circulava pela sala observando o desenvolvimento das atividades e tirando dúvidas. Num determinado momento, a professora olhando para o texto de uma aluna perguntou o que estava faltando na palavra *UM-A*, silabando e pronunciando com certa ênfase. A aluna olhando para a professora respondeu: “a”. A professora continuou observando o texto da aluna e chamou sua atenção para a palavra “*ginástica*” silabando essa palavra e dando ênfase na sílaba “*NAS*”, numa tentativa de a aluna perceber a existência do “S” pós-vocálico.

Logo em seguida, chamou mais uma vez a atenção da aluna para a escrita da palavra “campeonato”. A professora leu a palavra da forma como estava escrita: “*capionato*” e repetiu algumas vezes /*campeonato*/ dando uma certa ênfase na pronúncia do “*CAM*” e do “*PE*” no intuito de que a aluna percebesse que a palavra não era escrita com “*pi*” e “*ca*”.

O ato de apontar o “erro”, de silabar e indicar a forma “correta” das palavras são atos de intervenção que não permitem ao jovem e ao adulto trabalhar cognitivamente a escrita.

Sobre isso Cagliari (2004, p. 61-64) afirma:

Para algumas crianças (e também para os jovens e adultos) pode ser um problema a distinção na escrita de finais de palavras do tipo

acharam ou acharão, que pode se agravar se a escola ensinar silabando as palavras. Dessa forma, todas as sílabas se tornam tônicas e a distinção que aparece na fala espontânea desaparece na fala artificial da professora. [...] Imagine-se agora a confusão que se estabelece na cabeça das crianças (e dos jovens e adultos) com as explicações dadas pela professora, comparadas com a sua fala soletrada e normal, com o seu modo de falar para as crianças em sala de aula e fora da escola, (CAGLIARI, 2004, p. 61-64).

Quando a professora pronuncia artificialmente uma palavra com o intuito de ajudar os alunos a escreverem “corretamente” ela está reforçando um efeito oposto, tornando mais difícil o processo de aquisição da escrita. A análise e o entendimento da relação entre variante lingüística, arbitrariedade do alfabeto e das normas ortográficas ficam bastante prejudicados.

Dentre os textos produzidos nesta aula da professora da 2ª fase, escolhemos duas produções. Apresentaremos, a seguir, o primeiro texto escrito por uma senhora de 57 anos, moradora da cidade de Maceió há 40 anos, que viveu na zona rural até os 14 anos de idade quando veio morar na zona urbana.

TEXTO 1<sup>12</sup>

*CRIANÇAS PEDEM ESMOLAS NOS SINAIS, EM MACEIÓ*

*Criança pedindo esmola nas ruas de maceió. fica ma praça dos martilo pois essas criança não tem niquém para li dar umas palavra de comforto ao seu favor por conta dise político, os governate que não dam nem uma assistência de trabalho para sobreviver por isso, se encontra jogada nas praça e nos sinais pedindo esmola*

(A2, 57 anos)

<sup>12</sup> Anexo II, página 110.

Observando o texto, podemos perceber que a professora faz uso de duas formas de intervenção: a indicativa e a resolutiva. De acordo com Serafini (1998), a intervenção indicativa consiste em marcar palavras, frases, períodos que apresentam “erros”. Ela explica que nesse tipo de intervenção o professor geralmente indica o que precisa ser “corrigido”. Com relação às intervenções resolutivas, a autora esclarece que esse tipo de intervenção consiste em fazer a “correção” dos “erros”, seja por adição, substituição, deslocamento, supressão, dentre outras formas.

No dia 08 de novembro de 2005, à medida que os alunos terminavam de escrever seus textos se dirigiam até a mesa da professora e ela fazia uso da intervenção indicativa quando apontava, ou melhor, sublinhava ou circulava a lápis as palavras escritas “erradas” (*fica, martilo, li dam*). E usou a forma de intervenção resolutiva quando em algumas palavras ela acrescentou o que estava faltando, corrigindo os “erros”, resolvendo as dificuldades ortográficas dos alunos jovens e adultos: colocando o “n” para marcar o som nasal das vogais “i”, “o” e “a” das palavras *niguém* “,” *comferto* “ e *governate*”, respectivamente. A professora leu novamente o texto da aluna e grafou o morfema de plural” s “nas palavras *criança*”, *palavra*”, *político*”, *jogada*”, *praça*” e *esmola*” .

No texto 1 temos as dificuldades ortográficas relacionadas: à marca da concordância nominal nas expressões *umas palavra*”, *os governate*”, *nas praça*”, todas corrigidas pela professora que acrescentou a marca de plural “s”; a marca de oralidade na concordância verbal das expressões *fica na praça*” e *se encontra*”; a ausência de grafia do som nasal das palavras *niguém* e *governate*” marcadas no

texto pela professora; e ao uso do “S” por “SS” nas palavras “*assistência* e *dise*”, corrigidas pela professora.

TEXTO 2<sup>13</sup>

OS SEM-TERRA INVADEM A PRAÇA SINIMBÚ

NOVAMENTE

*Os sem-terra estão pressizado de ajuda para sobrevive São precisado que não tem do que vive. eles pressia que o governo faça aguea coisa. preciza de ajuda*

*Eles fica na praça do martírios para chama a atenção dos governador para que eles sinta e procure fazer alguma coisa*

(A2, 50 anos)

O segundo texto foi produzido por uma senhora de 50 anos que vive em Maceió há 40 anos. Nasceu em zona rural e veio para Maceió com 10 anos de idade. Sua produção escrita situa-se no pólo urbano do contínuo de urbanização e apresenta apenas uma marca da zona rural na palavra “*aguea*” por “*alguma*”.

Nessa produção, a professora usou os mesmos tipos de intervenção: a indicativa e a resolutiva. Ela marcou a concordância verbal em “*Eles fica na praça*”, a professora grafou o morfema número-pessoa “*m*” na palavra “*fica*”. Ela indicou as palavras “erradas”, circulando “*pressizado, pressisa, aguea*” e, em seguida, corrigiu os “erros” escrevendo na margem superior do papel a forma escrita “correta” dessas palavras.

<sup>13</sup> Anexo III, página 111.

No texto 2 encontramos marcas de oralidade tais como: a supressão do “R” pós-vocálico em final de sílaba das palavras *sobrevive*, *vive* e *chama*, assinalado pela professora; o “L” pós-vocálico e do som nasal em “*aguea*” por *alguma*”, a assimilação de /d/ em –ndo, na escrita de “*pressizado*” por *precisando*”; a marca da concordância verbal nas expressões “*Eles fica na praça*”, corrigida pela professora e em “*eles sinta*”, e a concordância nominal em “*do martirios*”. E as restrições ortográficas referentes ao uso do “SS” por “C” e do “Z” por “S” em “*pressizado, pressisa, precisa*”, relacionadas com as representações arbitrárias do nosso sistema alfabético.

Como podemos ver, as dúvidas que foram colocadas pelas alunas na sala de aula, relacionadas às formas de marcar a nasalidade das vogais, a supressão do /r/ e do /s/ pós-vocálico e a regra de evitar redundância não foram trabalhadas interativa e cognitivamente, possibilitando uma reflexão sobre sua língua de uso.

Os textos apresentaram dificuldades da ortografia lexical (a nível da escrita das palavras) e a nível da ortografia gramatical. De acordo com Moura (1997) é extremamente importante que o professor identifique essa distinção para evitar analisar os chamados “erros” ortográficos, não apenas com relação a constituição da escrita da palavra isolada, mas também, as relações entre elas. Isso possibilita que o professor organize diferentes formas de intervenção. Por exemplo, no caso da ortografia gramatical (*fica ma praça*/texto 1 e *do martirios*/texto 2). Para esses casos a autora coloca que as intervenções podem ser realizadas de acordo com a gradação das dificuldades detectadas, por exemplo, na concordância verbal existem dificuldades com relação à ordem sujeito-verbo: quando o sujeito está anteposto (*fica ma praça* por *ficam ma praça*) ou quando o sujeito vem posposto (*falta livros*

*por faltam livros*). Com relação às dificuldades a nível da ortografia lexical (*niguém*, *comforto*/ texto 1 e *pressisa, precizal* texto 2), os exercícios de reescrita do texto são bastante produtivo.

A produção escrita dos textos 1 e 2 revelam uma escrita que pode ser situada no pólo urbano visto que as alunas vivem há mais de 40 anos na cidade de Maceió. No contínuo oralidade-letramento situamos os eventos lingüísticos como letramento com vários traços de um evento de oralidade. De letramento porque as alunas sabem ler, escrever e por fazerem uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, seja para ler e escrever um texto, um recado, uma lista de compras, para ler o itinerário de ônibus, dentre outros. Os textos possuem marcas de oralidade por apresentar a não redundância da concordância nominal e verbal; por não assinalar o “r” pós-vocálico, por exemplo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.88-99), existe uma tendência na nossa língua materna de não grafar a concordância nominal, principalmente, em estilo não monitorado e, na língua escrita informal, tendemos a usar a regra de concordância não-redundante, chamada assim porque não flexionamos todos os elementos da frase, da oração. No que diz respeito à concordância verbal, a autora afirma que em formas verbais da terceira pessoa do plural em que a sílaba final for átona ou fonologicamente menos saliente, menos tônica como nas expressões encontradas no texto 1 em: “*fica na praça*” e “*se encontra*”, os alunos tendem a passar para a escrita a regra da desnasalização ou melhor a não marcar a flexão da terceira pessoa do plural.

Morais (2003, p.30-31) explica que existem cinco formas de gravar o som nasal das palavras com o “M” em final de sílaba (campo); com o “N” em posição final

de sílaba (banda); usando o dígrafo “NH” como nas palavras “minhas” nos casos em que a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (cama, cana) e colocando o til (manhã). Para o autor, todas essas formas de grafar a nasalidade confundem o aprendiz na hora de escrever. Ele afirma que se prestarmos atenção, cada uma dessas formas possuem regras definidas que podem ser trabalhadas sistematicamente. Essa dificuldade é percebida, também, na escrita da palavra “*dam*” encontrada no texto 1. Ela nos mostra que a aluna sabe que o som nasal pode ser grafado com “m” final. Entretanto revela a dificuldade de saber qual a forma estabelecida como “certa” para grafar a palavra.

As produções escritas 1 e 2 das alunas são eventos lingüísticos espontâneos, com estilo informal de uma conversa cotidiana, fenômeno bastante comum nas produções espontâneas dos alunos das séries iniciais. Entretanto, como a reportagem não é um texto informal, acreditamos que seria bastante produtivo se a professora tivesse planejado e promovido a reescrita do texto, considerando as especificidades deste gênero textual.

A forma que a professora da 2ª fase costumava intervir nas produções escritas pelos jovens e adultos era a seguinte: Eles se dirigiam à banca da professora para ela corrigir suas tarefas. Ela marcava a palavra “errada” ou mandava o aluno apagar o que estava “errado” e escrevia ou ditava (silabava) a grafia “correta” da palavra.

Estas formas de intervenção são reafirmadas pela professora em seu depoimento sobre a necessidade de se planejar o ensino de ortografia:

*Eu estou fazendo quando a oportunidade vai surgindo. É o texto que está sendo produzido. É a atividade que está sendo corrigida. Se eles fazem uma atividade, respondem uma questão de ciências sociais ou ciências naturais ou de língua portuguesa, do texto que ele leu e precisa dar uma resposta, muitas vezes, a resposta é pessoal. Aí, nesse momento, é que surge a dificuldade porque ele não vai copiar do livro. Ele vai usar as palavras dele. Aí, são nessas oportunidades que vão surgindo, nesses momentos, é que eu vou chegar para ele e mostrar. Olha está faltando letra; você usou o “S” no lugar de “SS”; no final você separou errado. São essas oportunidades aproveitadas.*

*(P2 - 10 - N. S.)*

E quando foi questionada se ela considerava essas formas de intervir satisfatórias, seu depoimento foi o seguinte:

*O corpo a corpo eu acho que é satisfatório, até porque o aluno sente-se mais à vontade. Nem todos se sentem bem quando seu texto é avaliado. Já é uma dificuldade. Às vezes, a dificuldade de um não é a mesma do outro. Às vezes, a dificuldade daquele não é a do outro. Aí, eles têm vergonha de dizer para o professor que não sabem, que errou aquilo ali. No momento, quando o professor chama o aluno para perto, que está ali, somente você e ele, mesmo que a sala esteja cheia, mas está naquela banca você e ele. E o aluno está vendo; está apontando o que tem dificuldade e o professor vai mostrando o que ele precisa melhorar. Eu acho satisfatório. (P2 – 10 anos – N. S.)*

De acordo com nossas observações em sala de aula, o que percebemos foi que este “corpo a corpo”, era o momento em que os alunos, um a um, se dirigiam a banca da professora para ela indicar e corrigir os “erros” ortográficos. O uso desta

forma de intervenção, também, deve ser feita e não se constitui um problema para o processo ensino-aprendizagem quando acompanhado de estratégias planejadas, de formas de intervenção que não sejam apenas para corrigir “erros” e aplicar exercícios de memorização. O problema está no uso exclusivo desse tipo de intervenção na ortografia lexical e gramatical dos textos produzidos pelos alunos.

No nosso entendimento, este procedimento não oportuniza a professora trabalhar de modo planejado e sistematizado não o “erro” ortográfico como a professora referiu, mas trabalhar as restrições que aquele “erro” aponta. Quando um jovem ou um adulto escreve “niguem”, governate”, como ocorreu no texto 1 e no texto 2, esse “erro” deveria ser objeto de estudo no ensino da ortografia. O professor deveria trabalhar sistematicamente o tipo de restrição ortográfica que o “erro” aponta. Neste caso, seria trabalhar as diferentes formas de grafar o som nasal. De maneira, que seria favorável analisar, questionar, juntamente com os alunos, o porquê das diferentes formas e dos contextos de assinalar o som nasal das palavras, por exemplos.

Como o processo ensino-aprendizagem é interativo, o ato mecânico exclusivo das intervenções indicativas e resolutivas é inadequado por não permitir que o aprendiz reflita sobre sua escrita, sobre a língua em uso. Uma prática pedagógica que se limita a esta forma de intervir traz dificuldades aos alunos de perceberem que muitos de seus “erros” de ortografia lexical e gramatical estão relacionados com a influência de seu dialeto e a arbitrariedade do nosso sistema alfabético, visto que, de acordo com Bagno (2005), Faraco (2003), Lemle (1991) e Morais (2005) as unidades gráficas não possuem uma relação direta com sua

unidade sonora e vice-versa, por exemplo, no contexto intervocálico e/i, a unidade sonora /s/ possui as seguintes representações gráficas; ss, c, sc, x e xc.

Esta prática pedagógica pode acarretar várias conseqüências negativas para o processo de aprendizagem, dentre elas: o impedimento de entender que os “erros” não são frutos de incapacidade, de falta de inteligência ou porque o aluno fala errado; aumentando o receio de escrever e o preconceito lingüístico. E, acreditamos ser necessário planejar aulas que evidenciem o dialeto do aluno, a sua funcionalidade; que discuta o porquê do aluno, por exemplo, escrever “fio por filho”, “planta por pranta” e que discuta a variável lingüística na dependência de diferentes contextos em que a língua for utilizada. Estas discussões podem estimular a curiosidade dos alunos sobre sua língua materna assim como pode auxiliá-los a praticar a monitorização da língua oral e escrita, na dependência do contexto da língua em uso.

Além disso, práticas pedagógicas que tenham como objeto de estudo a variável lingüística, a língua em uso, nos faz perceber a relevância de desmistificar o preconceito lingüístico. Conforme podemos observar no seguinte relato da professora:

*O aluno estava criticando porque na música de Luiz Gonzaga estava falando “olei”. Aí, ele mesmo disse: Por que isso está errado e está aqui no livro? Aí, eu expliquei que ele colocou na mesma forma que o sertanejo fala. Que não é erro. É uma forma de falar diferente. Que existe a linguagem culta e a coloquial. Falei da linguagem do dia-a-dia da gente. Que a gente pode escolher. Aí, outro aluno perguntou: Como é professora? Eu vou dizer um real de pães? Eu expliquei que o certo é um real de pão ou dois reais de pães. Aí, outro aluno foi logo dizendo: Eu não vou chamar cinco reais de*

*pães. Eu vou comprar dois real de pão e não dois reais de pães. Ele achava que falando assim iria parecer que queria se mostrar como o irmão dele, da igreja, que foi fazer a pregação e começou a chamar aleluias, aleluias. O aluno, não se achava no direito de falar certo porque não era formado. Para ele, só fala bonito quem é importante. O pobre tem que falar desse jeito mesmo, errado.*

*(P 2 - 10 - N. S.)*

A intervenção da professora da 2ª fase ao questionamento do aluno esclarecendo que a linguagem sertaneja não é errada, que existe a linguagem culta e a coloquial foi extremamente positiva por não reforçar a estigmatização e por apontar o uso da língua na dependência do contexto sócio-cultural. Entretanto, a professora não trabalhou em aulas posteriores essas questões.

Vale ressaltar que as intervenções da professora ao preconceito lingüístico do aluno, ao nosso entender, só foram possíveis devido à professora da 2ª fase possuir uma noção sobre variação lingüística conforme observamos em sua fala quando questionada se tinha algum conhecimento sobre o que vinha a ser variação lingüística:

*Eu acho que a variação lingüística tem a ver com os dialetos, regionalismo. Com a forma de falar do povo, de acordo com o local onde vive. Até mesmo de comunidade para comunidade. Que tem comunidade que tem uma certa forma de falar que a outra não tem. Usa algumas palavras que até parece que é outra língua. Eles usam palavras que a gente nem reconhece. Isso varia muito até mesmo de uma cidade para outra. Nem só entre as cidades, entre os bairros. A gente vai trabalhar na escola, o aluno tem uma forma de*

*falar. Vai trabalhar em outro bairro ele já tem outro vocabulário. Parece que muda. E os que vieram do interior da cidade têm uma forma diferente de falar.*

*(P 2 – 10 - N. S.)*

Uma prática pedagógica que não estigmatize a linguagem dos jovens e adultos é imprescindível para a valorização humana, a auto-estima dessas pessoas e como estímulo à produção textual, para não sentir receio de escrever e falar as suas idéias e os seus conhecimentos. Bortoni-Ricardo (2003, p.15) ressalta que não podemos prorrogar a compreensão de que toda participação social efetiva do sujeito acontece de maneira bastante peculiar através da linguagem verbal oral e escrita.

Além disso, é importante ressaltar que os textos escritos pelos alunos foram produzidos segundo a orientação da professora da 2ª fase que pediu para a turma escrever uma reportagem de jornal. Analisando os textos 1 e 2 das alunas, percebemos que eles não apresentam as especificidades do gênero textual reportagem de jornal. Esse gênero possui características próprias tais como narra ou expõe aos leitores acontecimentos do dia-a-dia de forma objetiva, utilizando-se de um estilo lingüístico mais formal.

Embora as alunas tenham narrado um fato real, como ocorre nas reportagens de jornais, em suas produções escritas, elas expõem opiniões com um envolvimento emocional, característica imprópria para as reportagens de jornais, onde as opiniões devem ser imparciais como podemos verificar, na seguinte parte do texto 1: *“pois essas criança não tem ninguém para li dar umas palavra de conforto a seu favor”*, e na seguinte parte do texto 2: *“estão pressizado de ajuda para sobrevive São*

*precisado que não tem do que vive*”. Como consequência desse envolvimento, as alunas fazem uso de uma linguagem informal semelhante a uma conversa face a face. E apesar das reportagens produzidas pelas alunas não estarem coerentes com a estrutura para esse gênero textual, essa questão não foi colocada como objeto de estudo e nem se oportunizou uma revisão, uma reescrita dos textos. E ainda, os constantes “apagamentos” durante a correção prejudicaram também a estética<sup>14</sup> dos textos.

Quando a escola não trabalha a nossa língua materna na dependência de diferentes contextos (lingüísticos e sociolingüísticos), torna bastante difícil para os alunos vencerem suas dificuldades de leitura e de escrita. É necessário que a escola estimule a leitura, o uso do dicionário, a observação, o questionamento, a monitoração estilística na busca das soluções para superar suas restrições lingüísticas.

O que ficou evidente nas intervenções da professora da 2ª fase nos “erros” ortográficos e no ensino da ortografia foi uma prática pedagógica voltada para a correção dos “erros”. No tópico seguinte faremos a análise do processo de intervenção da professora da 3ª fase.

#### **4.2. As ações interventivas da professora da 3ª FASE**

Durante as observações das aulas da professora da 3ª fase ficou evidente assim como nas aulas da professora da 2ª fase, o uso de um planejamento

---

<sup>14</sup> Ver as cópias das produções originais escritas pelas estudantes da 2ª fase nos anexos I e II.

informal<sup>15</sup> para o trabalho com ortografia. Ela anotava em seu caderno algumas pontuações sobre as atividades que iria trabalhar em sala de aula.

Sem um planejamento definido as ações interventivas em sala de aula podem ficar isoladas de uma cadeia de ações, atividades e intenções inter-relacionadas que deveriam compor a prática pedagógica. Com isso, as aulas de ortografia, terminam por ficar mais vulneráveis a procedimentos imediatos. Esses procedimentos, geralmente, se restringem a indicar e a corrigir os “erros” ortográficos lexicais e gramaticais da produção escrita dos discentes.

Para exemplificar e analisar o processo de intervenção da professora da 3ª fase, iniciaremos descrevendo uma aula do dia 14 de setembro de 2005. Neste dia, a professora iniciou a aula explicando que daria continuidade à tarefa da aula anterior na qual ela tinha trabalhado a leitura e a compreensão do texto: “Meu país<sup>16</sup>”. Em seguida escreveu a seguinte atividade<sup>17</sup> no quadro verde:

*1-Forme frases usando os conjuntos de palavras:  
a)Meu país    c)analfabeto/ leis    e)corrupção/ nação  
b)Povo/poder    d)negro/ elite*

*2-Passe as frases para o plural:  
a)O analfabeto precisa de escola.  
b)Falta remédio no hospital?  
c)O ladrão está na nossa porta!  
d)A rua deve ter policial!  
e)O país precisa de homem honesto!  
f)Com sua reportagem a televisão denuncia.*

*3-Leia cada palavra e separe as sílabas:  
Absurdo      laboratório      solução      conseguir  
Pessoa      funcionários      precisa      preocupação  
Exame      problema      honestidade      providência  
Funcionamento      corrupção*

<sup>15</sup> Em nenhum momento foi apresentado um planejamento formal com objetivos, conteúdos, método e avaliação.

<sup>16</sup> Anexo IV, páginas 112-113.

<sup>17</sup> Anexo V, páginas 114-115.

Enquanto os alunos respondiam à tarefa, a professora circulava pela sala observando-os na realização da atividade. Num determinado momento uma aluna disse: *“Professora eu acho que não pode ficar separado as letras “i”, “o” e “s” das palavras “laboratório” e “funcionário”, né professora?”*. A professora olhando para a aluna confirmou. Nesse momento um aluno pronunciou a palavra “absurdo” como /asurdo/, a professora então repetiu “absurdo” na intenção que o aluno percebesse como deveria ser a pronúncia da palavra.

Durante a realização do primeiro quesito, boa parte da turma estava com dúvidas com relação ao uso da pontuação. A professora explicou: *“Se a frase for uma afirmativa ou negativa seria o ponto final, se for uma pergunta seria um sinal de interrogação, e se for uma admiração um sinal de exclamação”*.

Quando a turma terminou de responder ao primeiro quesito, a professora solicitou que os alunos lessem suas frases e, à medida que iam expondo suas respostas ela perguntava qual a pontuação utilizada. Quando a turma não respondia, o que ocorreu várias vezes, a professora registrava a resposta no quadro.

Em seguida, a professora voltou sua atenção para o segundo quesito da tarefa perguntando para a turma: *“Como fica o plural das frases?”* Uma aluna perguntou: *“Professora a palavra “precisa” fica no plural?”* A professora respondeu: *“Você lembra que algumas palavras precisam do “M” no final para ficar no plural?”* A aluna disse: *“Então fica: Os analfabetos precisam de escolas”*. A professora confirmou. Ocorreram muitas dúvidas a respeito da concordância verbal e nominal das frases. A professora registrava as respostas no quadro verde.

Como o plural de verbos é diferente do plural de nomes e adjetivos, é extremamente necessário para o processo ensino-aprendizagem de nossa língua

materna, que a professora esclareça, coloque como objeto de estudo as especificidades do plural de verbos, tais como: a posição do sujeito se anteposto ou posposto, se o sujeito é simples ou composto, por exemplo.

No momento da correção do terceiro quesito, surgiram muitos questionamentos a respeito da separação das sílabas das palavras: absurdo, pessoa, exames, honestidade, preocupação, funcionamento e corrupção. A professora escrevia a resposta no quadro. No final ela disse: *"Para separar as sílabas, a gente tem que pronunciar as sílabas"*, ou seja, silabar as palavras.

Durante a realização desta atividade, a professora da 3ª fase fez uso de intervenções indicativas identificando os "erros", e de intervenções resolutivas quando apresentava a forma "correta" da ortografia das palavras. Além disso, suas ações interventivas centravam-se nos fatos da gramática prescritiva tais como os tipos de frases e a separação de sílabas. A atividade em si é estruturada para exercitar e memorizar conteúdos, normas prescritivas.

Corroborando com essa afirmativa, Neves (2002, p.12-20), ao pesquisar a natureza do ensino da gramática nas escolas, o que se verificou primeiro foi que o ensino da gramática se constitui apenas na transmissão de conteúdos próprios do livro didático. E que as atividades mais utilizadas pelos professores revelaram que os docentes geralmente utilizam exercícios que trabalham a gramática normativa e prescritiva. Segundo ele, mais de 70% destas atividades dizem respeito ao reconhecimento e à classificação das classes de palavras e das funções sintáticas.

Ao nosso ver, isso significa que as questões relacionadas à variação lingüística, à função interativa da língua e à adequação ao contexto que permitem a aprendizagem e a tomada de decisões quanto à escolha do estilo lingüístico, da

ortografia lexical e gramatical são excluídas do estudo de língua materna. A intenção do processo ensino-aprendizagem se limita a identificar nomes, qualidades e orações, dentre outros.

Em uma aula realizada no dia 07 de novembro de 2005, a professora da 3ª fase comunicou à turma que iria trabalhar a escrita de cartas e distribuiu cópias do texto: “Carta a Ângela”<sup>18</sup>. Pediu para os alunos fazerem a leitura e observarem o texto. Em seguida, fez algumas perguntas sobre qual era o assunto da carta, quem tinha escrito, para quem tinha escrito, como a pessoa iniciou e terminou a carta.

Após explicar as partes de uma carta, a professora entregou cópias do texto: “Escrevendo uma carta”<sup>19</sup>, e pediu para os alunos escolherem o assunto da carta que iriam escrever. Explicou que a turma iria criar o perfil de uma pessoa imaginária e que cada um deveria produzir uma carta.

Enquanto os alunos escreviam não ocorreu nenhuma intervenção por parte da professora. As intervenções aconteciam entre os próprios alunos. Eles conversavam sobre qual seria o melhor assunto para fazer as suas cartas e tiravam dúvidas a respeito da escrita de algumas palavras. No final da aula, as cartas foram entregues à professora.

No dia 10 de novembro de 2005, a professora explicou que, dentre as cartas produzidas pela turma, ela iria trabalhar a reescrita de duas delas. E é através desse processo de reescrita que daremos continuidade à nossa explicitação sobre as formas de intervenção da professora da 3ª fase nas produções escritas de seus alunos. Utilizaremos, primeiramente, uma produção escrita por um estudante de 40 anos que vive na cidade de Maceió.

---

<sup>18</sup> Anexo VI, páginas 116 -117.

<sup>19</sup> Anexo VII, página 118.

*TEXTO 1<sup>20</sup>*

*Maceió, 10 de novembro de 2005*

*Amada irmã*

*Maria como você esta eu chegueide viagem e fiquei sabendo que  
você viajou para São Paulo como esta porair.*

*Eu quero saber se você esta bem seus filhos e suas filhas estão  
todos bem de saúde Maria eu estou com muita saudade de todos.*

*O que eu quero comtar*

*É sobre as minha viagen eu tive uma viagen ótima eu cheguei  
enpaiz*

*Eu seu querido irmão cícero desejo toda Felicidade para você  
Maria um abraço do seu irmão cicero*

*(A3, 40 anos)*

A professora entregou cópias da carta escrita pelo estudante a todos da turma, fez uma leitura do texto e perguntou para a turma se tinha alguma alteração a fazer. Alguns fizeram referência à ortografia de “chegueide”, “poraí”, “enpaz” e de “abroso”, que foram corrigidas. Logo após, a professora chamou a atenção para o início da carta dizendo que a primeira frase era uma pergunta e que estava faltando a pontuação. Pediu então para os alunos identificarem qual seria a pontuação adequada. A resposta foi que seria o ponto de interrogação.

À medida que as correções iam sendo feitas, a professora registrava no quadro verde. Em seguida, ela disse: “A frase: *Maria como você está? Deve ficar como primeiro parágrafo. E a parte que começa com: “eu cheguei de viagem”, vai ser outro parágrafo. O que vocês acham?*” A turma concordou.

<sup>20</sup> Anexo VIII, página 119.

Uma aluna achou que não era necessário colocar a parte referente a: “*Eu quero saber se você está bem*”. Para ela ficaria melhor da seguinte forma: “*Seus filhos estão todos bem de saúde?*” Como boa parte da turma concordou, a mudança foi feita. A professora, então, chamou a atenção para o final da carta perguntando para a turma se a despedida e o nome do estudante deveriam ficar juntos. “Os alunos responderam que primeiro seria a despedida e por fim o nome. Feito isso, a professora registrou no quadro a seguinte reescrita<sup>21</sup> da carta:

*Maceió, 10 de novembro de 2005*

*Amada Irmã*

*Maria, como você está?*

*Eu cheguei de viagem e fiquei sabendo que você viajou para São Paulo. Como está por aí?*

*Seus filhos estão todos bem de saúde? Estou com muitas saudades de todos.*

*Minha viagem foi ótima e eu cheguei em paz.*

*Eu desejo toda felicidade para você, Maria.*

*Um abraço do seu querido irmão.*

*Cícero*

Os estudos de Antunes (2003) e Soares (2003) esclarecem que aulas que tomam como base à língua na sua função em uso, promove a escrita de textos com envolvimento pessoal e interativo, propiciando o compartilhar de sentimentos, de

---

<sup>21</sup> Anexo IX, página 120.

opiniões, de sugestões, dentre outros. Além de proporcionar a formulação de hipóteses (a reflexão) sobre a escrita das palavras e sobre os recursos gramaticais a serem escolhidos. Foi o que percebemos nesta aula da professora da 3ª fase. A aula apresentou contribuições significativas importantes para o processo ensino-aprendizagem de língua materna. O procedimento metodológico de intervenção e reescrita coletiva das cartas tornou a aula menos assimétrica, dando aos alunos mais oportunidades de tomar decisões quanto ao uso de sua língua materna, durante a escolha das palavras, do interlocutor e do assunto. Ocorreu maior interação entre os alunos, entre a professora e os alunos e vice-versa, no momento em que conversavam, discutiam sobre o conteúdo das produções, quando tiravam dúvidas a respeito da organização do texto e da escrita de algumas palavras. Conforme Cajal (2001, p.127,) ressalta:

Interação enquanto 'encontro' em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construirão significados dia a dia, momento a momento CAJAL (2001 p.127, grifo da autora).

A aula possibilitou dar voz ao aluno da EJA a respeito do que sabe sobre sua língua. Permitiu troca de saberes. Além disso, o processo de reescrita coletiva favoreceu a organização e a estética das produções escritas.

Entretanto, o conflito entre a fala, a arbitrariedade do sistema alfabético e a norma ortográfica, presentes na escrita das palavras “*comtar*”, “*paiz*” e “*abraso*”; na hipossegmentação das palavras “*chegueide*”, “*poraí*” e “*enpaz*”; enquanto aspectos sociolingüísticos referentes à variedade lingüística, a influência da oralidade e a

monitoração estilística sequer foram comentadas. Em detrimento dessas marcas, esses conflitos não foram colocados como objeto de estudo.

O fato de o evento lingüístico estar situado no estilo informal da língua e o discurso produzido pelo estudante apresentar toda a interatividade social da estrutura de uma carta afetiva íntima, de um irmão à sua irmã demonstra que os alunos sabem a importância, a necessidade dessa função interativa da língua. E todos demonstraram esse conhecimento quando escreveram cartas a interlocutores em contextos reais, negando a orientação da professora da 3ª fase que pediu para a turma criar “um perfil imaginário” do interlocutor.

A escrita, por não requisitar a presença dos interlocutores não significa que não é uma atividade de interação. Sempre escrevemos para alguém. E esse alguém é o referencial para as decisões que deverão ser tomadas quanto ao assunto e à escolha do léxico e dos recursos gramaticais adequados a contextos específicos (ANTUNES, 2003).

Este conhecimento do aluno e de toda a turma poderia ter sido trabalhado. A professora da 3ª fase poderia ter utilizado estas cartas como referência para discutir e trabalhar, também, uma carta de estilo formal. Analisando com os alunos os contextos sociais diferentes se, no caso, o interlocutor fosse o governador, o presidente de uma associação ou o presidente da república, por exemplos. Comparando a escrita da carta pessoal com a escrita de uma carta formal, no que diz respeito ao assunto e a diferença do estilo. Ajudando-os a entender como o contexto é um referencial importante e necessário para a escrita de textos coerentes e coesivos.

De acordo com Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001 p. 99):

Seria desejável que, paralelamente a essas experiências, os alunos começassem a ser conscientizados sobre as formas diferentes de falar. Para isso seria necessário que os professores pudessem ter acesso a conhecimentos sistemáticos sobre a natureza e a função da variação em seu repertório lingüístico, o que na realidade ainda não acontece (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001 p. 99).

A ação de intervenção da professora da 3ª fase na produção escrita pelo estudante continuou em uma aula realizada no dia 23 de novembro de 2005. Neste dia, ela copiou a carta reescrita no quadro e pediu para os alunos identificarem no texto os verbos, as ações verbais. Segundo a professora da 3ª fase, sua intenção era trabalhar a concordância verbal, principal dificuldade da turma e iniciar a conjugação verbal.

À medida que a turma identificava os verbos, a professora registrava no quadro de acordo com as terminações “ar”, “er” e “ir”. Logo após, ela chamou a atenção da turma para a concordância verbal, perguntando: *“Por que aqui está escrito: “Maria, como você está? E nesta outra parte está escrito: “Seus filhos estão todos bem de saúde?”* A resposta foi que na primeira frase era uma pessoa, e na segunda mais de uma pessoa.

Ela ratificou a resposta e, em seguida, copiou no quadro os tempos verbais: presente, passado e futuro e os pronomes pessoais em coluna. E pediu para os alunos fazerem a conjugação dos verbos estar e viajar.

Ocorreu, então, uma manifestação de angústia por parte da turma. Percebendo a aflição da turma, a professora disse: *“não fiquem preocupados vocês irão ver verbos nos anos seguintes de estudo. Minha intenção é trabalhar a concordância verbal e que vocês tenham um início do conhecimento sobre verbo”*.

Apesar da intenção da professora ter sido de acalmar a turma, alguns alunos ficaram ainda mais preocupados. Um deles disse: *“vamos ver isso nos outros anos!”* Com uma entonação de preocupação.

Para dar prosseguimento à nossa análise, apresentaremos o processo de reescrita da segunda carta escolhida pela professora da 3ª fase. A carta<sup>22</sup> foi produzida por uma senhora de 65 anos de idade moradora da cidade de Maceió.

*Maceió 10 de novembro de 2005*

*Saudade*

*irmã Querida*

*Quando o dia amanheceu vejo o sol entrar. Por de baixo da porta, Hoje junto com sua luz. chegou uma carta, trouxe noticias da suas irmã aqui está todas com saúde grasa a Deus*

*Eu me casei tenho quatro filhos, Hoje foi um dia feliz que eu recebi uma carta sua.eu nuçar esquecida nossa amisazade sinto saudades dos mometos, que conversavam muito. Querida irmã, eu quero que você venha em minha casa, estou e esperando eu e minha família.*

*minha irmã eu gostaria de saber como vai nossa*

*querida Irmã si ela está bem to com saudade de você e importante, para mi amada irmã eu sinto muito asua falta tou te mandando com um beijo i*

*abraço. de sua Josefa.*

*(A3, 65 anos)*

A professora iniciou a aula (28 de novembro de 2005), explicando que o trabalho de reescrita da carta seria feito em dupla. Ela disse: *“vocês não irão mudar*

<sup>22</sup> Anexo X, página 121.

*a carta, vocês irão observar os erros, as pontuações e fazer os acertos. Se houver dúvidas com relação à pontuação ou à escrita certa vocês podem me perguntar”.*

Em seguida, leu a carta e disse que iria fazer o começo junto com a turma. Houve uma primeira discussão entre os alunos a respeito de como ficaria o início da carta. Alguns achavam que deveria ficar “*Saudações, querida irmã*” e a maior parte da turma preferia deixar: “*Saudade, Irmã Querida!*”. Mais uma vez os alunos vão além das orientações da professora, apesar de pedir para a turma observar unicamente os “erros” e as “transgressões”. A discussão dos alunos sobre a carta, inicialmente, colocou em confronto dois estilos lingüísticos: um pouco mais formal para aqueles que preferiram “*Saudações, querida irmã*” e um mais informal, mais íntimo: “*Saudade, Irmã Querida!*”, que colocou como justificativa para a escolha a questão do parentesco, de ser uma irmã querida. Uma discussão que envolveu implicitamente a relação gênero textual e diferentes graus de estilo lingüístico. Discussão essa, explicitamente colocada por uma estudante quando diz: “*Eu gosto dessa aula a gente aprende mais. É dependendo do lugar que a gente tá, a gente pode até mudar o jeito de falar, né*”. Nesse momento, é necessário ressaltar os aspectos positivos desta aula no que diz respeito ao favorecimento de fornecer subsídios à professora e aos alunos para discussões sobre os uso da língua, o estilo lingüístico e a monitorização estilística.

Porém, essa discussão não recebeu nenhuma contribuição por parte da professora da 3ª fase. Decidida a melhor forma de iniciar a carta, a professora perguntou: “O que vocês acham dessa parte: “*aqui está todos com saúde graças a Deus, deve ficar nesse parágrafo ou deve ser outro parágrafo?*” Uma aluna disse

que deveria ser em outro parágrafo. A professora concordou dizendo que houve mudança de assunto.

Em seguida, ela quis saber da turma se o trecho referente a: “*Hoje foi um dia feliz*”, se seria parte do próximo parágrafo. A turma aceitou. A professora, então, chamou a atenção da turma para a escrita das palavras “*de baixo*”, “*to*” e “*tou*”, corrigindo-as. Por sua vez, a turma fez referência à escrita das palavras “*grasa*”, “*amisazade*” e “*mometos*”. Todas as correções foram registradas no quadro. A reescrita<sup>23</sup> da carta foi a seguinte:

*Maceió, 28 de novembro de 2005*

*Saudade, Irmã Querida*

*Quando o dia amanheceu vejo o Sol entrar por debaixo da porta. Hoje junto com sua luz chegou uma carta, trouxe notícias suas irmã.*

*Aqui estão todos com saúde graças a Deus.*

*Hoje foi um dia feliz que eu recebi uma carta sua. Eu nunca esqueci da nossa amizade. Sinto saudades dos momentos que conversávamos muito.*

*Querida irmã, eu quero que você venha em minha casa. Estou esperando eu e minha família.*

*Minha irmã eu gostaria de saber como vai a nossa querida irmã se ela está bem. Estou com saudade de você. Você é importante para mim. Amada irmã eu sinto muito a sua falta. Um beijo e um abraço de sua querida irmã*

*Josefa*

---

<sup>23</sup> Anexo XI, página 122.

A produção escrita pela aluna responde perfeitamente à visão, ao contexto e à função social-interativo do gênero textual carta para um parente querido. O estilo lingüístico informal percebido através do uso das expressões: “*to/tou*”, “*querida*”, “*amada*”, “*sinto muito a sua falta*” e “*importante para mi amada irmã*”, reforçam e marcam a adequação e a efetivação discursiva do evento lingüístico e podem justificar a não monitorização da ortografia lexical e gramatical do texto. Entretanto, esses aspectos não foram postos como objeto de análise, de pesquisa e de confronto com outros gêneros textuais mais formais, por exemplo.

E ainda, a carta apresenta uma questão relacionada a ortografia gramatical bastante relevante de ser trabalhada: a questão da concordância de tempos verbais, presente no seguinte enunciado da carta: “*Quando o dia amanheceu vejo o sol*”. Estando o verbo *amanheceu* no pretérito perfeito requer que o verbo *ver*, também, seja assinalado no pretérito perfeito, “*vi*”.

Diante disso, o papel da formação docente é imprescindível para a EJA. Fica explícita a importância e a necessidade da formação no auxílio à construção de um processo ensino-aprendizagem de língua materna que leve em consideração a variação e a interatividade lingüística, visto que as pessoas que participam dessa modalidade de ensino convivem e fazem uso da língua de acordo com sua funcionalidade na sociedade. Devido a essa relevância, discutiremos no próximo capítulo a relação entre formação docente, concepção de língua e prática pedagógica.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS**

O desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criticidade é o que há de mais fundamental num mundo em permanente evolução [...] o imprevisto e a mudança estão cada vez mais evidentes e são características que deverão estar presentes nos ambientes de aprendizagem no que se refere ao perfil tanto do aluno quanto do professor.

Moraes (1997, p.223)

A análise das práticas pedagógicas das professoras da 2ª e 3ª fases nos mostra como a concepção de língua, escolhida, conscientemente ou não pelas professoras, perpassa por todo o processo ensino-aprendizagem de língua materna. Esse transitar nos faz perguntar: qual a responsabilidade da formação docente na concepção de língua implícita na prática pedagógica das professoras? Quais as implicações da formação para essas práticas? É sobre essas questões que discutiremos neste capítulo.

#### **5.1. A inter-relação entre concepções de língua e desenvolvimento de conteúdos, objetivos, método e avaliação do processo ensino-aprendizagem das professoras**

A análise das ações interventivas das professoras da 2ª e 3ª fases revelou uma concepção de língua prescritiva que perpassava pelos conteúdos tais como os tipos de frase, separação de sílabas e conjugação verbal; uma aprendizagem centrada na aquisição do código lingüístico, do aprender a ler e escrever, na manutenção de procedimentos como a exposição centrada na professora, na silabação e na correção da ortografia lexical e gramatical. Isso ocorre, principalmente, na prática da professora da 2ª fase, visto que o trabalho de reescrita das cartas, realizado pela professora da 3ª fase, possibilitou uma significativa interação entre os alunos e entre a professora e os alunos.

Todo processo de ensino-aprendizagem de língua materna tem subjacente implícita ou explicitamente uma concepção de língua. Tudo que acontece em sala de aula está condicionado por um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos lingüísticos são percebidos e, conseqüentemente, desde a seleção dos objetivos à escolha dos procedimentos, em tudo transita uma concepção de língua, (ANTUNES, 2003).

Com relação aos conteúdos selecionados pelas professoras da 2ª e 3ª fases, o que foi observado nas suas práticas foram aulas que se desenvolviam a partir da transmissão de conhecimentos como: uso das pontuações, tipos de frases, verbo, sílabas tônicas, dentre outros.

Observe a seguinte aula realizada no dia 01 de dezembro de 2005 pela professora da 2ª fase:

Neste dia, a professora entregou cópias das reportagens produzidas pelos alunos. Ela explicou que cada aluno iria receber cópias do texto produzido pela colega. A tarefa seria para corrigir os “erros” encontrados nas produções.

Enquanto a turma fazia a tarefa, uma senhora, não entendendo a letra do colega, perguntou para a professora: *“professora o que significa “tenuita”*. A professora foi até a aluna olhou o texto e disse: *“é tem muita”*. Nesse momento, algumas estudantes falaram que era difícil fazer a correção por não entender a letra dos colegas. Uma delas disse: *“se não sei escrever, como vou saber corrigir”*. A professora ouvindo os comentários falou: *“não é necessário corrigir tudo. Faça o que conseguir identificar “*.

Neste instante uma aluna foi até a mesa da professora mostrar suas correções, ao ver a tarefa da aluna, a professora da 2ª fase disse: *“você marcou essas palavras como erradas, mas reescreveu do mesmo jeito. Você tem que corrigir”*.

Depois de determinado tempo, todos entregaram as tarefas à professora. Ela então, copiou a seguinte atividade<sup>24</sup> no quadro:

*Retire do texto: Ele fica grávido:*

*Uma palavra com 4 sílabas*

*Dois substantivos*

*Uma palavra no plural*

*Dois verbos*

*Um substantivo feminino*

Durante a realização dessa atividade alguns alunos perguntavam o que era substantivo, verbo e plural. A professora disse: *“substantivo é nome; plural indica mais de uma coisa e verbo é ação”*.

---

<sup>24</sup> Anexo XII, página 123.

Agora observem a seguinte aula realizada no dia 16 de novembro de 2005 pela professora da 3ª fase:

A professora iniciou essa aula pedindo para os alunos fazerem a leitura do texto: "Ser ou não ser"<sup>25</sup> e, após a leitura, perguntou o que a turma achou do texto. Alguns disseram que acharam importante porque o texto falava de pessoas que tinham aprendido a ler. Em seguida, ela chamou a atenção da turma para a seguinte parte do texto: "*Aprendi a ler e a escrever*". E pediu para os alunos identificarem nesse enunciado as palavras que indicavam verbo, ações. Alguns alunos responderam: "*aprender*". Ela então disse que as palavras "*ler*" e "*escrever*" também eram verbos, indicavam ação.

Em seguida, ela perguntou se as palavras "*chover*" e "*trovejar*" eram ações. Um jovem respondeu: "*é fenômeno*". A professora disse: "*fenômeno de quê?*". O aluno disse: "*da natureza*". A professora então arrematou: "*Essas são ações verbais, são verbos*".

Os conteúdos e as atividades trabalhadas nestas aulas são exemplos da forma como a prática pedagógica das professoras trabalha o dialeto padrão. Sobre isso, Bagno (2005) esclarece que a metodologia tradicional de ensino de língua materna visa, exclusivamente, a gramática normativa, a memorização das classes de palavras, da identificação dos termos das orações, da memorização das definições de sujeito, verbos, dentre outros. E afirma que esta metodologia não ajuda a formar usuários competentes do dialeto culto da língua. Para ele, o importante é trabalhar o uso da língua, oral e escrita, na dependência do contexto em que for utilizada.

---

<sup>25</sup> Anexo XIII, página 124.

As professoras da 2ª e da 3ª fases não têm uma concepção de língua enquanto essência heterogênea, sujeita a diversos contextos. O processo ensino-aprendizagem de língua materna de ambas está voltado principalmente à aquisição do código lingüístico e da nomenclatura, independente dos diferentes contextos em que a produção escrita pode estar inserida. Essa prática pedagógica pode impedir que os alunos ampliem seu conhecimento lingüístico e suas competências comunicativo-interacionais.

Como nos diz Antunes (2003, p. 47-48):

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para *cumprir diferentes funções comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção á vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural, (ANTUNES, 2003, p. 47 e 48).

Na EJA, desenvolver ainda mais as competências comunicativo-interacionais dos alunos é fundamental, visto que segundo Moura T. (2004, p.110) essas pessoas convivem com a heterogeneidade lingüística, mas esta não se constitui um objeto de conhecimento. Entretanto, a estudiosa afirma que de seu cotidiano sócio-cultural eles elaboram formas de sobreviver num mundo letrado. E procuram a escola na hora de conseguir um emprego, para conquistar melhores condições de vida [ou para participar da leitura dos versículos bíblicos na igreja ou em casa, ou para ajudar os filhos nas tarefas escolares, por exemplos].

Para estas pessoas, de acordo com a pesquisadora, aprender a ler e a escrever significa, também, poder fazer uso do dialeto padrão, significa possuir uma

postura culta, significa auto-estima. Para nós, esses significados deixam implícita, a necessidade de libertar-se da exclusão lingüística e sócio-cultural que lhe é imposta.

Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem da língua materna deve extrapolar a correção da ortografia lexical e gramatical. Ele deve possibilitar que o aluno entenda a sua língua materna inter-relacionada aos diversos contextos em que a língua oral e escrita seja utilizada, a depender dos gêneros textuais, das diferenças estilísticas, enfim, na dependência do uso que fazemos dela no nosso dia-a-dia.

Portanto, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem da língua materna, os professores necessitam compreender a variedade e a interatividade lingüística como essências da língua e condicionadas a questões de origem lingüística e de natureza social. Esse condicionamento é exemplificado por Mollica (2003, p.9) quando diz que no sul do Brasil, o pronome “tu” é bastante utilizado enquanto em outras regiões do país esse pronome tem menor freqüência. Ela cita, ainda, a presença e a ausência da marca de plural na concordância nominal e verbal como em “os estudos sociolingüísticos” ou “os estudo socioligüístico” e em “eles estudam Sociolingüística” ou “eles estuda Sociolingüística” e no uso de “framengo” por “flamengo” e “paia” por “palha”. Todos os fenômenos de variação lingüística que são possíveis na nossa língua.

Estes fenômenos constitutivos da língua materna repercutem na oralidade e na escrita de crianças, jovens e adultos, principalmente daqueles que estão nas séries iniciais. Conseqüentemente, essa repercussão traz implicações pedagógicas importantíssimas com relação ao processo ensino-aprendizagem. Exige uma tomada

de decisão quanto à concepção de língua que deseja assumir na sua prática pedagógica.

Sem dúvida, essa tomada de decisão é necessária, pois a concepção de língua de uma professora e de um professor é uma opção política que estará presente nos conteúdos ensinados, nas estratégias, na bibliografia e no sistema de avaliação utilizados. Toda prática pedagógica estará articulada a esta opção política, (GERALDI, 2003).

A lógica metodológica utilizada pelas professoras baseava-se na exposição de orientações e instruções de conteúdos da gramática normativa e na correção dos “erros” lexicais e gramaticais. Refletindo uma concepção de ensino e aprendizagem como repasse e recepção de conhecimento e do considerado correto, respectivamente. Isso fica, também, evidente nas falas das professoras. Como podemos perceber na seguinte fala da professora da 2ª fase:

*A correria do dia-a-dia, o que me permiti fazer? O que vou trabalhar na língua portuguesa, na matemática, nas ciências naturais? Como tenho o livro deles, livro didático de língua portuguesa, o que o livro deles está trazendo, ultimamente, a gente está trabalhando, a sílaba tônica. O livro tem o texto, a atividade e depois mais adiante as questões da gramática. Sempre ele usa questões do próprio livro. Usa palavras, frases, idéias. O livro, a estrutura do livro é boa. Ele é o melhor porque se adequa aos alunos. Ele tem esta questão da região definida que é a região nordeste, de Pernambuco. Tem textos que falam de questões sociais do país e do mundo. O texto faz a interpretação, o estudo do texto e depois chega às questões da gramática.*

(P2 – 10 - N. S.)

E na fala da professora da 3ª fase:

*Eu trabalhava assim (não como os livros fazem): Pegava as palavras dentro do texto que a gente estava trabalhando, palavras que eu via que eles tinham dificuldade. Dessas palavras que eles tinham dificuldade ia trabalhando os conteúdos gramaticais.*

*Eu dizia: Já escolhi 3 a 4 textos. Conseguia a autorização e dizia: Eu vou trabalhar em cima desses textos, não é pra mangar de ninguém. Essa não é a finalidade. A finalidade é da gente pegar o texto e a gente observar. Você observa o texto e em cima dessa observação a gente ver onde precisa melhorar. Eu fazia uma leitura geral desse texto e em cima dessa leitura lia uma segunda vez com mais calma e dizia: Vocês vão observar. Eu vou fazer a leitura e vocês vão observar: a pontuação correta do ponto final, da interrogação, da vírgula. Vocês vão me dizer onde precisa usar inicial maiúscula e quais são as palavras que têm erro ortográfico.*

(P3 - 5 - N. S.)

Apesar de a professora da 3ª fase utilizar o texto para trabalhar os conteúdos gramaticais, sua metodologia se desenvolvia a partir do considerado correto. Com relação a isso, Bagno (2005, p. 131) esclarece:

A atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está incorreto. É uma preocupação quase exclusiva com a *forma* (grifo do autor).

Apesar, da professora da 3ª fase visar a correção dos “erros”, ao trabalhar com os textos produzidos pelos alunos, ela avança em relação à professora da 2ª

fase, porque disponibiliza um momento para o aluno rever seu texto e buscar reconhecer as partes que precisam ser corrigidas. E esse novo olhar poderá trazer dúvidas, provocar discussões na sala de aula sobre o porquê de um determinado sinal de pontuação deve ser colocado, ou sobre o porquê de uma determinada palavra deve ser escrita com “z” e não com “s”, por exemplos.

Com relação à questão de não se ter tempo de planejar devido à correria dos professores brasileiros, Antunes (2003, p. 124) coloca com muita propriedade a seguinte afirmativa:

O livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de *criar* seu curso. Nada tinha que ser inventado. Tudo estava lá. O que se pretende agora é diferente. Mesmo com o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a *língua acontecendo, no passado e agora*, em seu país, em sua região, em sua cidade em sua escola, e que sabe criar suas oportunidades de analisar e de estudar *os fatos lingüísticos* que pesquisou. (Observe-se que eu escrevi ‘fatos lingüísticos’ e não, simplesmente, ‘gramática’.), (ANTUNES, 2003, p. 124, grifo da autora).

É preciso comentar que a decisão política quanto à escolha da concepção de língua que valorize a variação lingüística e sua interatividade é bastante complexa, pois a história da formação docente privilegia uma só perspectiva de concepção de língua, o dialeto padrão e a gramática normativa descontextualizada da funcionalidade lingüística diária.

Os alfabetizadores são mal formados, eles têm sido mal alfabetizados para abordarem as diversidades de estilos da língua escrita. A formação tem sido realizada por escolas normais [infelizmente, também, por muitos, cursos de pedagogia e pelas formações em serviço] que estão longe de serem laboratórios de experimentação pedagógica. Essas escolas além de afastarem-se

da prática real, mantêm-se distantes dos avanços das disciplinas que nutrem a reflexão pedagógica, (MOURA T., 2004, p.121).

Além disso, a tomada de posição política quanto à concepção de língua fica bem complicada quando a formação nega aos futuros professores e mesmo àqueles que já atuam na área, a pesquisa e o estudo da língua em sua heterogeneidade e funcionalidade cotidiana. Vejam o depoimento da professora da 2ª fase quando perguntada sobre que conhecimento o alfabetizador necessita ter a respeito da língua oral e escrita:

*A formação do pedagogo, do professor que vai trabalhar com educação de jovens e adultos e até mesmo com crianças, não trabalha a lingüística. Não sei nesse currículo novo da pedagogia. Não tinha, não tem formação na área de lingüística. Poderia trabalhar a questão da análise do discurso, pois é muito importante entender a fala deles e a partir daí tirar tudo que a gente precisa trabalhar. A variação lingüística, também, porque a gente tem dificuldade. Por exemplo, eu acho que a variação lingüística tem a ver com os dialetos, os regionalismos.*

(P2 - 10 anos - N. S.)

Quando foi feita a mesma pergunta para a professora da 3ª fase ela respondeu

*Ele tem que ter consciência de que para desenvolver a linguagem oral ele precisa dar espaço para o aluno falar. E que a escrita é um processo contínuo, no qual o aluno constrói sua escrita aos poucos.*

(P3 - 5anos - N.S.)

E quando foi questionada sobre a variação lingüística, ela disse: “*não, não sei o que é*”.

As falas das professoras reforçam a necessidade de a formação colocar o conhecimento, os estudos lingüísticos como objeto de estudo e de pesquisa. Se por um lado a professora da 2ª fase questiona a falta dos estudos lingüísticos no curso de pedagogia, a fala da professora da 3ª fase demonstra desconhecimento desses estudos e deixa implícito o risco de o professor não intervir, esperando o aluno, com o passar dos anos, “construir” a escrita “correta”. Os discursos deixam claro, a nosso parecer, a importância de utilizar as peculiaridades da língua em uso como fenômenos lingüísticos a serem analisados no intuito dos professores melhor entenderem a funcionalidade lexical, gramatical e contextual de nossa língua materna.

Sabendo que a opção política quanto à concepção de língua é importante, pois transita em todo o processo de ensino-aprendizagem, como optar se o conhecimento sobre a língua é colocado para os professores, na maioria das vezes, de um só prisma - o do dialeto padrão?

Depois de formados, muitos destes professores irão trabalhar em escolas públicas municipais e estaduais com alunos pertencentes às camadas populares, trazendo para a escola a sua variante lingüística, as suas questões sociolingüísticas e culturais. No entanto, os cursos de formação docente promovidos pelas secretarias de educação trabalham muito pouco e esporadicamente a variação e a interatividade da língua utilizada no cotidiano. Além disso, estes cursos dificilmente colocam como objeto de estudo as dúvidas trazidas pelos docentes a respeito das peculiaridades lingüísticas encontradas nas produções escritas dos alunos.

Assim é imprescindível que os estudos lingüísticos, sociolingüísticos e psicolingüísticos sejam objeto de estudo da formação docente. E que os cursos disponibilizados para os professores trabalhem de forma sistemática, também, a variação lingüística e as especificidades da língua em uso, auxiliando ao docente conhecer sua língua materna sob um outro prisma, o da heterogeneidade e da interatividade. E dando-lhes condições de comparar, analisar, discutir e, assim, poder posicionar-se conscientemente e politicamente quanto à concepção de língua que irá adotar na sua prática pedagógica. Além disso, de acordo com Bagno (2005, p.116) é indispensável que:

O professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, freqüentando cursos em universidades, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas-redondas..., (BAGNO, 2005, p.116).

O entendimento da concepção da língua enquanto essência heterogênea e interativa é o passo inicial para a mudança de postura, para a sistematização de aulas que estimulem as competências lingüísticas dos alunos. E, para auxiliar nesse entendimento é preciso que o formador faça das especificidades lingüísticas encontradas na língua oral e escrita dos jovens e dos adultos, fonte de pesquisa de suas práticas estimulando e apoiando o docente para trabalhar em suas aulas a língua em uso como objeto de reflexão.

Dessa forma, manter a coerência entre a formação docente e o que se espera do professor deve ser o objetivo principal da prática de formação. Devido à relevância desse objetivo para contribuição da tomada de decisão quanto à

concepção de língua materna e para a mudança de atitude do formador e do educador, discutiremos no próximo tópico a formação docente e sua coerência com a prática de sala de aula.

## **5.2. A coerência entre formação e prática docente, no ensino de língua materna**

Da mesma forma que alguns professores preparam o aluno tão somente para ler e escrever, a formação docente, muitas vezes, também prepara o professor para ler e escrever, independente das normas contextuais de uso da língua.

Se o docente é responsável por não procurar aprender mais sobre sua língua e por trabalhar em sala de aula o ensino do dialeto padrão desvinculado da realidade, o formador é duplamente responsável por ajudar a perpetuar um processo ensino-aprendizagem de língua materna que não possibilita os professores refletirem sobre a rica dinâmica de contextos, de estilos e de gêneros textuais da língua oral e escrita.

Acreditamos que é necessária uma imediata conscientização de a formação docente enxergar, na pessoa do professor, o que o formador tanto enfatiza quanto à pessoa do aluno, olhá-los como sujeitos capazes de refletir sobre sua língua materna.

A formação docente ofertada nos cursos de pedagogia, na escola normal e nas secretarias de educação necessita estimular as capacidades investigativa e reflexiva dos educadores com relação à sua língua em uso, pois é isso que o formador espera do trabalho em sua sala de aula.

Assim, é preciso destacarmos a necessidade da coerência entre a formação docente e a prática pedagógica em sala de aula, possibilitando espaços contínuos de estudo dos fenômenos lingüísticos encontrados nas produções escritas dos alunos, permitindo, assim, que os professores tenham voz e vez nos cursos de formação.

Nesse sentido, a formação docente deve proporcionar não uma suposta substituição do que o educador já sabe por outros conhecimentos vistos como adequados, mas devem permitir a pesquisa e a reflexão das situações práticas vividas em sala de aula, (LIMA; REALH, 2002).

Convém ressaltar que não se pode esquecer a importância da teoria. No que diz respeito à formação docente em língua materna, as contribuições das pesquisas, sejam no campo da Sociolingüística, da Análise do Discurso e da Psicossociolingüística, são ricas, significativas e imprescindíveis para a discussão e a análise, em conjunto com os fatos lingüísticos encontrados em sala de aula.

As teorias devem ser interpretadas em suas possibilidades de oferecer subsídios para a reflexão, em seu indispensável papel de aclarar os fatos [lingüísticos trazidos e colocados por nossos alunos e alunas]. A formação de professores inclui, pois, os saberes adquiridos na prática, mas, também, a aquisição de bases teóricas sólidas, (LIMA; REALH, 2002, p. 226)

Entretanto, esta coerência entre o que o formador planeja e o que se espera do professor, geralmente não acontece. A prática do formador não privilegia as características individuais dessas pessoas, seus questionamentos a respeito da linguagem de seus alunos.

A formação docente em língua materna acaba por se centralizar no estudo do dialeto padrão e exclui as especificidades lingüísticas presentes na língua oral e escrita dos jovens e dos adultos, e que muitas delas os professores não sabem como trabalhar e não encontram respaldo teórico e nem prático na sua formação. O máximo que muitos formadores repetem é que o professor deve respeitar a língua de seu aluno. É esse o discurso que ouvimos.

Os educadores iniciam cheios de dúvidas a respeito da língua dos seus educandos e, na maioria das vezes, terminam com as mesmas dúvidas. Assim, é preciso que a formação inicial e continuada docente em língua materna, ofertada aos professores seja coerente com a prática de sala de aula, e coloque como objeto de estudo, dos cursos de formação, as questões que estão presentes nas produções escritas pelos alunos, como as marcas de oralidade e as diferenças de estilo. Enfim o uso do conhecimento lexical e gramatical inter-relacionados à funcionalidade da língua.

No momento em que o professor reflete na e sobre a sua prática, eles passam a ser pesquisadores na sala de aula, e tornam-se capazes de reorientar suas estratégias e procedimentos de trabalho a favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, (LIMA; REAH, 2002).

O educador passa a ser pesquisador, por exemplo, quando analisa sua prática, observando o seu dia-a-dia na sala de aula, na escola; registrando, na medida do possível, algumas reações dos alunos: de rejeição, de satisfação, de questionamento, de demonstração de construção de conhecimento, discutindo com a turma os motivos dessas reações e anotando as idéias, as opiniões, as respostas dos alunos. Essas anotações podem servir de dados para o professor analisar em

conjunto com referenciais teóricos, na busca de melhor entender as reações dos alunos e como apoio para planejar, avaliar e reavaliar ações didáticas que favoreça o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Trazer um pouco, uma parte da prática da sala de aula, as situações, os problemas e os questionamentos relacionados ao conhecimento lingüístico, a cultura lingüística dos jovens e dos adultos, para as salas de formação docente, é extremamente relevante para estabelecer de forma concreta a inter-relação entre a prática e a teoria no processo de formação docente, dando respaldo às exigências do formador quanto à prática pedagógica dos professores.

A língua é um bem cultural de todos. E a escola e a formação inicial e continuada docente não podem continuar contribuindo com a exclusão de parte desse bem cultural, do dialeto não-padrão, das crianças, dos jovens e dos adultos pertencentes às classes populares, penalizando-os na ampliação de suas competências comunicativo-interacionais.

Vale ressaltar que o governo precisa cumprir com sua parte – desenvolver políticas públicas que favoreçam práticas coletivas de discussões, de estudo da língua materna em uso, de valorização do saber docente e de estímulo ao desenvolvimento da capacidade investigativa dos professores e dos formadores.

Com o apoio de uma formação docente coerente com a prática pedagógica dos professores, talvez seja possível ocorrer a mudança de postura que possibilite intervenções que não privilegiem a correção dos chamados “erros” ortográficos, e favoreçam o desenvolvimento de estratégias que propiciem um processo ensino-aprendizagem de língua materna de qualidade, que permitam aos alunos e, também, aos professores lerem e escreverem cada vez melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos possibilitou investigar e aprofundar nosso conhecimento sobre as práticas pedagógicas de intervenção realizadas nos “erros” ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos da EJA. Neste trabalho, procuramos demonstrar como a intervenção didática nas produções escrita pelos alunos ocorreu; em que aspectos essas intervenções promoveram, ou não, contribuições significativas para o processo ensino-aprendizagem da nossa língua materna; em quais pontos o processo de intervenção precisa melhorar e da necessidade da formação docente ser coerente com a prática de sala de aula dos professores. A investigação de campo ocorreu em uma turma da 2ª e em uma turma da 3ª fase da EJA de uma escola municipal de Maceió. No decorrer do trabalho de campo, observamos o processo de intervenção didática, aplicamos entrevista semi-estruturada com as professoras e analisamos os cadernos e produções escritas dos alunos. A análise dos procedimentos de intervenção revelou que a professora da 2ª fase tende apenas a corrigir “erros”. Enquanto que nas intervenções realizadas pela professora da 3ª fase além de corrigir “erros” ortográficos, promove condições pertinentes para trabalhar a nossa língua em uso.

Ao longo deste estudo, podemos dizer que a superação da angústia, com relação a como melhor intervir, de como melhor auxiliar o desenvolvimento das competências comunicativo-interacionais dos alunos jovens e adultos, envolve a inter-relação dos seguintes aspectos: primeiro, confrontar a variação lingüística, a

fala, o sistema alfabético e a norma ortográfica; segundo discutir e trabalhar os aspectos contextuais que fazem parte da produção da linguagem; terceiro é preciso manter-se curioso com relação a nossa língua em uso, e quarto que os futuros professores e os professores possam ter acesso a uma formação inicial e continuada coerentes com a prática de sala de aula.

O primeiro aspecto inicialmente possibilita um valioso resultado que é a não estigmatização da língua oral e escrita dos alunos jovens e adultos, que no nosso entender pode promover outro resultado valioso como o estímulo à prática da produção escrita, da liberdade de expressão e de criação, sem receio de escrever “errado”. Receio esse, muitas vezes, sentido e exposto pelos alunos da EJA. Não sentindo apreensão no ato de escrever, as produções escritas serão o material abundante e extremamente rico para analisar, discutir e trabalhar a língua em uso em sala de aula. O segundo aspecto aqui colocado, a relevância dos fatos contextuais que dizem respeito a cada processo de produção textual, tais como a determinação do interlocutor, do estilo lingüístico e da escolha das palavras, por exemplo, é extremamente importante para os momentos de escrever e reescrever textos coesivos, coerentes e em conformidade com o dialeto padrão ou não, em especial se o texto produzido for um conto que contenha diálogos de falantes da zona rural, por exemplo. Isso deverá garantir o princípio de adequação e da aceitação colocado por Bagno (2005, p. 130-135), e deverá permitir aos alunos, escrever textos de gêneros diversos com registros lingüísticos variados. Estes dois primeiros aspectos permitem que o professor perceba que o processo de escrita é complexo e que o aluno não escreve “errado” por fala “errado”. Devido a essa complexidade é necessário que o professor faça uso de todos os recursos possíveis:

a revisão sistemática, o trabalho de reescrita coletiva, a intervenção individual e inserir o aluno na leitura.

Quanto ao terceiro aspecto diz respeito à necessidade de permanecer, na medida do possível, em estado de formação, de estudo continuado sobre a nossa língua em uso, seja através da leitura de artigos, de pesquisas; seja através de cursos de pós-graduação; seja participando de seminários e debates. Isso nos remete ao quarto aspecto que ressalta a importância e a necessidade do formador manter processos de formação coerente com a prática docente, com as dúvidas, as dificuldades dos professores relacionadas a nossa língua materna. Fazendo do processo de formação, um espaço produtivo para o estudo, a análise das questões lingüísticas trazidas pelos professores. Estes dois últimos aspectos são extremamente necessários para auxiliar os professores a praticarem os dois primeiros aspectos, em sua sala de aula e poder promover um processo, mais produtivo, de ensino-aprendizagem de nossa língua materna.

Dessa maneira, uma prática pedagógica que não trabalhe esses aspectos tende a intervir, apenas, para corrigir o chamado “erro” ortográfico. Fica limitada a “correção”, a “apagamentos”, isso quando o aluno resolve “consertar” a palavra. E muitos “apagamentos” acabam por deixar a organização e a estética do texto prejudicados. Além disso, não ajuda os alunos a refletirem sobre a sua língua.

Uma prática pedagógica que considere a variação lingüística poderá trabalhar as questões que envolvem o “erro” ortográfico do ponto de vista do tipo de restrição que um determinado “erro” possa apontar, como a dificuldade para grafar o “r” final e o som nasal das palavras, por exemplo. São essas dificuldades que os professores devem, sistemática e planejadamente, trabalhar em sua sala de aula.

Conforme afirma Morais (2003, p. 61-76) quando diz da necessidade de o docente planejar um ensino de ortografia, promovendo intervenções que trabalhem a reflexão das regularidades ortográficas, tais como: as correspondências fonográficas regulares diretas, contextuais e das irregularidades ortográficas. Além disso, por ser complexo, o processo de produção escrita, o professor deve fazer uso de todos os recursos possíveis para auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência lingüística, tais como: o estímulo à leitura e a oralidade, de intervenção sistemática das dificuldades ortográficas dos alunos, de intervenção coletiva e individual das produções dos alunos.

No que diz respeito aos tipos de intervenção trabalhadas pelas professoras da 2ª e da 3ª fases, percebemos que as intervenções realizadas pela professora da 3ª fase, nos textos dos alunos, são bem mais dinâmicas e eficazes para o processo ensino-aprendizagem da língua materna, visto que elas possibilitaram uma maior participação da turma, uma maior interação entre os alunos, entre os alunos e a professora e vice-versa. Seja na busca da escolha das palavras mais adequadas, da melhor organização dos parágrafos, numa maior percepção da língua enquanto objeto em uso, de função social. Na intervenção realizada pela professora da 2ª fase tende a identificar e apenas a corrigir os “erros”. Já nas intervenções realizadas pela professora da 3ª fase e pelos seus alunos durante a reescrita dos textos, além de identificar e corrigir “erros”, esse tipo de intervenção deu subsídios para discutir e planejar aulas que trabalhem a língua em uso, a escolha do estilo e a monitoração estilística.

Vimos que os textos produzidos pelos alunos jovens e adultos vêm carregados de subjetividade e de expressividade. Eles fazem uso da função

interativa da língua. E isso precisa ser reforçado no dia-a-dia da sala de aula. Se se escreve para alguém, se é um processo interativo, isso implica que a escolha das palavras, do assunto, do estilo para mais ou para menos formal, do contexto da produção escrita irá depender do locutor e do interlocutor. As produções escritas pelos jovens e adultos são instrumentos poderosos para discutir em sala de aula a importância do estilo lingüístico e da monitoração estilística. De maneira que a prática pedagógica deve estar atenta ao fato de que uma prática de produção textual requer leitura, planejamento, tentativas, rasuras, revisão e reescrita.

Por tudo isso, reconhecemos o papel fundamental de o formador questionar a sua prática e torná-la coerente com o que se pede da prática docente. Desse modo, o formador deve trabalhar na sua prática de formação de língua materna, a língua de uso, sujeita à variação lingüística, possibilitando ao futuro professor, no caso da formação inicial, e dos professores, quando da formação continuada, que escrevam textos de conformidade a um determinado gênero, garantindo que se apropriem de gêneros textuais e de registros lingüísticos variados. Dando, assim, condições a esses professores de promover na sua prática pedagógica um processo ensino-aprendizagem que tenha a língua em uso como objeto de estudo. Para tanto, consideramos necessário que no processo de formação de língua materna, os professores contemplem em seus estudos as valiosas contribuições das pesquisas lingüísticas, sociolingüísticas, psicolingüísticas, dentre outras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 8ª edição, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_; DETTONI, Rachel do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de; COX, Maria I. P. (orgs). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 18/01/2002, p. 24.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretária de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. p. 31-52.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 10ª edição, 2004.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de; COX, Maria I. P. (orgs). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CURVELO, Cristina S.; CORREA, Jane; MEIRELLES, Elisabete S. Conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1998, vol.11, nº3. Disponível em : <http://www.Scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 29/05/2005.

DUARTE, Maria E. L. ; OMENA, Nelize P. Variáveis morfossintáticas. In: BRAGA, M. L.; MOLLICA, M. C. (orgs). *Introdução a sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p.73-80.

FARACO, Carlos A. *Escrita e alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Lingagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Abreu C.; SOUZA, Cláudia N. R. de. Variáveis fonológicas. In: BRAGA, M. L.; MOLLICA, M. C. (orgs). *Introdução á sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 73-80.

LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

LEAL, Telma F.; ROAZZI, A. A criança pensa e aprende ortografia. In: MORAIS Artur G. *O aprendizado da ortografia*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 21-41.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Soraiba M. de; REALH, Aline M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALH, Aline M. de M. R.(orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: EdUFSCar, 2002. p. 217-233.

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

MOLLICA, Maria C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, M. L.; MOLLICA, M. C. (orgs). *Introdução á sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

MORAES, Eliana M. *Professor de didática e prática no ensino de português*. Campus Avançado da UFG em Jataí. Disponível em: [www.portrasdasletras](http://www.portrasdasletras.com.br). Acesso em: 29/05/2005.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. *Monstros á solta ou ... análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art-monstro-a-solta.asp>. Acesso em: 31/05/2005.

MOURA, Denilda. Variação e ensino. In: MOURA, D. (org). *Variação e Ensino*.

Maceió: EDUFAL, 1997, p.9-28.

MOURA, Tânia M. de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3ª ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, Maria Helena M. *Gramática na escola*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 99-117.

SERAFINI, Maria T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

c

Maria Madalena dos Santos.  
 a mulher é tão em P<sup>o</sup>idade quanto o Homem  
 na sociedade elas são motorista também exercem  
 a mesma função que o Homem faz elas são  
 policiais são médicas você sabia? que as mulhe  
 piloto ali aviação elas não servem no para ser  
 doméstica não mulher tem capacidade para  
 assumir qualquer função que o Homem ocupa no  
 mercado de trabalho Avia dezentinha seu papel

Maria

Maria

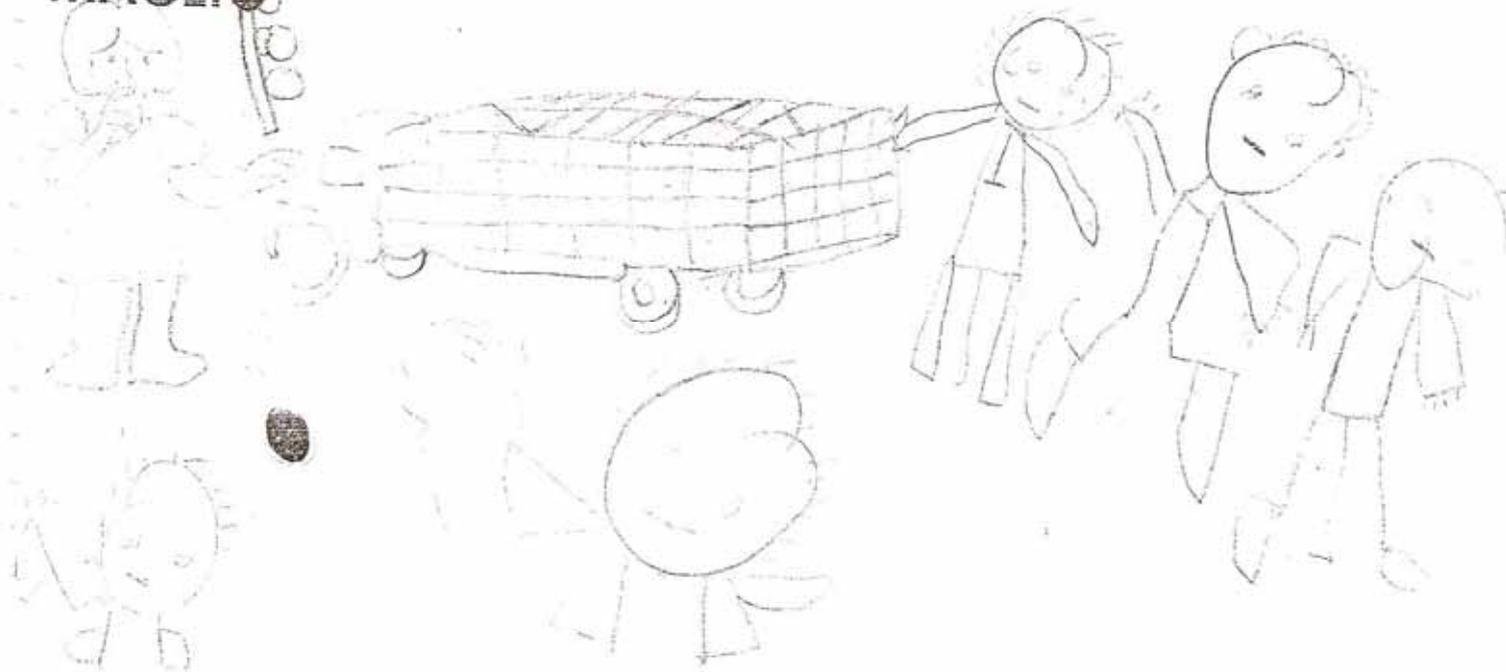
Maria

## ANEXO II

Forme uma dupla para esta sensacional atividade onde vocês serão os repórteres de um famoso jornal.

Escrevam uma reportagem, de modo que os leitores consigam ter uma imagem bem precisa do fato e das circunstâncias em que ocorreu. Sejam criativos e mãos à obra!

## CRIANÇAS PEDEM ESMOLAS NOS SINAIS, EM MACEIÓ



crianças pedindo esmola no  
 sinal de pedestre. Fica uma praça  
 das crianças depois essas crianças  
 não tem ninguém para dar umas  
 palavras de conforto a seu favor  
 por conta disso o litro de leite  
 não tem mais uma  
 coisa de trabalho para  
 fazer por isso as crianças  
 pedem esmola.

Luizete

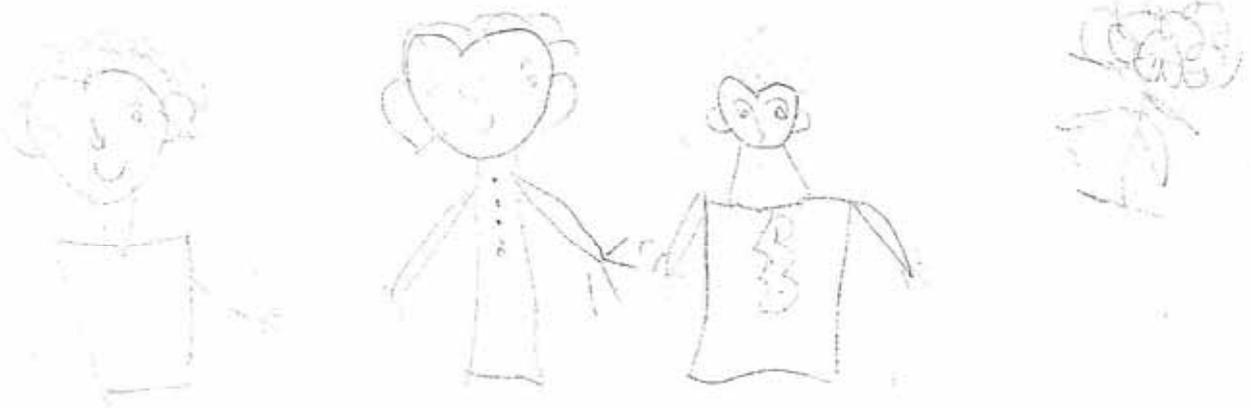
Maria Luiza

ANEXO III

Forme uma dupla para esta sensacional atividade onde vocês serão os repórteres de um famoso jornal.

Escrevam uma reportagem, de modo que os leitores consigam ter uma imagem bem precisa do fato e das circunstâncias em que ocorreu. Sejam criativos e mãos à obra!

OS SEM-TERRA INVADEM A PRAÇA SINIMBÚ NOVAMENTE



Os sem-terra a partir da desapropriação de  
 a terra dos nobres, vieram se estabelecer aqui  
 na cidade do qual se chamam  
 sem-terra. Eles são muito pobres e não têm  
 a terra para trabalhar e fazer  
 a vida deles é muito difícil.

Eles vivem na praça e martirios  
 e de fome e de frio. Eles não  
 gostam de ser chamados de sem-terra  
 e preferem ser chamados de alguma coisa  
 mais bonita.

Maria Benedita de Souza

Anna Carolina 077/205

## ANEXO IV

## A caminho do conhecimento

Você já prestou atenção nas letras das músicas? Já percebeu que não só os ritmos se diferenciam, mas também o conteúdo (letra) que cada uma tem?

## É tempo de conhecer

## ◆ Ler é viver...

A música é uma forma de expressão que está longe de ser ou ter um significado apenas artístico. Vamos ouvir a música *Meu País* de Flávio José, para refletir sobre os problemas sociais brasileiros.

**Meu País**

Flávio José

Tô vendo tudo, tô vendo tudo  
Mas fico calado, faz de conta  
que s'tô mudo (bis)

Um país que criança elimina  
Que não ouve o clamor dos esquecidos  
Onde nunca os humildes são ouvidos  
E uma elite sem Deus é quem domina  
Que permite um estupro em cada esquina.

E a incerteza da dúvida infeliz  
Onde quem tem razão está "servis"  
E massacra o negro e a mulher  
Pode ser o país de quem quiser  
Mas não é com certeza o meu país  
Tô vendo tudo...

Um país onde as leis são descartáveis  
Pela ausência de códigos corretos  
Com quarenta milhões de analfabetos  
E maior multidão de miseráveis

Um país onde os homens confiáveis  
 Não tem voz nem vez nem diretriz  
 Mas corruptos têm voz, têm vez e vis  
 E respaldo de estímulo incomum  
 Pode ser o país de qualquer um  
 Mas não é, com certeza, o meu país  
 Tô vendo tudo...

Um país que perdeu a identidade  
 Sepultou o idioma Português  
 E aprendeu a falar "pornofonês"  
 Aderindo à total vulgaridade  
 Um país que não tem capacidade  
 De saber o que pensa e o que diz  
 E não pode esconder a cicatriz  
 De um povo de bem que vive mal  
 Pode ser o país de carnaval  
 Mas não é, com certeza, o meu país  
 Tô vendo tudo...

Um país que seus índios discrimina  
 A ciência e as artes não respeita  
 Um país que ainda morre de malária  
 Por atraso geral da medicina  
 Um país onde escola não ensina  
 E hospital não dispõe de raio X  
 Onde o povo do morro é feliz  
 Se tem água de chuva e luz do sol  
 Pode ser o país do futebol  
 Mas não é, com certeza, o meu país  
 Tô vendo tudo...

Um país que dizima sua flora  
 Ensejando o avanço do deserto  
 Pois não salva o riacho descoberto  
 Que no leito precário se "estertora"

Um país que cantou e hoje chora  
 Pelo grito do último condrís  
 Que florestas destrói pela raiz  
 E a grileiros de posse entrega o chão  
 Pode ser que ainda seja uma "Nação"  
 Mas não é, com certeza, o meu "País".

## ANEXO V

Atividade de Português 12/9/2005

1) Forme frases injunctivas ou conjunctivas de palavras:

a) meu / país Eu só posso acreditar no meu país e no político capaz de leis.

b) povo / poder No Brasil só tem riqueza porque a pobreza não tem poder de chegar a onde a prova as leis.

c) analfabetos / leis

Os analfabetos só tem valor na hora de votar. Porque não existe leis sérias.

d) o negro / elite

Toda vida o negro foi discriminado pela elite quem tem o poder, mas não

e) corrupção / nação

Para nós tem um país melhor acabar com essa corrupção que engiste na nossa nação

Eu gosto de ficar a escola.

Você gosta de estudar?

a cidade está cheia de bandido!

2) Passe as frases para o plural:

a O anafabeta - Os anafabetas precisam de escolas.

b Faltam remédios nos hospitais?

c Os labrões estão nas modas portais

d As suas decem tes polícias

e O país precisa de homens honestos

f Com suas reportagens as televisões denunciaram

3) Leia cada palavra e separe as sílabas

a abundo - ~~ab-un-do~~ ab-su-do

b pedras - ped-ra-s

c exames - ex-a-mes

d condigno - con-di-gno

e laboratório - la-bo-ra-tó-rio

f funcionário - fun-ci-o-nário

g problema - pro-ble-ma

h preocupação - pre-o-cu-pa-ção

i solução - so-lu-ção

j precisas - pre-ci-sas

k honestidade - ho-nes-ti-da-de

l providência - pro-viden-cia

m o momento - o-men-to

n o momento - o-men-to

## ANEXO VI

## Carta a Ângela

Monica Stahel

Ângela,

Depois que você foi embora para Ribeirão Preto, eu fiquei um tempão andando pela casa que nem barata tonta, achando tudo muito sem graça. Cada vez que eu pensava que ia ter que esperar até as outras férias pra brincar outra vez com você, me dava vontade de sair gritando de raiva. Mamãe me deu um picolé pra eu ficar mais contente, mas a raiva era tanta que eu mastiquei toda a ponta do pauzinho, até fazer uma franjinha. Mais tarde a Maria e a Cláudia vieram me chamar pra brincar. Nós ficamos pulando corda na calçada, e depois sentamos no muro e ficamos brincando de botar apelido nos meninos. O Carlinhos ficou sendo o Carlão-sem-sabão. Toda a vez que a mãe dele chama pra tomar banho, ele volta logo depois com outra roupa, mas com a mesma cara. A Cláudia disse que o Carlinhos abre o chuveiro só pra mãe dele ouvir o barulho, mas vai ver ele fica sentado na privada vendo a água correr.

Aí trocou de roupa, e pronto.

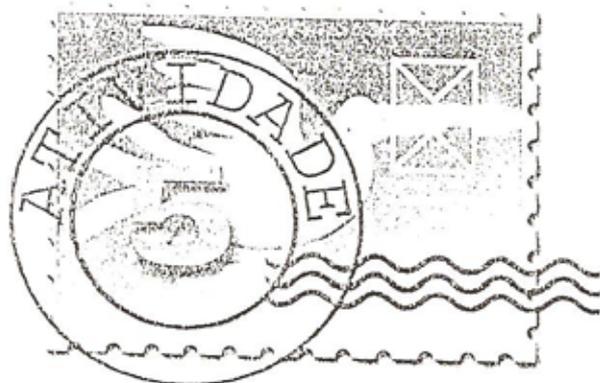
A mania do Chico é dizer que um jogo não valeu sempre que ele está perdendo. Então o apelido dele ficou sendo Chico-não-valeu. Não deu pra inventar mais apelido porque os meninos ficaram loucos da vida, quiseram tomar a corda da gente e começaram a puxar nosso cabelo. No fim cansou, a gente acabou indo todo mundo jogar queimada na casa do Fernando.

Eu voltei pra casa contente da vida, mas quando o Fábio me viu foi dizendo: "Tá triz-tinha porque a priminha foi embora? Vai ser ruim mexerica sozinha por aí, né?" Ah, Ângela, que raiva! Cus vezes dá vontade de trocar esse irmão marmelho por uma irmã do meu tamanho, como você!

Um beijo da

Marisa

## ANEXO VII



## Escrevendo uma carta

Você vai escrever uma carta especial em um papel também especial.

## Escolhendo um assunto para a sua carta

Escolha um dos assuntos sugeridos abaixo antes de iniciar a próxima etapa da atividade.

- ✦ Contar sobre alguma coisa que você conquistou este ano e que foi algo muito especial para você (um trabalho muito legal feito na escola, uma ótima nota em alguma matéria, uma história linda que tenha escrito, um lugar no time da escola, aquele brinquedo ou objeto especial que você conseguiu finalmente ganhar, uma mochila nova para a escola etc.).
- ✦ Contar sobre alguma atividade esportiva ou escolar de que você tenha participado e que tenha sido muito importante para você (um campeonato de futebol, uma gincana, uma peça teatral, uma apresentação etc.).
- ✦ Contar sobre alguma novidade que tenha acontecido ou que esteja acontecendo com a sua família (o nascimento de alguém, um novo animalzinho, mudança de casa, um acontecimento especial com algum membro da família, doença ou morte de alguém, mudança de emprego ou o desemprego de alguém da família etc.).

Assunto escolhido: .....

## ANEXO VIII

7/05  
21/11/05

10111105

Mãe Maria, Mãe Rosalina e Mãe Rosa

Amada família

Mãe Maria - Vou esta em viagem de  
Viagem e fiquei sabendo que vou viajar para  
São Paulo com as senhoras.

Espero - saber de vocês esta semana pois  
falta pouco para irmos todos para  
de São Paulo para a festa de aniversário  
da família de todos.

Com carinho e amor

É com esse carinho que vou em toda a  
viagem e espero que todos estejam  
bem e saudáveis.

Dessejo toda felicidade para vocês e para  
toda a família de seu irmão Cícero

## ANEXO IX

✓  
 Macieira, 10 de novembro de 2003

Amada Mãe.

Mãe, como você está?

Eu cheguei de viagem e fiquei sabendo que você viajou para São Paulo. Como está por aí?

Seus filhos estão todos bem de saúde? Estou com muitas saudades de todos.

Minha viagem foi ótima e eu cheguei em paz.

Eu desejo toda felicidade para você, Mãe.

Um abraço de seu querido filho.

Cícero

## ANEXO X

1/05

( / / )

Maleio 10 de novembro de 10.11.2005  
Saudade

irmã querida

Quando o dia amanheceu vejo o sol entrar por de baixo da porta. Hoje junto com sua luz chegou uma carta, trouxe notícias da sua irmã a qui está toda com saúde graças a Deus eu me casei tenho quatro filhas, Hoje foi um dia feliz que eu recebi uma carta sua, eu nunca esquecida, nossa amizade sinto saudades das nametas, que conversavam muito. Querida irmã, eu quero que você venha em minha casa, estou e esperando eu e minha família.

minha irmã eu gostaria de saber como vai a nossa querida irmã se ela está bem tô com saudade de você e importante para mi amada irmã eu sinto muito a sua falta. Tô te mandando com um beijo e abraço. de sua  
Josefa.

## ANEXO XI

Maceió, 28 de novembro de 2005.

Saudade, irmã querido.

Quando o dia amanheceu vejo o sol entrar por debaixo da porta. Hoje junto com sua luz chegou uma carta, trouxe notícias suas irmã.

Aqui estão todos com saúde graças a Deus.

Hoje foi um dia feliz que eu recebi uma carta sua. Eu nunca esqueci da nossa amizade. Sinto saudades dos momentos que conversávamos muito.

Querida irmã, eu quero que você venha em minha casa. Estou esperando eu e minha família.

Minha irmã eu gostaria de saber como vai a nossa querida irmã se ela está bem. Estou com saudade de você. Você é importante para mim. Amada irmã eu sinto muito a sua falta. Um beijo e um abraço de sua querida irmã.

Josefa.

## ANEXO XII



Es Cala Dom Miguel Comara

nome Rita de cássia da Silva

língua portuguesa

o Active do texto e copie ali

o Uma palavra com 5 sílabas

de aproximação

o Dois substantivos

colindantes

o Uma palavra no plural

marítimas

o Dois verbos

Libe Passo

o um substantivo feminino

balsa

o um substantivo masculino

Caravela masculina

LIÇÃO

ANEXO XIII

SER OU NÃO SER



"São Paulo: depois de criar os filhos, as mulheres têm tempo para aprender".

(Fórmula Nova Escóla - maio 1990)

Meu Natal vai ser muito bom, estou feliz porque minha vida mudou. Aprendi a ler e a escrever. Que ao terminar este ano, termine também as violências e brote um jardim de paz no coração da humanidade.

(Texto escrito pelos alfabetizandos Roberto e Maria José dos Santos, alunos da Turma de Alfabetização de adultos do Cabo, 1986)