



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Márcia Aparecida Campos Furtado

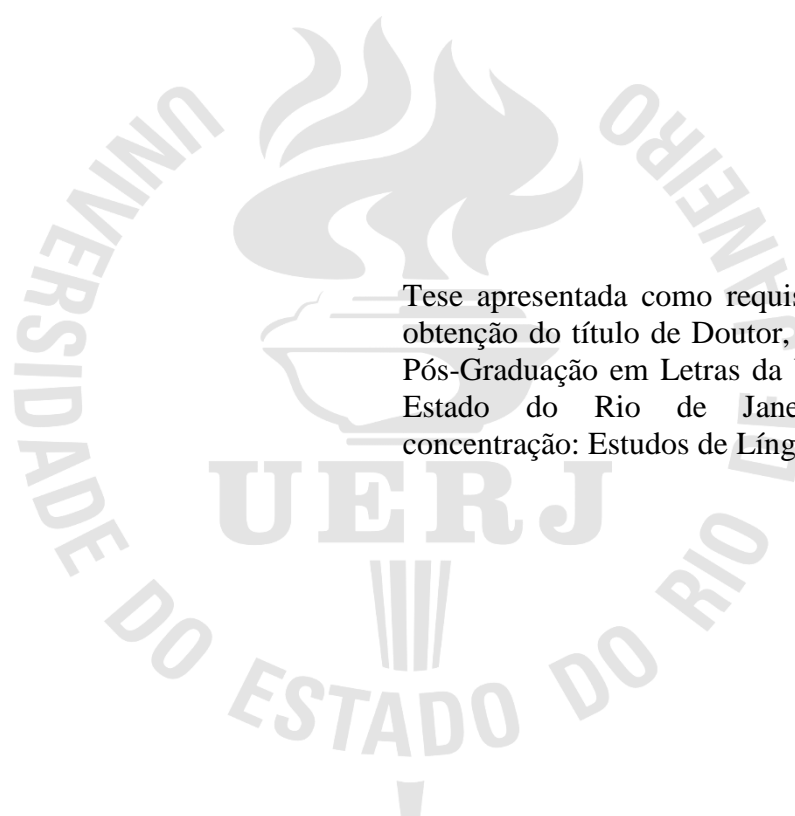
**A fala e a escrita de alunos quilombolas: intersecção nos estratos da
língua**

Rio de Janeiro

2018

Márcia Aparecida Campos Furtado

A fala e a escrita de alunos quilombolas: intersecção nos estratos da língua



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F992 Furtado, Márcia Aparecida Campos.
A fala e a escrita de alunos quilombolas: intersecção nos estratos da
língua / Márcia Aparecida Campos Furtado. - 2018.
204 f.

Orientadora: Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Quilombolas – Educação – Teses. 2. Língua portuguesa – Português
escrito – Teses. 3. Comunicação oral – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo
e ensino – Teses. 5. Língua portuguesa – Morfologia – Teses. 6. Língua
portuguesa - Sintaxe – Teses. 7. Língua portuguesa – Fonologia – Teses. I.
Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo, 1963-. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Márcia Aparecida Campos Furtado

A fala e a escrita de alunos quilombolas: intersecção nos estratos da língua

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 28 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Vanda Cardozo de Menezes
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pai de Amor, que atendeu sempre aos anseios do meu coração e me deu forças para enfrentar as intempéries da jornada.

Dedico também aos meus pais, pelo amor incondicional e pelas orações constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelos milagres em minha vida, e por permitir que eu concretize esse sonho, apesar dos obstáculos.

À minha orientadora, Prof.^a Maria Teresa Tedesco V. Abreu, pela competência e pela dedicação com que desempenhou seu papel, desde o primeiro ao último instante. As palavras são fugidias para expressar a gratidão que tenho por essa pessoa tão admirável, que conduz a sua ação docente com zelo, compromisso e humanidade. A ela toda a minha admiração e gratidão por tantos ensinamentos nos mais diversos gestos.

As professoras Tânia Camara e Teresa Gonçalves pelas valiosas contribuições ao trabalho no exame de qualificação.

Aos professores (as) da UERJ, com quem fiz disciplinas e que desenvolveram empatia comigo na construção de conhecimentos.

Aos meus amados filhos, Weudys e Weyla por me apoiarem na concretização deste sonho, por me incentivarem, não permitindo que eu esmorecesse frente aos obstáculos.

À comunidade escolar quilombola Prof.^a Tereza Conceição de Arruda que gentilmente se engajou nesta pesquisa, e sem a qual esse estudo não seria possível.

Às instituições que contribuíram com a pesquisa: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso pela imprescindível licença para essa qualificação, e FAPEMAT pela concessão da bolsa, indispensável para o deslocamento e estadia no Rio de Janeiro.

Às amigas Leila Barros, Maria Hermínia e Silvia Guimarães pela amizade, pelo apoio e pelas orações nos momentos de angústia.

À UERJ, pela qualidade da formação recebida.

Aos membros externo da banca, que aceitaram o convite para a avaliação deste trabalho e contribuíram com preciosas pontuações sobre a pesquisa.

Muito obrigada a todos!

"Todo dia duzentos milhões de pessoas levam suas vidas em português. Fazem negócios e escrevem poemas. Brigam no trânsito, contam piadas e declaram amor. Todo dia a língua portuguesa renasce em bocas brasileiras, moçambicanas, goesas, angolanas, japonesas, cabo-verdianas, portuguesas, guineenses. Novas línguas mestiças, temperadas por melodias de todos os continentes, habitadas por deuses muito mais antigos e que ela acolhe como filhos. Língua da qual povos colonizados se apropriaram e que devolvem agora, reinventada. Língua que novos e velhos imigrantes levam consigo para dizer certas coisas que nas outras não cabe."

José Saramago

RESUMO

FURTADO, Márcia Aparecida Campos. **A fala e a escrita de alunos quilombolas: intersecção nos estratos da língua.** 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese se fundamenta nas teorias que propõem o estudo da língua em contexto de uso. O interesse pela temática da pesquisa resultou da evidente escassez de investigação científica sobre o universo dos alunos quilombolas, com foco na população mato-grossense, especificamente, no que tange à área da linguagem. Insere-se na área dos estudos de língua portuguesa. É centrada em três aspectos principais, que são: 1º) descrição dos usos da língua portuguesa pelos alunos da comunidade escolar quilombola de Mata Cavalo; 2) discussão quanto à modalidade oral e à modalidade escrita da língua; 3) os diferentes estratos da língua, a saber: o morfológico, o sintático e o fonológico de ambas as variantes. Na modalidade oral, quanto aos estratos morfológico lexical, serão analisadas as formas verbais no infinitivo, no gerúndio e no pretérito. No nível sintático, as análises serão focadas nas concordâncias nominal e verbal e nos marcadores discursivos; e por último, no estrato fonológico, será objeto de análise a redução de palavras, e, ainda, a descrição do rotacismo. Na modalidade escrita, no que se refere ao estrato morfossintático, será objeto de análise a concordância nominal (uso de artigo, adjetivo, pronome, numeral e substantivo), concordância verbal (sujeito/verbo), o uso de expressões coloquiais (marcas de oralidade), o apagamento da desinência marcadora de infinitivo nos verbos, e o deslocamento de sílaba tônica. No nível sintático, serão analisadas as construções dos períodos por coordenação e por subordinação, os usos dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final), e o emprego impreciso de recursos coesivos. No nível fonológico, será analisado o apagamento equivalente à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira nas palavras. A concepção de língua(gem) adotada para esta pesquisa é a sociointeracionista, na qual o texto oral ou escrito é concebido como um lugar de interação entre os sujeitos. No que se refere à metodologia, o estudo se insere na perspectiva etnográfica, de natureza qualitativa, e se caracteriza como uma pesquisa linguístico-interpretativista. Como suporte teórico, adotou-se a Linguística Textual, especialmente no que se refere à existência de um *continuum* entre as modalidades da fala e da escrita, com os autores Marcuschi (2005, 2007, 2008), Koch (1984, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005) e Bakhtin (1988, 2003) no que diz respeito à linguagem como fenômeno social. Autores que discutem conceitos relacionados às práticas pedagógicas, como Molica (1998), foram, também, estudados.

Palavras-chave: Fala. Escrita. Estrato de língua. Intersecção. *Continuum*.

ABSTRACT

FURTADO, Márcia Aparecida Campos. **The speech and writing of quilombola students: intersection in the strata of the language.** 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The thesis based on theories that proposes the study of the language in context of its use. The interest in the research theme is a result from the evident lack of scientific research on the universe of the students of a quilombola community, with focus on the population of Mato Grosso, specifically in the area of language. It is included in the area of Portuguese language studies. Is centered on three main aspects: 1) description of the uses of the Portuguese language by the students of the quilombola school community of Mata Cavalo; 2) discussion about the oral modality and the written modality of the language; 3) the different strata of the language, namely: the morphological, the syntactic and the phonological of both variants. In the oral modality, for the lexical morphological strata, the verbal forms will be analyzed in the infinitive, in the gerund and in the preterite. At the syntactic level it will be analyzed with focus on the nominal and verbal concordances and the discursive markers; and finally, in the phonological strata, the reduction of words will be the subject of analysis, as well as the description of the revitalization. In the written form with regard to the morph syntax strata it will be object of analysis the nominal agreement (use of article, adjective, pronoun, numeral and noun), verbal agreement (subject/verb), the use of colloquial expressions (orality marks), the deletion of the infinitive marking ending in the verbs, and the displacement of the tonic syllable. In the syntactic level it will analyzed the constructions of the periods by coordination and subordination, the use of punctuation marks (comma and full stop), and the imprecise use of cohesive resources. At the phonological level it will be analyzed the erasure equivalent to the deletion of a segment (consonant, vowel or glide) or of an entire syllable in the words. The conception of language adopted for this research is the socio-interactionist in which the oral or written text conceived as a place of interaction between the subjects. Regarding the methodology, the study inserted in the ethnographic perspective of a qualitative nature, and characterized as a linguistic-interpretative research. As a theoretical support, Textual Linguistics adopted, especially with regard to the existence of a *continuum* between the modalities of speech and writing, with the authors Marcuschi (2005, 2007, and 2008), Koch (1984, 1997, 1999, 2001, 2002, and 2005) and Bakhtin (1988, and 2003) with regard to language as a social phenomenon. Authors, who discuss concepts related to pedagogical practice, such as Molica (1998) and Castilho (2006), also studied.

Keywords: Speech. Writing. Language stratum. Intersection. *Continuum*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Mapeamento dos núcleos habitacionais do quilombo.....	23
Figura 2-	Mapeamento da comunidade Mata Cavalo.....	25
Figura 3-	Fachada da Escola Estadual Prof. ^a Tereza Conceição Arruda.....	26
Figura 4-	Gráfico da mobilidade dos informantes.....	30
Figura 5-	Gráfico demonstrativo do local de nascimento dos informantes.....	30
Figura 6-	Gráfico demonstrativo da residência dos informantes no Complexo Quilombola Mata Cavalo.....	31

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESTUDADO.....	18
1.1	Os Quilombos – um pouco da história.....	18
1.2	Os Aspectos históricos e culturais.....	22
1.3	A comunidade linguística local e as bases linguísticas.....	27
1.4	A unidade escolar Quilombola.....	29
2	BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	33
2.1	A escolha da temática e do lócus da pesquisa.....	33
2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	35
2.3	Os instrumentos para coleta de dados.....	36
2.4	A transição das entrevistas.....	44
2.5	A etnografia como subsídio para coleta de dados.....	49
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	53
3.1	Bases epistemológicas.....	53
3.2	As estratégias da fala.....	60
3.3	A fala e a escrita: uma visão do <i>continuum</i>.....	63
3.4	Os gêneros e o interacionismo sociodiscursivo.....	66
3.5	O Relato autobiográfico.....	68
3.6	A entrevista – oralidade por excelência.....	70
3.7	A sequência didática.....	72
3.8	O relato autobiográfico e a entrevista semidirigida: um possível <i>continuum</i> tipológico.....	76
4	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81

4.1	Análise dos estratos da oralidade – as entrevistas em foco.....	81
4.1.1	<u>Nível morfológico.....</u>	82
4.1.2	<u>Apagamento da desinência de infinitiva dos verbos.....</u>	83
4.1.3	<u>Ausência da desinência marcadora de tempo/pessoa de verbo no pretérito...</u>	87
4.1.4	<u>Apagamento do morfema de gerúndio nos verbos.....</u>	89
4.1.5	<u>Redução de palavras.....</u>	92
4.1.6	<u>Análise dos estratos do nível sintático.....</u>	94
4.1.7	<u>Marcadores discursivos.....</u>	95
4.1.8	<u>O discurso oral e as subordinadas temporais e absolutas temporais.....</u>	99
4.1.9	<u>Análise dos estratos do nível fonológico.....</u>	100
4.2	Apreciação das produções escritas: os relatos autobiográficos em foco..	103
4.2.1	<u>Análise dos extratos sob os aspectos (morfo)sintáticos.....</u>	104
4.2.2	<u>Uso dos sinais de pontuação: vírgula e ponto final.....</u>	111
4.2.3	<u>Construção de períodos compostos por coordenação e subordinação.....</u>	121
4.2.4	<u>Análise dos extratos sob os aspectos morfológicos.....</u>	136
4.2.5	<u>Análise dos extratos sob os aspectos fonológicos.....</u>	137
4.2.6	<u>Análise do nível fonológicos – Marcas de oralidade.....</u>	142
4.3	O <i>continuum</i> entre as modalidades: pontos de interseção entre a fala e a escrita.....	146
4.3.1	<u>No nível morfológico.....</u>	147
4.3.2	<u>Apagamento da desinência marcadora de infinitivo.....</u>	147
4.3.3	<u>Redução de palavras.....</u>	148
4.3.4	<u>Concordância nominal e verbal.....</u>	149
4.3.5	<u>Marcadores discursivos.....</u>	152
4.3.6	<u>Orações subordinadas.....</u>	154

4.4	Ensino de língua para a diversidade: alguns pilares.....	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	170
	ANEXO A - Entrevistas.....	174
	ANEXO B - Produção Escrita: Relatos Autobiográficos – Fase 3.....	190

INTRODUÇÃO

Concernente ao processo educacional sabe-se que o Brasil possui mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados quando a escola se tornar um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade.

Garantir o direito de aprender implica fazer da escola um lugar onde todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e com sua identidade.

Sabemos, no entanto, que estudantes pertencentes a determinados segmentos da sociedade, por exemplo, os negros, sofrem com acumulações pejorativas no que se refere a suas imagens e vive uma busca constante por direitos básicos, os quais lhes foram negligenciados. Por isso, os alunos afrodescendentes são postos em evidência em questões geralmente promotoras de polêmica, e, por vezes, fazem ranger estruturas tradicionais da sociedade.

Quem não se lembra do polêmico debate em torno das cotas para negros nas universidades? Percebe-se, contudo, que essa parcela da população tem se organizado e colocado na ordem do dia à discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras, quebrando, assim, o mito do Brasil como país isento de preconceito racial. Resulta disso, que, em todos os cantos deste país, lideranças negras têm reivindicado políticas públicas a fim de contemplar a demanda por inclusão econômica e social desse segmento populacional. Aliás, a quilombagem constituiu-se no maior movimento organizado por negros no Brasil, antecedeu o movimento abolicionista, abalou política e economicamente o sistema escravista desencadeando um processo de mudança lento, porém progressivo na conquista de direitos.

Neste contexto, evidenciam-se resultados positivos de décadas de lutas do movimento negro organizado, o qual vem obtendo importantes conquistas, inclusive no campo legal, cujo início se deu ainda no século passado, como se vê no art. 5º da Constituição Federal de 1988, que torna “[...] a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível”. Mais recentemente, foram aprovadas a lei 3.198/2000, que institui o “Estatuto da Igualdade Racial”, e a lei 10.639/2003, tornando obrigatória a inclusão nos currículos escolares da “história e cultura afro-brasileira”. Tais dispositivos legais demonstram que avanços estão acontecendo. Neste novo cenário, surgiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, um instrumento significativo, pois orienta os sistemas e as instituições de ensino a adotarem os procedimentos adequados para a implementação da Lei 10.639/2003, objetivando reparar anos de silenciamento a respeito de questões relevantes para a população negra.

Notadamente, em meio a esta acentuada problemática, a escola assume um papel de grande relevância, haja vista que é uma das instituições sociais mais centrais do mundo moderno contemporâneo na propagação de ideologias, objetivos e formas de relacionamento entre indivíduos, bem como de grupos que habitam no seu bojo. A particularidade da escola está no fato de esta ter a responsabilidade de desempenhar uma função que, no passado, estava dispersa por várias instituições, nas relações de trabalho como também nos espaços de culto e lazer: a construção do conhecimento. Deste modo, nenhum debate social deve ser estranho a esta instituição.

À escola compete a função de condensar, sistematizar e organizar os conhecimentos, propiciando a formação básica necessária aos indivíduos em desenvolvimento, para que estes assumam uma postura ativa na sociedade. Considera-se fundamental o entendimento de que é da escola a obrigação complementar de buscar oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem aos seus estudantes. Para isso, ela precisa se organizar como uma instituição especial, um ambiente relativamente autônomo, no interior do qual deve ser possível um ensino não limitado por diferenças, carências, privilégios ou pertencimentos sociais dos seus alunos, fazendo do espaço educativo um dos lugares estratégicos para a intervenção social, baseada no objetivo de superação das desigualdades.

Apresentado o cenário acima, e, intencionando contribuir para a sistematização de ações pedagógicas, como a (re)formulação de políticas públicas para a intervenção social, no sentido de viabilizar a superação das desigualdades, a presente pesquisa elegeu como sujeitos o conjunto de alunos quilombolas do ensino médio regular, estudantes da Escola Estadual Tereza Conceição de Arruda, localizada no Quilombo Mata Cavallo, situado nas adjacências de Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Ao fazer tal seleção, objetivamos dar visibilidade a esse grupo que historicamente tem ficado à margem do interesse de pesquisas acadêmicas.

A pesquisa em curso tem como principal objetivo fazer a descrição dos usos da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, dos alunos quilombolas de Mata Cavallo. Ao fazer tal descrição da língua, pretende-se, a partir dos elementos encontrados, propor contribuições ao currículo escolar quilombola. Para que tal intento se concretize, se faz necessário: 1)

discutir as diferenças entre língua falada e língua escrita; 2) discutir os usos da língua pelos alunos quilombolas; 3) detectar e analisar os elementos responsáveis pela interseção entre a oralidade e a escrita do grupo de sujeitos pesquisados.

Quanto às justificativas para a realização da pesquisa, ela se legitima, em primeiro lugar, pela evidente escassez de investigação científica sobre esta parcela da população mato-grossense, especificamente, no que tange à área da linguagem, pois se verificou que, no geral, são raros os trabalhos realizados sobre o universo de alunos quilombolas. Para se chegar a essa afirmação, várias buscas foram realizadas nos veículos considerados idôneos no que se refere às pesquisas acadêmicas, reiteradas pelo relatório realizado por Cardoso (2011), que constatou, por meio de um mapeamento preliminar sobre todas as regiões de Brasil, que, no banco de teses da Capes, a região Centro Oeste apresenta-se com um número muito reduzido de pesquisas que contemplem a temática quilombola. Sobre o referido universo, o autor contabilizou quatro produções entre 2000 e 2009, as quais propunham como objeto empírico os Movimentos Sociais, Política e Educação Popular; Formação de Professores e Organização Escolar; Educação e Meio Ambiente, Currículo, Conhecimento e Cultura. As três primeiras pesquisas foram realizadas em cursos de mestrado e, apenas a última, em curso de doutorado.

Em segundo lugar, a respeito do estudo da interface oralidade-escrita, a pertinência social dessa pesquisa está na preocupação com o desenvolvimento da competência linguística do aluno, em prepará-lo para participar de interlocuções verbais constantes (orais e escritas), nas diversas práticas sociais e no exercício de sua cidadania, tendo em vista que é por meio do ato de se expressar que o sujeito demonstra os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de escolarização.

A terceira justificativa se aporta na pertinência científica da pesquisa, visto que pode suscitar debates e reflexões no interior dos espaços educacionais, promovendo desdobramentos que resultem em práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de pressupostos teóricos interacionistas de língua e, por isso, menos rígidos e mais sujeitos a interferências, visando à formação linguística do alunado em geral. Nesse sentido, pretende-se rever as Orientações Curriculares para a Diversidade Racial, instrumento basilar do currículo elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no intuito de averiguar e sugerir, caso não esteja contemplado no referido documento, conteúdos voltados para o trabalho com a oralidade e a escrita, tendo como viés o *continuum* entre as modalidades, pois se entende que concorrem para o alcance da competência linguística do estudante.

Isto posto, direciona-se para questionamentos sobre que prática efetiva adotar com a finalidade de contribuir para obtenção da meta de tornar o aluno quilombola, que faz parte de

uma minoria, capacitado para, ao longo da vida, competir na sociedade em condições de igualdade com o restante dos jovens que concluem o ensino médio. Considerando-se a ordenação vertical e horizontal dos conteúdos no currículo, indaga-se: que estratégias devem ser empreendidas para a formação de um indivíduo cujo perfil condiga com o requisitado para a sociedade atual? A resposta a essa pergunta nasceu de forma intuitiva, e deu origem à hipótese assim resumida: o trabalho pedagógico que promova uma formação consistente dos jovens quilombolas poderá advir de um currículo que contemple os aspectos referentes aos estratos morfossemântico, sintático-semântico e o fonossemântico, tanto da modalidade escrita quanto da modalidade oral da língua portuguesa.

Vislumbrando agregar contribuições no que se refere ao currículo e à práxis pedagógica para os alunos quilombolas, pretende-se também encontrar resposta para a seguinte pergunta: como se expressa o *continuum* nos textos produzidos nas modalidades oral e escrita pelos alunos quilombolas que estão cursando o ensino médio na escola Professora Tereza Conceição de Arruda?

Tem-se como meta chegar à resposta que contemple satisfatoriamente o questionamento acima, identificando e analisando aspectos da intersecção morfossintática e semântica da oralidade na escrita e vice-versa, por meio da análise da macro e da micro estruturas das modalidades linguísticas usada pelo grupo eleito.

Assim, para atingir os objetivos específicos, ao delinear a problemática, toma-se como questões norteadoras para o presente estudo: 1) de que forma se configuram os fenômenos linguísticos na oralidade dos alunos? 2) de que forma se configuram os fenômenos linguísticos na escrita do conjunto de discentes? 3) quais são os aspectos linguísticos que promovem a intersecção morfo-sintático-semântica-fonológica nas produções orais e escritas dos alunos quilombolas?

Para encontrar as respostas, será analisado minuciosamente o *corpus* constituído de textos escritos (relatos autobiográficos) e orais (entrevistas) produzidos pelos alunos pertencentes à escola estadual quilombola Professora Teresa Conceição de Arruda de Mata Cavallo.

É por meio da expressão que o sujeito evidencia os conhecimentos linguísticos construídos na vida (cultural) e modificados pela escola (acadêmicos). Esse entendimento justificou a opção pelo trabalho com a produção linguística nas duas modalidades.

A tese se insere na área dos estudos de língua portuguesa e é centrada em três aspectos principais, que são: 1º) descrição dos usos da língua portuguesa pelos alunos da comunidade escolar quilombola de Mata Cavallo; 2) discussão quanto à modalidade oral e à modalidade

escrita da língua; e 3) os diferentes estratos da língua, a saber: o morfossemântico, o sintático-semântico e o fonossemântico. Na modalidade escrita, no que se refere ao estrato morfossintático, será objeto de análise a concordância nominal (uso de artigo, adjetivo, pronome, numeral e substantivo), concordância verbal (sujeito/verbo), o uso de expressões coloquiais (marcas de oralidade), uso da desinência marcadora de infinitivo nos verbos e deslocamento de sílaba tônica. No nível sintático, serão analisadas as construções dos períodos por coordenação e subordinação, os usos dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final), uso impreciso de recursos coesivos, identificado na análise como desvio de uso de recurso coesivo. No nível fonológico, o apagamento equivalente à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira nas palavras. Na modalidade oral, quanto ao estrato morfológico lexical, serão analisadas as formas verbais no infinitivo, no gerúndio e no pretérito, bem como o uso de expressões populares. No nível sintático, debruçar-se-á sobre as concordâncias nominal e verbal e sobre os marcadores discursivos; e, por último, no estrato fonológico, serão objetos de análise a redução de palavras e a descrição da presença do rotacismo.

A pesquisa, no que se refere à metodologia, se insere na perspectiva etnográfica, de natureza qualitativa, e se caracteriza como uma pesquisa linguístico-interpretativista. Os dados fornecidos pelos sujeitos à pesquisadora contaram com os seguintes procedimentos de coleta: informação do perfil sociocultural por meio de questionário perfil estruturado; entrevista não estruturada (conversa), e produção escrita (autobiografia), que serão melhor apresentados no capítulo de metodologia.

A concepção de língua(gem) adotada para esta pesquisa é a sociointeracionista, corrente teórica na qual o texto oral ou escrito é concebido como um lugar de interação entre os sujeitos. Por esse viés, em ambas as modalidades de uso da língua, subjazem procedimentos linguísticos relativos à produção e à recepção, tais como: escolha do gênero, seleção lexical, grau de formalidade, entre outros.

A organicidade da tese consiste na introdução, no desenvolvimento de quatro capítulos e na conclusão. No primeiro capítulo se apresentará o *locus* da pesquisa - o Quilombo Mata Cavallo, pontuando sobre sua localização, seus aspectos históricos e culturais, bem como sobre seus colonizadores, pois se entende que a variedade linguística da localidade está ligada aos aspectos de colonização, como a exploração de ouro, caça aos índios e, posteriormente, das sesmarias, que mantinham escravos (negros) na região. Pontuar-se-á que Mata Cavallo pertence à região conhecida como baixada cuiabana, atualmente denominada como Vale do

Rio Cuiabá, apresentando-se alguns elementos histórico-culturais que possibilitam caracterizar o quilombo como local propício à investigação linguística a partir de sua história.

No segundo capítulo, discutem-se as bases metodológicas que sustentam a pesquisa, fazendo-se uma exposição sobre os instrumentos e os métodos de pesquisas aplicados na coleta de dados, e, ainda, serão apresentados os informantes, sujeitos da investigação.

O terceiro capítulo exibirá as bases teóricas que darão suporte às análises, exemplificando-se com recortes do *corpus*. Como suporte teórico, adotou-se a Linguística Textual, especialmente no que se refere à existência de um *continuum* entre modalidades da fala e da escrita, notadamente com os autores Marcuschi (2005, 2007, 2008), e Koch (1984, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005), escolhidos para subsidiar a tese, bem como autores que discutem conceitos relacionados à questão ou indicam práticas pedagógicas e educativas capazes de dialogar com as concepções pertinentes à formação linguística proficiente do cidadão, como Molica (1998).

Por fim, as considerações finais apresentarão as impressões proporcionadas pelos estudos realizados, respondendo-se às questões iniciais, retomando as hipóteses levantadas, confirmando ou refutando-as, e assim, caracterizando o atual cenário linguístico dos alunos do quilombo Mata Cavallo.

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESTUDADO

Neste capítulo, será apresentada a caracterização do espaço social pesquisado, seus sujeitos e sua produção linguística. Ao optarmos por apresentar esses elementos já no primeiro capítulo, procuramos situar o leitor para um estudo que se dispõe a investigar pontos de intersecção entre as modalidades falada e escrita da língua, no contexto da última etapa da educação básica, ou seja, no ensino médio regular, na modalidade quilombola. Nesse sentido, o estudo dialoga com as questões relativas à tradição oral fortalecida pelas características de um grupo social com identidade linguística própria, mas que recebe influência externa, à medida que seus membros estabelecem contato com elementos propulsores de mudança, como, por exemplo, outras comunidades de fala e processo de escolarização.

1.1 Os quilombos: um pouco da história

Os quilombos que se formaram em diversos pontos do Brasil foram reconhecidos no período colonial, por sua constituição e como forma de resistência dos africanos ao trabalho escravo. De acordo com Carneiro (2001, p. 13), os quilombos se formaram a partir de um fato em comum, um “movimento de fuga”. Retirados à força de sua terra natal para trabalhar em garimpos, grandes fazendas e engenhos, os cativos organizaram-se de variadas formas na tentativa de se livrarem da escravidão a que foram submetidos. Era uma forma de “[...] negação da sociedade oficial que os oprimia [...] eliminando a sua língua, sua religião, os seus estilos de vida”.

Esses agrupamentos negros rurais “[...] foram chamados principalmente quilombos e mocambos e seus membros apelidados de quilombolas, calhambolas ou mocambeiros”, de acordo com Reis & Gomes (1996, p. 9-10). Conforme asseguram os autores, “[...] mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores [...], e rebelava-se individual e coletivamente”.

Carvalho e Lima (2013, p. 3), asseguram que “[...] a noção de quilombo não se restringe aos casos de fuga em massa e refúgio de escravos, mas refere-se, também à formação de grupos familiares que, buscando uma produção autônoma e livre, baseada na

cooperação, faziam frente ao sistema escravocrata”. E se constituíram de acordo com suas particularidades regionais e seu contexto histórico.

Para Munanga (2001, p. 27), o termo quilombo é originário dos povos de língua bantu (*Ki-lombo*), do sul da floresta equatorial africana, com uma conotação de “associação de homens”, uma instituição política, militar, transétnica e centralizada, com “[...] conflitos pelo poder, de cisão de grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas” (Idem, p. 25), e que, de forma geral, podem contribuir para a compreensão dos quilombos brasileiros. Refere-se ao quilombo no Brasil como,

Uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados, para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados organizaram-se para fugir das senzalas (...) ocupando territórios brasileiros não povoados, de difícil acesso, abertos a todos os oprimidos da sociedade: negros, índios e brancos. (2001, p. 32).

Ainda de acordo com Munanga, os quilombos brasileiros

Tiveram uma abertura externa em duplo sentido – para dar e receber influências culturais de outras comunidades – sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que havia de comum entre seres humanos. Visavam à formação de identidades abertas, produzidas pela comunicação incessante com o outro e não de identidades fechadas geradas por barricadas culturais que excluem o outro. (2001, p. 56).

Moura (2009) ensina que no Brasil, nos séculos XVI e XVII, os portugueses chamavam esses locais de mocambos, “[...] termo derivado de *mukambu*, uma palavra do dialeto quimbundo, que significava literalmente telhado de palha. O nome predominou até o final do século XVIII, quando passou a prevalecer à designação de quilombo” (Idem, p. 61). Nestes espaços conviviam escravos fugidos, assenzalados, indígenas, soldados desertores, homens pobres e livres, devedores do fisco e comerciantes.

Em Mato Grosso, a chegada dos primeiros negros escravos se confunde com a descoberta do ouro e a fixação da população na região, a partir do início do século XVIII. Lidavam, principalmente, com a mineração, mas, com o declínio da extração de ouro e o incremento da agricultura e da pecuária, muitos escravos foram transferidos para essas atividades. Ainda segundo Moura (2009), no final do século XIX, a maior concentração de escravos ocorria em Cuiabá e adjacências, sendo que em Cuiabá havia uma proporção de escravos semelhante a Salvador e ao Rio de Janeiro.

Mata Cavalo faz parte do Complexo Sesmaria Boa Vida – Quilombo Mata Cavalo (Gleba / “greba”, Mata -Cavalo), localizado no município de Livramento/MT, situado a 48 km

de Cuiabá - Capital do Estado, centro sul-mato-grossense, às margens da rodovia estadual 060 que liga Cuiabá a Poconé. O Quilombo se formou na sesmaria Boa Vida e sesmaria Rondon, quando os negros ganharam a terra em 1883, por meio de doação do senhorio da sesmaria Boa Vida, e posteriormente, por meio de compras de terras em ambas as sesmarias. De acordo com Barcelos (2015, p. 10), 15 de setembro de 1883 é a data que marcou o momento em que parte das terras da Sesmaria Boa Vida passa às mãos dos escravos: “[...] conforme assento feito às folhas 110 a 112 do livro 2 da Câmara de Livramento, os donatários, no caso os escravos cativos e também libertos da Sesmaria Boa Vida, passaram a ser os legítimos proprietários de parte do referido imóvel”, garantindo assim a legalidade da posse da propriedade.

Concedida por d. Antônio Rolim de Moura, primeiro capitão-general da capitania, em 1751, para um bandeirante paulista, de Santana do Parnaíba, chamado José Paes Falcão, sendo medida, demarcada e dada posse judicial para Antônio Xavier de Siqueira, em dezembro de 1788, eis que seu pai, Antônio Roiz de Siqueira, havia comprado a Sesmaria Boa-Vida do sesmeiro original em 1772 (MURARO-SILVA, 2002, p. 1).

Moura (2009), ao pesquisar junto às lideranças negras na Comunidade de Mata Cavalão, afirma que, do final do século XIX até meados do século XX, a região de Mata Cavalão era formada por grandes famílias que ocupavam (quase) toda a área de extensão do atual Complexo Sesmaria Boa Vida Quilombo Mata Cavalão. A partir dos anos de 1950, essas famílias foram submetidas a um processo de expropriação de suas terras, fato que acelerou a desestruturação da comunidade, apesar da resistência de algumas famílias¹.

A partir de 1980, com as discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, surgiu a possibilidade de legitimação das terras remanescentes de quilombos, possibilitando o regresso das famílias para suas terras, bem como a promoção de possíveis alianças com famílias de sem terra nos acampamentos, localidades do complexo. Nesse contexto, vários grupos² se uniram no intuito de se certificarem se a área se enquadrava na categoria de quilombo, com base na definição da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

De acordo com Moura (2009, p. 43), nesse processo de reterritorialização, as famílias negras do Complexo Sesmaria Boa Vida Mata Cavalão, se “[...] descobrem remanescentes do quilombo”, por meio dos laudos fornecidos pelo Instituto de Terras de Mato Grosso e pela Fundação Cultural Palmares. Na década de 1990, Mata Cavalão foi considerada Comunidade

¹ A maior resistência ocorreu na localidade do Mutuca. Lá permaneceu a maior parte das famílias negras em um pequeno pedaço de terra que conseguiram manter (MOURA, 2009, p. 42).

² Os grupos que lutaram pela certificação da terra: Fundação Cultural Palmares, Movimento Negro, Comunidade Mata Cavalão, Secretaria de Estado de Cultura e Consciência Negra.

Remanescente de Quilombo pelo governo do Estado de Mato Grosso, e, portanto, a primeira comunidade negra do Estado a assumir a identidade de remanescente de quilombo, com o direito de exigir as terras que foram usurpadas no passado.

Passam, a partir de então, a fazer uso do Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Brasileira de 1988, para respaldar a retomada da área da Gleba Mata Cavallo, bem como a saída de todos os demais grupos que ocupavam a área, até mesmo aquelas famílias sem terra que apoiaram o movimento. Essa situação tornou-se cada vez mais complexa à medida que as disputas internas passaram a ocorrer entre os grupos de quilombolas e as famílias de sem terra, grupos sociais considerados excluídos e oprimidos, provocando, de acordo com Bourdieu (1999), uma substancial mudança nos “campos de poder”.

De acordo com Moura (2009, p. 43), a partir de então a luta pela terra na Gleba Mata Cavallo passou a ser das famílias remanescentes de Quilombos, famílias negras e que “nesse novo campo, ocorreram alianças, tensões e conflitos envolvendo grupos dominados *versus* grupos dominantes, mas também entre os grupos sociais dominados”.

Apesar de viver em meio a tantas riquezas naturais, a maioria das famílias vive em extrema pobreza, sem água encanada, rede de esgoto ou iluminação elétrica. As casas são cobertas com palhas, chão batido, paredes de barro, palha ou madeira e vivem em constante ameaça de expulsão.

As famílias que integram o Complexo Mata Cavallo apresentam diversidade de atores sociais, como os remanescentes de quilombos – grupos de famílias negras que conseguiram permanecer nas terras, famílias negras consideradas remanescentes que não moram na localidade, mas participaram das mobilizações pela terra, famílias negras, não ligadas ao movimento dos remanescentes de quilombos, famílias sem terra, sitiantes e fazendeiros brancos. Estão organizadas em torno de parentela, ou seja, existe um tronco familiar que deu origem a outras famílias.

A comunidade negra de Mata Cavallo segue na luta para fazer valer seus direitos sobre a área. Por isso, no ano de 2000, conseguiu que fosse expedido um título de Reconhecimento de Domínio dos 11.722 hectares do Complexo Mata Cavallo. Esse título foi emitido pela Fundação Cultural de Palmares em benefício da Associação Sesmária Boa Vida Quilombo Mata Cavallo, garantindo a posse da terra para as famílias remanescentes de quilombos da área. Na prática, pouco ou quase nada se modificou, pois os cartórios se recusaram a registrar os títulos, e os fazendeiros, sitiantes e famílias de sem terras continuaram ocupando mais de 80% da área da Gleba Mata Cavallo até o final de 2002 (MOURA, 2009).

Assim, a partir de 2003, as famílias da Comunidade Mata Cavalo deram continuidade ao processo de ocupação das terras dos seus antepassados, povoando sítios e pequenas fazendas às margens da rodovia 060, ampliando em torno de 70% o território do Complexo Sesmaria Boa Vida Quilombo Mata Cavalo.

1.2 Os aspectos históricos e culturais

O Quilombo de Mata Cavalo pertence à Nossa Senhora do Livramento, que, por sua vez, insere-se na vasta região denominada Baixada Cuiabana³, atualmente denominada de Vale do Rio Cuiabá. Limita-se com os municípios de Barão de Melgaço, Cáceres, Jangada, Rosário Oeste, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande.

Ao sair de Cuiabá e atravessar a cidade de Várzea Grande, chega-se ao Trevo do Lagarto, local de acesso as várias cidades interioranas de Mato Grosso. Neste ponto, é preciso seguir pela Rodovia Estadual – 070, que liga Cuiabá e Várzea Grande à Rodovia 060, que dá acesso ao município de Nossa Senhora do Livramento, e, em seguida, à comunidade do Complexo Quilombola Boa Vida Mata Cavalo, popularmente conhecido apenas como Mata Cavalo.

O processo histórico de ocupação e de fixação populacional na região iniciou-se com a concessão das sesmarias⁴, que, em Mato Grosso, remonta ao século XVIII e adentra pelo XIX. Na área rural do município de Nossa Senhora do Livramento, as sesmarias deram origem a várias comunidades, entre elas a de Mata Cavalo.

Esta comunidade teve início com doação de uma área da sesmaria Boa Vida, realizada por Ana da Silva Tavares, esposa do antigo proprietário, Ricardo José Alves Bastos, como se pode verificar em trecho da escritura lavrada no livro de registro relativo ao biênio 1883-1884, no Cartório de Livramento:

[...] por ela Dona Ana da Silva Tavares me foi dito que sendo senhora e possuidora de uma parte do ribeirão denominado Mata Cavalo, com suas vertentes, de cuja parte faz doação a seus escravos, inclusive o que se libertaram por ocasião do inventário di seu finado marido, estimando o valor de cento e cinquenta mil réis, podendo os

³ A Baixada Cuiabana é formada pelos municípios que margeiam os rios Cuiabá e Paraguai, juntamente com seus afluentes, confluente e defluente, incluindo a capital do Estado de Mato Grosso.

⁴ No Brasil foi conceituada como uma extensão de terra virgem cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação [...] de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar o tributo devido à coroa (FAUSTO, 1994, p. 44-5).

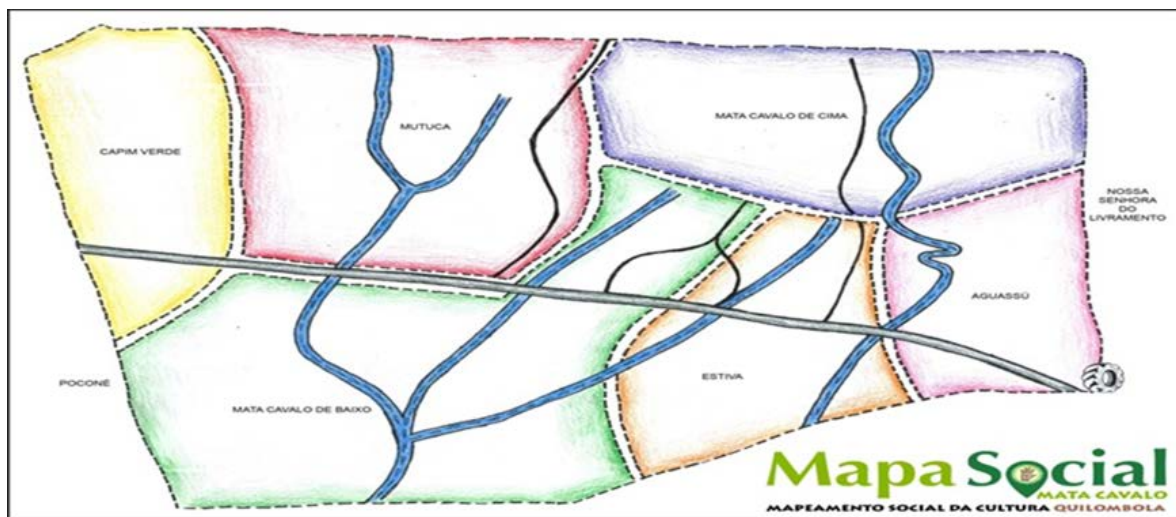
doados tomarem posse quando quiserem [...]. (Escritura de doação, Livramento, 15-09-1883-1984; cartório de Livramento – MT).

Deste modo, os beneficiados da doação, descendentes de escravos e ex-escravos, formaram em Mata Cavalo uma sólida organização comunitária, numa área que, de acordo com o Diário Oficial da União, de 28 de outubro de 1999, é de, aproximadamente, 11.722 mil hectares.

O quilombo é constituído por seis associações, a saber: Mata Cavalo de Cima, Ponte de Estiva (fazenda Ourinhos), Aguassu, Capim Verde, Mata Cavalo de Baixo e Mutuca, que formam o complexo Quilombola Boa Vida Mata Cavalo, no qual residem cerca de 420 famílias. Cada área tem seu próprio presidente, entretanto, há uma Associação Geral, que se localiza em Mata Cavalo de Baixo, que congrega todas as demais, ainda que as famílias tenham se agrupado em dois núcleos principais: Mata Cavalo e Mutuca.

O mapa abaixo situa o leitor com relação à distribuição das associações dentro da enorme extensão de terra do complexo quilombola, entre Poconé e Nossa Senhora do Livramento, cortado pela Rodovia 060.

Figura 1 – Mapeamento dos Núcleos Habitacionais do Quilombo



Fonte: Mapa Social Mata Cavalo

A divisão das comunidades formando os núcleos habitacionais é realizada, de acordo com as relações de parentesco. Essa forma de organização tem por base os laços afetivos entre os familiares, e não se trata, evidentemente, de uma estratégia consciente de ocupação territorial, pois as famílias são distribuídas com base nos critérios de parentesco e as comunidades são subdivididas com outras denominações para possibilitar a localização exata

das famílias. É uma lógica de divisão interna estabelecida pelos próprios moradores, para a localização precisa e imediata de todos, contudo, essas subdivisões não constam no mapa oficial do quilombo.

Para exemplificar a forma de organização interna mencionada acima, há registros de que um grupo na área da Mutuca resistiu aos jagunços e queimas de roças, conservando, assim, a posse de 200 hectares de terra. Nessa região, estão erradicados os descendentes do escravo Vicente Ferreira, com aproximadamente 35 famílias, que nunca se afastaram do local (ASSIS, 1988, p. 5). A comunidade se configura como um núcleo de resistência e representa o vínculo entre a terra e os herdeiros, possibilitando, inclusive, a volta de quilombolas para as outras áreas do Complexo Boa Vida Mata Cavallo.

Importante notar que a vida desses quilombolas nunca foi tranquila, e devido aos processos de invasões e despejos sofridos em suas terras nos últimos anos, algumas comunidades estão vivenciando um processo de despovoamento, pois pressionados por um longo processo de expulsão de suas terras, e por causa da violência, que passou a fazer parte do cotidiano, muitos abandonaram Mata Cavallo, e passaram a povoar outros assentamentos criados pelo governo do estado de Mato Grosso em áreas marginais urbanas de Cuiabá e de Várzea Grande, visando a instalar a população rural negra que deixava Livramento. Estes assentamentos deram origem, segundo Moura (2009, p. 21), ao Ribeirão do Lipa, hoje um grande bairro da periferia da capital mato-grossense, e Cristo Rei, antigo Capão do Negro, um dos maiores bairros de Várzea Grande.

No que se refere à educação formal ofertada pelo Estado à população quilombola, Mato Grosso tem, atualmente, seis unidades escolares estaduais devidamente regulamentadas, duas delas em Mata Cavallo. A existência destas escolas é extremamente relevante, pois faz parte do processo de resgate da identidade e da história das comunidades quilombolas, com vistas ao fortalecimento de uma educação que leve em conta as especificidades das populações remanescentes dos quilombos. A criação destas unidades escolares no Estado é recente e vieram no bojo das discussões sobre a Lei Federal n.º 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que também motivou a criação, em setembro de 2008, do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial.

Para uma fornecer ao leitor um panorama do complexo quilombola de Mata Cavallo, inclusive para visualização da localização das escolas, empreendemos uma busca e localizamos em um mapeamento social das identidades e territórios de Mato Grosso, um

mapa do Quilombo elaborado pelo GPEA, grupo de pesquisa composto por pesquisadores dos Programas de pós-graduação de Educação da UFMT e de Ecologia da UFSCar. No quadro sinótico (abaixo), na legenda contida à esquerda do mapa, estão em destaque os pontos relevantes para a Comunidade, como a localização da igreja católica, do cemitérios, do poço artesiano comunitário, e as ruínas da antiga senzala, por exemplo.

Figura 2 –Mapeamento da Comunidade Mata Cavalo



Fonte: Caderno Pedagógico elaborado pelo GPEA/UFMT/UFSCar-2010

Da legenda destacam-se também as duas escolas presentes no quilombo: a escola São Benedito (municipal) e a escola Rosa Domingas (estadual). A Escola Municipal São Benedito foi construída pelos próprios quilombolas, contudo, de acordo com Sato (2010, p. 19), “denunciadas às precárias condições da escola ao Ministério Público, esta foi incorporada à Escola Estadual Rosa Domingas, situada próxima à sede da Comunidade Mutuca”.

No espaço onde havia a escola São Benedito foi construída a Escola Estadual Prof.^a Tereza Conceição Arruda, inaugurada pelo governo do Estado em junho de 2012, e também foi uma conquista das lutas da comunidade quilombola pelo direito e pelo acesso à educação. A nova Escola foi construída com recurso Federal e Estadual. Apresenta boa infraestrutura e equipamentos adequados para as aulas, com sala de informática, laboratório de artesanato, salas de aulas climatizadas, refeitório e quadra de esporte coberta.

Figura 3 – Fachada da Escola Estadual Prof.^a Tereza Conceição Arruda

Fonte: Coordenação da Escola

Considera-se relevante apresentar a fachada da escola, motivo de orgulho para a comunidade, uma vez que representa um avanço considerável em termos educacionais, porque, até sua inauguração em 2012, não havia ensino médio na localidade, mas apenas o ensino fundamental. A falta de avanço na educação básica era um desafio para a região, pois contribuía com o êxodo dos jovens que deixavam a comunidade para continuar os estudos em outros locais.

A escola Professora Tereza Conceição de Arruda está situada em uma região de terras férteis e de boa localização. Em sua maior parte, o solo é coberto por uma quantidade razoável de vegetação nativa do cerrado, com alguns córregos e lagoas. Os principais são o Brumado e o Mata Cavalo, regatos perenes de grande importância para os quilombolas, visto que as comunidades, que vivem nas adjacências de suas águas, as utilizam para uso doméstico e alguns retiram delas pescados para complementarem sua dieta alimentar, que conta ainda com a caça, além de frutos coletados na natureza. Todavia, atualmente essas práticas são cada vez mais raras devido à degradação provocada pelas constantes invasões das terras.

Na região há também uma fauna típica do cerrado. De acordo com Bandeira (1990, p. 42), há na natureza “diversas aves, a exemplo de tucanos, jandaias, araras, tuiuiús, serpentes, jacarés e diferentes espécies de lagartos, entre outros mamíferos, como veados, capivaras, caititus e macacos”.

No que se refere à economia de Mata Cavalo, a maioria das pessoas vive uma vida de subsistência, uma vez que comem o que plantam e, em alguns casos, mantêm uma relação

comercial com as cidades vizinhas, onde vendem parte da produção de banana, mandioca, milho, arroz, batata-doce, cana-de-açúcar, feijão, abóbora e cará. É comum a criação de galinhas e porcos, também comercializados. A venda desses produtos, em particular, da farinha de mandioca, é bastante importante para o sustento dos quilombolas.

1.3 A comunidade linguística local e as bases linguísticas

Ao estudar a história de Mata Cavalo, é impossível não mergulhar nos marcos sócio-linguístico-culturais da formação de Mato Grosso, principalmente no que diz respeito à contribuição das bandeiras paulistas que traçavam suas rotas de expedição em busca de índios e de ouro. De acordo com Ferreira (1998, p. 235-237), a ocupação da região onde hoje se localiza o município de Nossa Senhora do Livramento teve início com a descoberta, em 1930, de lavras de ouro às margens do Ribeirão dos Cocais pelos sorocabanos Antonio Ayres e Damião Rodrigues.

Temendo os altos impostos cobrados pelo Estado português, em uma época em que a produção aurífera estava em baixa, e ameaçados pela fome e a miséria, mineiros de Cuiabá rumaram para o interior à procura de novas minas, dando origem a muitas comunidades.

Com o fim do ciclo da mineração, alguns componentes das bandeiras retornaram à antiga forma de vida rural, e assim, paulistas pioneiros chegaram às terras mato-grossenses no início do século XVIII. Buscavam alternativas para garantir a sobrevivência, implantando o *modus vivendi* caipira. Logo, o que antes era área de correria dos velhos paulistas, na caça aos índios e na busca de ouro e outros metais preciosos, se transformou em uma vasta região de “cultura caipira”, conforme Ribeiro (2004), fomentando uma economia de subsistência, associada a atividades domésticas e artesanais. Formaram-se, a partir de então, núcleos rurais onde viviam grupos unificados por hábitos, práticas religiosas e formas coletivas de trabalho e lazer, entre eles o núcleo de Mata Cavalo.

O quilombo⁵ de Mata Cavalo se tornou regionalmente conhecido pelas festas católicas tradicionais de São Gonçalo e de São Benedito. Os moradores da comunidade são, em sua

⁵ A Associação Brasileira de Antropologia classifica como área remanescente de quilombo “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (ALMEIDA, 1997).

maioria, católicos praticantes. Por isso, em vários lares, encontram-se altares com imagens de santos, terços, velas e quadros. O sagrado exerce papel central na formação de ordem social e cultural da comunidade, e as manifestações religiosas constituem-se no fio condutor da tradição quilombola, junto com todas as outras formas de expressões culturais, como a Dança do Congo, Siriri e Cururu. As danças do siriri e cururu originam-se das tradições seculares indígenas, assimiladas por comunidades rurais e também ribeirinhas e repassadas pela tradição oral de pai para filho. No Quilombo Mata Cavalo essa tradição ainda hoje é mantida em todos os festejos.

No que se refere ao dialeto falado na comunidade, pode-se considerar que há uma enorme semelhança com o falar da Baixada Cuiabana, sobre a qual se podem encontrar estudos que o apontam como uma variedade singular entre as atestadas para o português brasileiro. Santiago Almeida (2000 e 2005), levanta aspectos da história social e cultural da Baixada Cuiabana, imprescindíveis à compreensão de certos traços linguísticos que caracterizam o português falado nessa região. Investiga a formação da etnia cuiabana, principalmente a base humana e linguística. Seus estudos conjeturam a hipótese de que a paulistanidade caipira, trazida pelos Bandeirantes, no início do século XVIII, foi uma influência decisiva na formação do perfil sociocultural do povo da Baixada Cuiabana, uma vez que as águas do Cuiabá eram utilizadas pelos bandeirantes e monçoeiros paulistas como caminho de acesso, primeiro, às “minas” de escravos indígenas e, depois, às minas de ouro. Desse modo, o falar da região seria o resultado do contato, bastante estreito, entre o dialeto caipira, recheado, ele próprio, de elementos típicos do português arcaico e das línguas indígenas faladas na região.

O falar da Baixada Cuiabana, então, seria fruto, de acordo com Souza (1999), de uma situação de isolamento que teria favorecido a conservação de traços de português antigo que chegaram à região via dialeto caipira ou de um processo de crioulização, em que as gramáticas do português, das línguas indígenas faladas pelas nações que habitavam a região e das línguas africanas trazidas pelos escravos teriam se misturado, ou ainda, de influência do castelhano, considerando-se a vizinhança com a América Hispânica, e da presença dos espanhóis na região, antes mesmo da entrada das bandeiras paulistas, conforme Mendonça (1970). É bastante provável que os fatores focalizados individualmente por essas hipóteses tenham agido em conjunto na formação da identidade do falar cuiabano, como conjetura Dettoni (2003, p. 197):

Conviveram, nesta região, em diferentes momentos e em diversos graus de intensidade, as línguas indígenas nativas, a variedade castelhana da fronteira, a

língua dos bandeirantes colonizadores, diversas variedades do português ali introduzidas pelos sertanistas migrantes, além da variedade falada pelos escravos para lá transferidos. Foi nesse contexto multilíngue e multidialetal que floresceu e se fixou a variedade de português falada, ainda hoje, na baixada cuiabana.

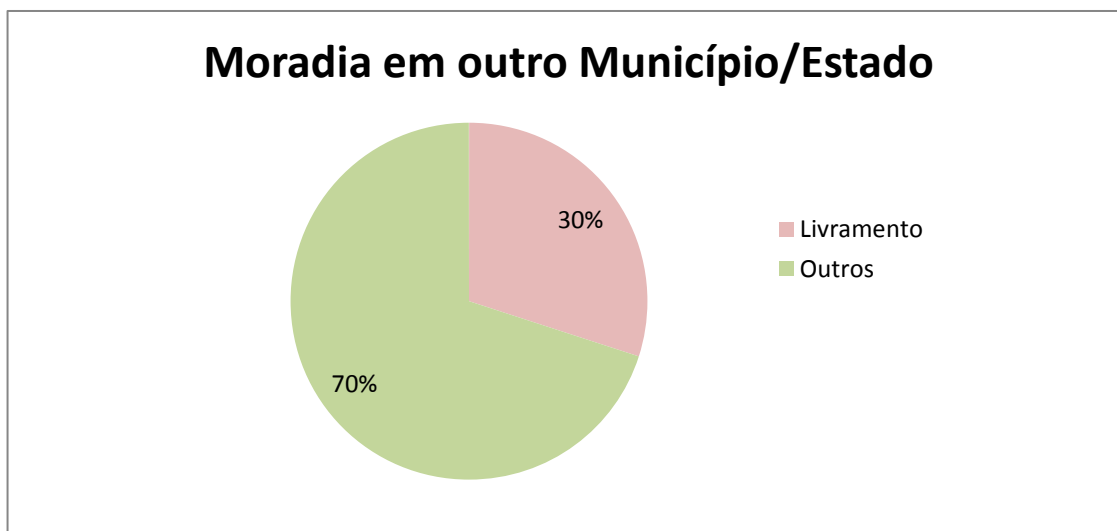
Santiago-Almeida (2005) realizou uma comparação entre pronúncias de vogais e consoantes ouvidas na Baixada Cuiabana e pronúncias registradas pela literatura da história da língua portuguesa em séculos passados e encontrou elementos que sustentam a tese de que traços do falar desta terra são arcaísmos do português que chegaram à região com a fala caipira dos bandeirantes. Ele exemplifica com a ocorrência das consoantes africadas [tʃ] e [dʒ], que alguns pensam ser um traço exclusivo do falar cuiabano, quando na verdade, elas foram atestadas também em fases anteriores do português europeu, em mais de uma fase da história da língua portuguesa e permanecem vivas até hoje na expressão oral de muitos cuiabanos, provavelmente porque encontraram na região um terreno fértil, adubado com línguas indígenas, em particular o bororo, que possuem tais fonemas. (SANTIAGO-ALMEIDA, 2005).

1.4 A unidade escolar quilombola

A presente pesquisa tem como contexto de investigação uma das unidades escolares quilombolas pertencentes à Rede Estadual de Mato Grosso. O *lócus* de pesquisa é a Escola Estadual Prof.^a Tereza Conceição de Arruda, e o conjunto de entrevistados é composto por alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, na faixa etária entre quinze e trinta e cinco anos, que estudam na referida unidade escolar, a única a oferecer o ensino médio no Complexo Quilombola Mata Cavalão. Os estudantes, de acordo com o questionário sociocultural⁶ respondido por eles, ao contrário do que se presumia, a maioria já morou em outros municípios, como representado no gráfico baixo.

⁶O questionário sociocultural, cujos os dados estão sendo apresentados nessa seção, encontra-se no capítulo 2 que trata da metodologia da pesquisa, na seção 2.3.

Figura 4 – Gráfico da mobilidade dos informantes

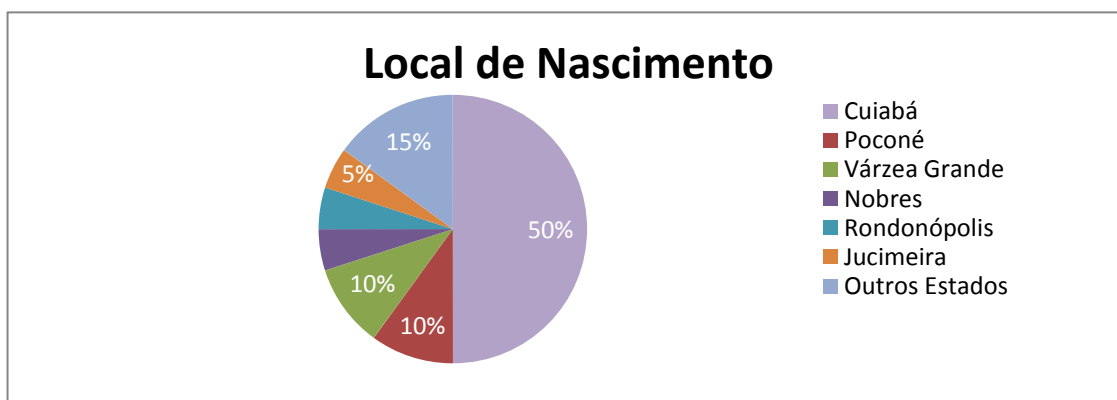


Fonte: A autora, 2018.

Na verdade, o referido questionário revelou que os estudantes, sujeitos da pesquisa, não nasceram no quilombo. Nenhum deles informou a cidade de Nossa Senhora do Livramento como local de nascimento. Reitera-se que o complexo quilombola de Mata Cavalo pertence a este município.

O gráfico abaixo traça um panorama da origem dos estudantes, e neste, o percentual de jovens que nasceram na capital Cuiabá chama a atenção. Acreditamos que a justificativa para essa alta percentagem se deve ao fato de ser comum nos municípios vizinhos a Cuiabá as mulheres preferirem ter seus filhos de forma mais segura nos hospitais da capital. Logo, se pode inferir que essa parcela representa os meninos que nasceram na cidade, mas que cresceram no quilombo.

Figura 5 –Gráfico demonstrativo do local de nascimento dos informantes



Fonte: Autora, 2018.

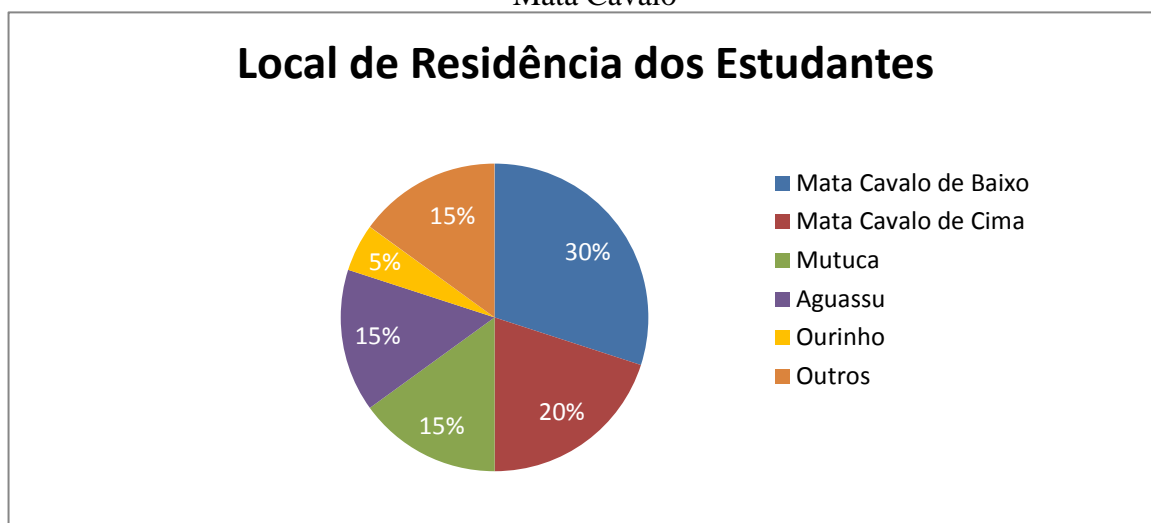
Alguns alunos, contudo, reiteram em seus relatos de trajetória escolar, a procedência de outros lugares, como fez S10F3: Quando mudamos para a zona rural, eu já estava no 6º ano.”

Assim, de acordo com dados revelados pelo questionário sociocultural, alguns alunos não só residiram em outros municípios, mas também em outros estados da federação. Dessa forma, mantiveram contato com outras comunidades de fala e frequentaram unidades escolares nos espaços, o que explica em parte, as alterações no padrão linguístico dos jovens moradores da região, ora identificadas, pois de acordo com Zamboto de Lima (2005), que realizou um estudo sobre o rotacismo na linguagem oral dos habitantes de Mata Cavalo, com informantes analfabetos e com idade a partir de quarenta e cinco anos, o fonema /l/, figurando como segunda consoante prevocálica nos encontros consonantais tautossilábicos, foi atestada em 100% dos casos estudados. No presente estudo, foi possível atestar a presença do fenômeno em questão, contudo com uma frequência muito pequena em relação ao que se atestou no estudo com os adultos há mais de uma década.

Os estudantes, conforme o questionário sociocultural, em sua maioria, são moradores do Complexo Quilombola, e encontram-se residindo nas associações de Mata Cavalo de Baixo, Mutuca, Aguassu, Mata Cavalo de Cima e Ourinho. Pode-se identificar também que na escola há a presença de estudantes que não moram no quilombo, mas nas adjacências.

Para visualização da residência dos estudantes dentro do quilombo, abaixo apresentamos um gráfico da distribuição.

Figura 6 – Gráfico demonstrativo de residência dos informantes no Complexo Quilombola Mata Cavalo



Fonte: Autora, 2018.

Como se pode observar, a maior parte dos estudantes, trinta por cento, residem na região da Associação de Mata Cavalo de Baixo, nas proximidades da escola. As demais regiões/associações também têm representatividade, contudo em menor percentual.

Destaca-se também, a presença de alunos que não pertencem ao quilombo, pois provêm de outras regiões, como da Gleba União, pertencente ao município de Nossa Senhora do Livramento e do distrito de Varginha, que geograficamente pertence ao município de Santo Antônio de Leverger, mas que, em termos de proximidade, é vizinho de Nossa Senhora do Livramento. A presença de alunos não oriundos do quilombo pode ser explicada pela presença de ônibus escolares que fazem o transporte de alunos na região. Essa parcela de estudantes está representada no gráfico como “outros”.

Por ser uma comunidade escolar pertencente à zona rural, a Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda possui um número reduzido de alunos. Em 2017, quando foi realizada a coleta de dados, havia na escola 32 alunos matriculados no ensino médio, sendo 14 (quatorze) no primeiro ano, 10 (dez) no segundo ano e 08 (oito) no terceiro ano. Por esse motivo, o *corpus* será composto de quinze entrevistas e vinte textos de alunos, englobando as turmas de estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio regular. Justifica-se o número menor de entrevistas em relação ao número de textos escritos porque há fatores que impactaram, como por exemplo, as ausências de parte dos alunos às aulas no dia em que a pesquisadora esteve in *locus* para realizar a etapa das entrevistas. Houve, ainda, outro complicador, pois alguns estudantes não se sentiram à vontade para conversar com a pesquisadora, conceder a entrevista. Deste modo, não foi possível atingir a totalidade de alunos matriculados como sujeitos para a presente investigação.

Finalizando o capítulo, em uma visão de retrospectiva, tem-se que foi apresentado o *locus* da pesquisa em seus variados aspectos: histórico, geográfico, sua constituição humana e linguística, bem como os sujeitos da pesquisa. Fez-se também uma justificativa do porquê do número reduzido do *corpus*. Espera-se que este capítulo consiga situar o leitor no universo da pesquisa em curso.

No próximo capítulo, serão apresentadas as bases metodológicas, tanto no que se refere à pesquisa de campo, quanto ao aporte científico do estudo.

2 BASES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No presente capítulo, serão abordados aspectos relacionados à metodologia do estudo, os procedimentos relacionados à seleção dos informantes, à seleção do *locus* de pesquisa, aos instrumentos para coleta de dados, às fases da investigação, à metodologia adotada para cada uma delas, à constituição do *corpus*, à metodologia utilizada para a transcrição das entrevistas e ao modelo metodológico adotado.

Com o propósito de subsidiar a leitura deste trabalho, consideramos relevante, apresentarmos *a priori*, a forma como se processará a exposição de dados do *corpus* de cada fase. Os sujeitos serão identificados em ordenação numérica e receberão a indicação da fase da pesquisa. Para isso, estabeleceram-se os marcadores S para sujeito e F para fase, enumerando-se tanto os sujeitos quanto às fases. Assim, acompanhando excertos do *corpus* aparecerá a indicação do participante da pesquisa e de qual fase a citação faz parte, da seguinte forma: S1F1, S1F2, e S1F3, e assim sucessivamente.

A seguir, passamos a delinear os caminhos percorridos até chegarmos ao tema da pesquisa, bem como à decisão sobre seu *locus*.

2.1 A escolha da temática e do *locus* da pesquisa

Desde a conclusão do mestrado, em 2005, quando uma colega de curso realizou um estudo com idosos quilombolas de Mata Cavalô para averiguar a frequência do uso do fenômeno fonológico rotacismo⁷ por aquela população, cujo estudo atestou a incidência, na fala, em cem por cento dos casos registrados, despertou em mim o desejo de averiguar como se realizaria o rotacismo entre as novas gerações de quilombolas, ou seja, entre os jovens daquela comunidade, pois poderia haver uma força modificadora via processo de escolarização que, porventura, estivesse promovendo alterações no cenário identificado em 2005. Durante anos alimentei essa expectativa, especialmente porque compus, durante anos, na Seduc de Mato Grosso, uma Comissão que avaliava e selecionava projetos educacionais

⁷ O rotacismo é um fenômeno fonológico que consiste na transformação da consoante lateral [l] na vibrante simples ou tepe [r], em sílabas do tipo CCV (consoante, consoante e vogal).

que contemplassem a temática Diversidades Raciais, com vistas a fomentar a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão nos currículos escolares da temática “história e cultura afro-brasileira”. Desse modo, em contato indireto com as questões raciais, e, por extensão, com as questões quilombolas, amadureci a ideia e elaborei meu projeto visando a seleção para ingresso no doutorado em 2014, cuja proposta era analisar a ocorrência de rotacismo na fala e na escrita dos alunos quilombolas, na fase de terminalidade do ensino médio, isto é, dos estudantes que estavam cursando o terceiro ano.

Meu contato com as questões quilombolas, entretanto, não se resume ao trabalho na Comissão, pois quando da implementação da Lei 10.639/2003, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE - da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) promoveu muitos cursos sobre a temática. Desde cursos de extensão, de aperfeiçoamento, nas modalidades presencial e a distância, até uma linha de pesquisa no programa de pós-graduação *stricto-sensu em Educação*, oferecendo formação continuada a professores e técnicos das redes de ensino municipais e estaduais de Mato Grosso sobre a implementação da lei 10.639/03. Como professora da rede estadual de Mato Grosso, tive a oportunidade de participar de alguns desses cursos, que serviram também como combustível para alimentar a certeza de que minha pesquisa de doutorado deveria versar sobre uma comunidade quilombola. Como já havia “uma semente germinando”, persisti na proposta de fazer um estudo com os alunos quilombolas de Mata Cavalo do último ano do ensino médio.

Ao chegar à escola em 2015, contudo, para dar início à etapa da coleta de dados, deparei-me com um número muito reduzido de estudantes no terceiro ano: apenas oito alunos. Foi necessário rever meu projeto. Por esse motivo, decidi realizar a pesquisa, considerando não apenas o último ano do ensino médio regular, mas as três séries deste nível de ensino, do 1º ao 3º ano. Com tal decisão, passei a contar com um bom número de estudantes para que pudesse realizar o estudo. No ano de 2017, quando concluí a coleta dos dados, a escola Professora Tereza Conceição de Arruda tinha, na sede, 27 alunos matriculados no ensino médio regular, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Não obstante, pela ausência de alguns às aulas, não foi possível contar com todos esses alunos para a pesquisa.

Ainda de acordo com a planilha fornecida pela Seduc, a Escola Professora Tereza Conceição de Arruda trabalha com o ensino médio regular e com a modalidade de educação para jovens e adultos – EJA. A unidade escolar também possui salas anexas, cujas turmas

funcionam em outras localidades, mas que estão administrativa e pedagogicamente sobre a responsabilidade da escola. Por isso, no ano de 2017, a escola teve 49 alunos matriculados no ensino médio (regular e EJA) na sede e nas salas anexas, sendo que, deste número, apenas 27 alunos estavam matriculados no ensino médio regular na sede.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os alunos que cursam o ensino médio na escola Professora Tereza Conceição de Arruda residem, majoritariamente, no complexo quilombola de Mata Cavallo, dividido em associações, conforme apresentação feita no capítulo 1, na seção 1.2. Os estudantes são jovens que moram com pais ou com os avós, e boa parte deles não é natural do quilombo, ou seja, nem sempre moraram na região, de acordo com o apresentado no capítulo 1 na seção 1.3. Por meio dos seus relatos autobiográficos⁸, concedidos na terceira fase da pesquisa, pudemos perceber que alguns discentes gostam de morar no quilombo, mas também há quem não goste.

Exemplo 01

“Minha vida começou no sítio nunca bote os pés em uma creche sempre no sítio juntamente com meus avós (...) voltei à cidade mas não era muito de se enturma e vi que meu lugar não era naquela cidade grande e sim ao lado dos meus avós e dos animais”. (S1F3)

O relato acima é de um dos sujeitos que gosta da vida que leva no quilombo. Aliás, teve a oportunidade de morar na cidade, mas optou por continuar no sítio com os avós. Na sequência, apresentamos parte do relato de uma participante da pesquisa que produz uma avaliação diversa quanto a residir no quilombo.

Exemplo 02

“Vimos embora pra cá foi outro momento ruim pra mim (...) eu achava insuportável porque nunca tinha morado em sítio, mas aí fui conhecendo melhor os colegas e hoje ficou mais legalzinho”. (S4 F3).

⁸ Para se chegar à produção escrita dos estudantes, ou seja, o relato autobiográfico, procedemos conforme o exposto na seção 2.3 deste capítulo.

Como se percebe, a aluna não nasceu na comunidade quilombola e hoje está adaptada, mas não demonstra a mesma empolgação do sujeito anterior, pois, ao usar o qualificador “legalzinho”, demonstra que está gostando do fato de ter feito amigos na escola, mas não emite nova opinião para atenuar o adjetivo “insuportável” empregado para demonstrar a forma como avaliou a mudança para a zona rural. Pelo relato, podemos inferir que a jovem não reside na comunidade por livre escolha, mas por forças superiores à sua vontade.

Assim, os sujeitos são jovens, que, embora residam na zona rural, estão inteirados da sociedade atual, pois têm acesso à boa parte do aparato tecnológico que os jovens da cidade dispõem, inclusive porque a internet se faz presente no quilombo Mata Cavalão. A TV também está presente e, por meio de uma antena parabólica, se tem acesso aos principais canais de TV abertos do país.

2.3 Instrumentos para coleta de dados

A presente pesquisa apresentou três fases, no que se refere a etapas para coleta de dados, da seguinte maneira:

Fase I) coleta de informações gerais a respeito dos estudantes;

Fase II) uma conversa individualizada com cada aluno; e

Fase III) coleta de uma produção escrita dos discentes.

Para a coleta de dados, visando à captação de materiais para a pesquisa, três instrumentos foram elaborados, todos com finalidades bem definidas.

No primeiro contato com os estudantes, como se intencionou a princípio, fizemos a aplicação de um Questionário Perfil, que chamamos de questionário sociocultural. Os aspectos pensados para elaboração desse instrumento permearam, em linhas gerais, a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, o seu local de nascimento, a sua localização de residência, a escola onde concluiu o Ensino Fundamental, se já residiu em outro município, se vai com frequência à capital, se tem acesso à internet e por consequência a sites de notícias e a redes sociais, além disso, nos interessamos em saber a respeito de suas habilidades de leitura, estimadas pela quantidade de livros lidos em média por ano.

Roteiro do questionário perfil

- 1 – Nome completo: _____
- 2 – Data de nascimento: __/__/____
- 3 – Local de nascimento: _____
- 4 – Filiação: pai: _____ Mãe: _____
- 5 - Tem quantos irmãos? _____
- 6 - Mora com os pais ou outro parente? _____
- 7 - Local onde residem: _____
- 8 - Local de trabalho (dos pais): _____
- 9 -Profissão (dos pais): _____
- 10 - Qual a sua comida preferida? _____
- 11 – Em qual escola onde concluiu o Ensino Fundamental: _____
- 12 - Quantos livros em média lê por ano? _____
- 13 - Já residiu em outro município? _____ Qual? _____
- 14 – Frequentou escola em outro município? _____
- 15 – Qual a religião dos seus pais? _____
- 16 – Qual a sua religião? _____
- 17 – De quais atividades culturais mais participa? _____
- 18 – Onde? _____
- 19 – Qual o seu estilo de música preferido? _____
- 20 – Qual o meio de comunicação que mais tem acesso: Rádio () TV () ambos ()
- 21 – Tem algum programa de televisão que assiste com certa frequência? _____
- 22 – Em qual emissora? _____

23 – Tem acesso a internet? () sim () não

24 – O que acostuma fazer quando está on line? _____

25 – Vai com frequência à capital Cuiabá? _____

26 – Quando vai à Capital Cuiabá, geralmente qual a motivação? _____

27 – Qual a sua opinião sobre o ensino de Língua Portuguesa ofertado a você nesta unidade escolar? _____

Por quê? _____

As questões acima foram elaboradas para nos propiciar um conhecimento mais aprofundado sobre os sujeitos pesquisados, com o propósito de sustentar ou subverter a tese de que o Quilombo Mata Cavalo seria uma comunidade reservada, fechada e propícia à preservação de aspectos linguísticos e culturais. Por isso, elegemos o questionário semiestruturado por acreditarmos que colaboraria com o propósito de pesquisa, uma vez que as perguntas contemplaram vários aspectos da vida dos alunos. Conseguimos realizar o questionário perfil com 20 estudantes.

Já o segundo instrumento de pesquisa utilizado em nossa prática investigativa foi a entrevista semidirigida. Esta etapa contou com trabalho prévio em sala de aula, cujo conteúdo foi organizado em sequência didática sobre o gênero entrevista. Trabalhamos com os alunos em sala, inclusive a realizando simulação de entrevistas, por meio de um ensaio feito em duplas, com uma atividade que consistia em um discente entrevistar o outro. Houve marcação de tempo para o revezamento. Posteriormente, para a realização da entrevista da pesquisadora com os alunos, pude contar mais uma vez com a colaboração da professora de língua portuguesa, que encaminhava os alunos à sala da coordenação para conversar com a pesquisadora. Assim que o aluno retornava para a sala, a professora encaminhava outro discente para ser entrevistado. Esse encaminhamento visava a causar o mínimo de prejuízo aos sujeitos da pesquisa, pois os alunos saíam da sala de aula por alguns minutos, e desse modo, ocorreria uma perda insignificante em relação ao conteúdo trabalhado na sala.

Com essa etapa da pesquisa, buscamos, em primeiro momento, captar relatos sobre experiências marcantes das vidas dos sujeitos pesquisados durante o processo de escolarização. Os sujeitos, porém, elegeram, para nos contar, episódios de briga, de

enfrentamento ou problemas vivenciados com professores, como se pode verificar em trecho da entrevista de S1F2:

Exemplo 03

“ALUNA: #00:00:00-2#⁹ bom eu {es} tava na primeira serie eu tinha acabado de começa[r] a estuda[r] lá eu {es}tava eu num {es}tava entendendo muita coisa porque eu estudava na creche né aí tinha uma professora minha que não tinha paciên:cia (..) ela ficava xingan{d}o os alunos biliscan{d}o é::: puxan{d}o a orelha só que eu nunca tive coragem de falar p{a}ra minha mãe naquela época porque eu tinha medo da reação e dela não acredita[r] e a professora briga[r] coMIgo (..) aí eu nunca contei ela sempre ficava me biliscan:{d}o puxan{d}o a orelha e aí quando ela não ia ela mandava a filha dela a filha dela era pior puxava o cabelo” (S1F2)

Houve mais algumas entrevistas com teor parecido, em que os discentes selecionaram episódios desagradáveis vivenciados com professor em sala de aula. Por esse motivo, mudamos o direcionamento da conversa e passamos e tentamos apreender as impressões dos alunos em relação às suas percepções quanto às aulas de língua portuguesa ministradas na unidade escolar. Procuramos dar um novo encaminhamento à conversa, e, deste modo, passamos a ter relatos como o demonstrado no exemplo 5:

Exemplo 04

MACF: #00:00:00-2# me diga qual a sua impressão das aulas de língua portuguesa que teve até agora para sua formação pessoal e como que isso vai contribuir para você fazer o Enem para você fazer um concurso posteriormente de repente fazer um vestibular numa universidade

“ALUNA: #00:00:20-9# eu acho que é boa mais não muito boa não exceLENte acho que poderia se{r} melhor eu acho que deveria de ter mais atenção a gente:: a gente tem uns que não se esforça não somos bom em portugueis ninguém:m:: na nossa sala é muito mais enfim a gente temos os esforço né a gente se esforça p{a}ra gente consegui{r} mais eu acho que deveria de te{r} mais atenção porque quando a gente faz uma tarefa a gente leva pa{ra} a professora ela corrige tudo bem mas só que aí quando a gente não entende ela explica uma

⁹ As entrevistas foram transcritas com o programa “F4”, de origem alemã, conforme apresentação na seção 2.4, pag. 42 a 46.

vez se a gente não entendeu aquela vez ela explica de novo se a gente não entendeu aquela vez de Novo ai ela já vai ficand{o} irritada ((risos))” (S5F2)

Avaliamos de forma positiva a mudança no encaminhamento da conversa, pois contribuiu para que tivéssemos um panorama, sob o prisma dos alunos do ensino médio, de como são as aulas de língua portuguesa naquela unidade escolar.

Assim, de modo geral, a entrevista foi planejada de forma não estruturada, contendo questionamentos abertos que pretendiam extrair visões e opiniões dos participantes quanto a experiências vividas na escola, mais especificamente, em relação às aulas de língua portuguesa.

Na execução desta etapa da pesquisa, não pudemos deixar de considerar também que fatores como ansiedade, timidez e nervosismo foram variáveis intervenientes ao processo de produção oral, o que, de certa forma, justifica o número menor de entrevistas concedidas pelos estudantes em comparação ao número de produções escritas, pois conseguimos apenas 15 entrevistas, enquanto que, com os outros dois instrumentos, conseguimos a média de 20 exemplares. A seguir, apresentamos uma entrevista na íntegra para que se tenha uma visão concreta dessa etapa do trabalho.

Exemplo 05

MACF: #00:00:19-1# me conte um pouco da sua trajetória escolar algum episódio que ficou marcado na sua história

ALUNA: #00:00:21-1# bom a minha história ficou marcada porque eu sofri muito Bulling

MACF: #00:00:22-1# por quê

ALUNA: #00:00:22-4# ah pelo meu modo de vesti{r} assim tipo eu fui criada praticamente por pai então eu tive ele como mãe e como pai até hoje eu me visto puro um menino

MACF: #00:00:24-1# a sua referência é o pai

ALUNA: #00:00:24-6# aham. Do pai. Aí:: eu me vestia puro guri Até meu anDado era de guri. Roupa fol/ Aí todo mundo me chamava de macho-fêmea Ah, eu fui muito assim ... eu também sofri preconceito pela minha cor: no mais foi bulling mesmo ficou marCAdo mesmo sofri isso até meus treze anos de idade aí melhora{u} paro{u} com isso depois que eu entrei no grupo de dança que a professora forma{u} (-) aí até que comecei até a me relaciona{r}

bem com os colega aqui da escola (-) tive mais contato É:: de conversá{r} eu era PÉssima: pá{ra} fala{r} eu ficava no cantO (-) na sala de aula eu não conversava com NINGUÉM (-) malemá assim eu abria a boca pa{ra} tira{r} alguma dúvida de alguma coisa que a professora/ os professores expriçavam aí eu tirava a dúvida mas tiran{d}o isso era no canto da parede que{i}ta olhan{d}o o livro.

MACF: #00:00:32-7# e você acha que isso se deve ao fato de vc ter sofrido bullying no início da sua vida escolar?

ALUNA: #00:00:33-8# aham.

MACF: #00:00:34-2# você nunca reclamou de quando sofria bulling com a coordenação da escola nem em casa:

ALUNA: #00:00:35-7# não porque uma vez eu ia/ eu recramei foi na escola ah:: recramei com a coordenadora a coordenadora não deu a MÍNima aí depois disso eu fui e fiquei QUE{i}ta não falava, não batia boca nem nada pegava saia e ficava lá no canto ficava que{i}ta

MACF: #00:00:36-8# então isso foi se resolvendo conforme você foi crescendo e entrando em outros grupos como no grupo de dança por exemplo

ALUNA: #00:00:37-6# uhum aí melhora{u} ai formei amigos::

MACF: #00:00:37-9# que bom

ALUNA: #00:00:40-2# tive mais contato com alunos:: eu era Péssima pa{ra} fala{r}

MACF: #00:00:41-3# ficou mais solta

ALUNA: #00:00:41-8# eu era muito tímida tam{b}ém melhorei não foi assim sabe que a timidez acabo{u} ainda tem um pouco assim, as vez eu tenho receio de perguntar alguma coisa

MACF: #00:00:43-5# mas não pode dúvida você não pode levar para casa se tem dúvida você deve pedir ex...

ALUNA: #00:00:44-9# pricação

MACF: #00:00:45-2# tem que pedir?

ALUNA: #00:00:45-7# *explicação*

MACF: #00:00:46-5# *exatamente tem que pedir explicação não pode levar dúvida para casa.*

A entrevista que compõe o exemplo 6 é pertencente ao primeiro estágio, como já dito anteriormente, em que solicitamos aos participantes que relatassem experiências marcantes nas suas vidas durante o processo de escolarização. A aluna (S4F2) conta que sua trajetória escolar foi marcada por sofrer muito com a prática de *bullying* no ambiente escolar, e não receber o devido apoio da coordenação da escola para enfrentar o problema.

Resta-nos apresentar o terceiro e último instrumento de coleta de dados, que foi a proposta de produção escrita de um relato autobiográfico (relato de vida escolar), ou seja, pretendia-se que os alunos fizessem uma retrospectiva de todos os momentos marcantes que ocorreram durante o processo de escolarização até então. A concretização deste último elemento visava-se a complementar os dois instrumentos anteriores, haja vista que já se haviam captado várias informações a respeito dos sujeitos, inclusive realizado as entrevistas, com registro das falas dos estudantes. Faltava o registro da produção escrita desses sujeitos.

Foram trabalhadas, então, com os alunos, conforme serão apresentados no capítulo 3, nas seções 3.4 e 3.5, a respeito das sequências didáticas e do gênero relato de experiência, as principais características do gênero autobiografia, desde os elementos organizacionais e estruturais do relato, até os elementos linguísticos, pois nesse gênero é frequente o uso de pronomes pessoais e possessivos; o predomínio de verbos no pretérito perfeito; geralmente usam-se palavras ou expressões com valor temporal (“há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois”, etc.), bem como marcadores espaciais ou marcadores de lugar (“era uma região...”, “naquele lugar...”, “foi o lugar onde...”, etc.), entre outros. Pontuou-se ainda que o relato dos fatos no texto aparece frequentemente marcado por lembranças, sempre com o compromisso de dizer a verdade.

Após o estudo da autobiografia, foi propiciado o contato dos alunos com exemplares do gênero, a fim de familiarizá-los e instrumentalizá-los para que produzissem seus próprios relatos. O trabalho de produção dos textos escritos realizou-se de modo a privilegiarmos a escrita dos alunos no próprio caderno, mantendo-se a proximidade com o trabalho de produção de textos realizadas no cotidiano escolar. Os discentes entregaram a folha escrita, com seus relatos autobiográficos, que não foram corrigidos, pois o nosso objetivo é observar a

elaboração textual escrita dos alunos em comparação às entrevistas transcritas para verificarmos se existe um *continuum* entre as modalidades.

Para a exposição na tese, os textos foram digitados e excertos selecionados apresentados enumerados em ordem crescente para exemplificar e conduzir à análise dos dados. A seguir, apresentamos na íntegra o relato autobiográfico de S6F3.

Exemplo 06

- 1 - *Meu nome é Fulano e eu moro aqui*
- 2 - *a dez anos com meu pai, quando*
- 3 - *eu comecei a morar aqui não tinha*
- 4 - *energia elétrica, só lamparina ou*
- 5 - *vela era a nossa claridade e não tinha*
- 6 - *uma escola na comunidade então*
- 7 - *meu pai me matriculou em uma esco-*
- 8 - *la em Nossa S. do Livramento não*
- 9 - *alembro o nome da escola mais era bo-*
- 10 - *ua estudei lá por 1 ano, foi o ano mais*
- 11 - *difícil da minha vida por que eu e meu*
- 12 - *irmão acordava todos os dias 5 e 30 para*
- 13 - *ir pegar o transporte, da minha casa*
- 14 - *até o asfalto tem 2 km. E então cons-*
- 15 - *truíram uma escola na comunidade*
- 16 - *do Mutuca e o ônibus vinha na portei-*
- 17 - *ra da minha casa e eu estudei lá não*
- 18 - *sei por quantos anos, mais só sei que*

19 - lá era melhor do que o outro por que

20 - tinha menos alunos e o professor pa-

21 - ssava na mesa de um por um explica-

22 - ndo, e com o passar dos anos teve até

23 - acesso a computador em nossa esco-

24 - la nois tinha aula de informática

25 - duas vezes na semana, e foi assim

26 - até construir uma outra escola na

27 - Comunidade que é essa que eu estudo

28 - até hoje com muito orgulho¹⁰. (S6F3)

O texto foi digitado respeitando-se a quantidade de linhas, tal qual o texto original, inclusive no que se refere à translineação, como se pode observar entre as linhas 20 e 21, preservada a forma como o discente separou a palavra “pa-ssava”.

Optamos por mostrar os três instrumentos de coleta de dados de modo a não interromper a exposição e quebrar a sequência. Por isso, deixamos para apresentar os procedimentos utilizados na transcrição das entrevistas, que corresponde à segunda fase da pesquisa, a seguir.

2.4 Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram transcritas com o programa F4 de origem alemã, o mesmo usado para a transcrição das entrevistas dos idosos que fazem parte do projeto *Varia-Idades*. Esse projeto é referente ao convênio firmado entre as universidades UERJ-Brasil e de Heiderberg-

¹⁰Manteve-se, também, fidelidade ao formato original, por isso foram respeitadas as questões referentes à ortografia, à estrutura sintática, à concordância nominal e verbal e à pontuação.

Alemanha, cuja coordenadora na UERJ é a professora doutora Maria Teresa Tedesco V. Abreu.

Foram observadas no procedimento do trabalho de transcrição das entrevistas, além da norma ortográfica, as convenções pré-estabelecidas no guiado programa F4, elencadas a seguir e exemplificadas com excertos do *corpus*.

1 - As pronúncias dos entrevistados não são corrigidas (a escrita correta e qualquer outra informação sobre o falante devem constar do comentário).

Exemplo 07

“eu recramei foi na escola” (S4F2)

Como se nota, o sujeito autor do trecho acima substitui o 'l' pelo 'r' na palavra *recramei*>*reclamei*, fazendo uso do fenômeno linguístico rotacismo. Tal fenômeno não pode ser modificado na transcrição, pois faz parte da regra de transcrição a fidelidade à pronúncia do entrevistado.

2 - Em caso de aglutinação como em *pr'eu* ou *d'eu*, mantêm-se as palavras separadas *pra + eu* e faz-se uma observação no comentário.

Exemplo 08

*“quando a gente faz uma tarefa a gente leva **pra + a** professora ela corrige”.* (S5F2)

No trecho da fala de S5F2 ocorre aglutinação da preposição “para” com o artigo “a” “a gente leva **pra** professora”, contudo, como regra para a transcrição desse tipo de ocorrência, deve-se fazer a separação das palavras aglutinadas.

3 - Manutenção de palavras que são senso comum no uso reduzido, sem marcação especial, a exemplo de: *pra, pro, tá, tava, tô*, etc.

Exemplo 09

*“hoje eu **tô** no segundo ano e ano que vem faço o terceiro”.*(S2F2)

4 - Nas palavras com apagamento de fonema ou sílaba final será feita a seguinte marcação: *falo {u}, rapa {z}, come {r}, vamo {s}*, etc.

Exemplo 10

*“não foi assim sabe que a timidez **acabo {u}** ainda tem um pouco”. (S4F2)*

5- Tudo é transcrito. Os sinais de pontuação não serão utilizados porque terão outros significados.

Exemplo 11

“é porque as vezes a gente não tá prestano atenção mas a explicação é rapidão aí a gente fala professora exprica de novo: aí ela fala S5 é assim assim assim” (S5F2)

Nota-se que o trecho acima, se redigido em conformidade com as regras convencionadas pelas gramáticas normativas, deveria ser pontuado diversas vezes, em razão das pausas que se identificam, contudo, de acordo com esse método de transcrição, ele não deve ser pontuado.

6 - As maiúsculas não serão utilizadas nem no início das frases nem depois de pausas, somente quando o/a entrevistado/a realçar uma sílaba ou quando se tratar de nomes próprios.

Exemplo 12

*“na sala de aula eu não conversava com nin**GUÉM** malemá assim eu abria a boca” (S4F2)*

Deste modo, com a finalidade de marcar a ênfase dada por S4F2 na palavra ninguém, a segunda sílaba foi grafada em maiúscula, conforme estabelece o guia do programa F4.

7 - Pausas. A duração das pausas deve ser sinalizada da seguinte forma:

- (-) Duração das pausas médias de aprox. 0.5-1.0 segs.
- (--) Duração das pausas longas de aprox. 1.0-2.0 segs.
- (3.0)** Duração das pausas a partir de 3 segundos são indicadas pela duração exata: segundo e uma casa decimal depois do ponto para a indicação do milissegundo.

Exemplo 13

“Ah eu fui muito assim (--) eu também sofri preconceito pela minha cor:” (S4F2).

Nas entrevistas transcritas para este trabalho, as pausas, geralmente, não ultrapassaram dois segundos.

8 - Movimento do tom no fim de unidades de fala

? Aumento do tom (por exemplo, em perguntas)

; Diminuição do tom

Exemplo 14

“só que eu fiquei com medo; aí a professora vivia brigando comigo;” (S1F2)

Os ponto e vírgulas que aparecem depois das palavras 'medo' e 'comigo' indicam uma diminuição do tom dessas palavras ditas na entrevista por S1F2.

9 - Alongamento de sílabas. O alongamento de sílabas é marcado por dois pontos, que seguem imediatamente a sílaba respectiva, sem espaço.

: Duração, aprox. 0.2-0.5 segs.

:: Duração, aprox. 0.5-0.8 segs.

::: Duração, aprox. 0.8-1.0 segs.

Exemplo 15

“primeira questão é que a professora num::: (-) tipo assim (--) ela num coloca como objetivo ensina{r}” (S3F2)

Neste exemplo, o aluno promoveu um alongamento da palavra num (não), que durou aproximadamente um segundo, por isso o alongamento foi marcado com :::. Houve também pausas, conforme apresentado na convenção⁷ a respeito das pausas.

10 – Pausa abrupta. Quando ocorre uma pausa brusca, normalmente interrompendo repentinamente a palavra, esta deve ser marcada por uma /.

Exemplo 16

“eu nunca gostei (--) isso me marcou muito (--) e proje/prejudico{u} nos estudos”(S1F2).

Notadamente, ao iniciar a pronúncia da palavra prejudicou, S1F2 percebeu o equívoco (proje) e interrompeu a palavra antes de sua conclusão, recomeçando do início, desta vez, de forma correta.

11 - Comunicação não verbal e observações no decorrer da transcrição ((sempre entre parênteses duplos)):

((pensativa))

((tosse))

((baixo))

((ts)) estalo com a língua

((sorrindo))

((há)) riso

((haha)) risos

((hahaha)) risos

((campainha))

((latido))

((cantando))

Exemplo 17

“é bom porque eu gosto da matéria de portu/ de todas as matérias ((haha))” (S6F2).

Neste trecho da entrevista de S6, ele mudou de ideia quando ia dizer que gostava da disciplina português, e, com uma mudança de postura, incluiu todas as matérias, finalizando a fala com um sorriso, marcado de acordo com o previsto acima.

12 – Para indicar uma hesitação ou interjeição:

ãh em hesitação

aham em recepção, concordância

hum se especificações forem necessárias, escrevê-las entre parênteses duplos: ex.
((indignação))

hum ponderação

eh “e” aberto, reticente (note que não se trata aqui do verbo *ser* na 3^a p.s.)

ih interjeição (note que não se trata aqui da conjunção *e*)

Exemplo 18

“*aham aí melhora{u} aí formei amigos::*” (S4F2)

No trecho apresentado de S4, ela começa concordando com algo dito antes pela pesquisadora com a palavra “aham”.

13 - Não compreensão. Uma passagem não compreendida é marcada entre parênteses simples com um espaço ().

Não encontramos no *corpus* situações que exemplificassem esse caso.

Deste modo, apresentados os critérios de transcrição da segunda fase da pesquisa, passamos agora a base teórica da pesquisa de campo.

2.5 A etnografia como subsídio para coleta de dados

A pesquisa, consoante seu enquadramento teórico no campo da linguagem, foi estruturada com vistas a verificar a existência de um *continuum* entre os usos das modalidades falada e escrita da língua portuguesa por um grupo de alunos quilombolas do ensino médio. O estudo possui delineamento de pesquisa exploratória etnográfica, já que o objetivo é proporcionar familiaridade com o objeto pesquisado.

Para melhor compreender o percurso metodológico do trabalho, cabe discutirmos os conceitos inerentes a uma pesquisa com características etnográficas, uma vez que as ferramentas e técnicas aplicadas para a obtenção, bem como para análise dos dados já foram apresentados.

Para desenvolver a pesquisa, apoiamo-nos, metodologicamente, no paradigma qualitativo, que, segundo Richardson (1999, p. 90), “pode ser caracterizado como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. O tipo de pesquisa qualitativa escolhida foi a pesquisa de campo, que nos permite coletar dados *in locus*, por meio de instrumentos como questionário-perfil e entrevistas semidirigidas.

As entrevistas semidirigidas são, segundo Pádua (2000), aquelas em que o pesquisador organiza um conjunto de questões, mas permitem e incentivam o entrevistado a falar livremente sobre assuntos que vão surgindo por desdobramento do tema principal.

No que concerne à língua, consideramo-na heterogênea, um elemento vivo, por isso dinâmico e flexível, e que, portanto, acompanha as diversas mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade, a exemplo das variações ocorridas na comunidade Mata Cavalo. Deste modo, partimos dos pressupostos da pesquisa etnográfica, adiante detalhados, para conceber a linguagem como, por natureza, sujeita a alterações, característica intrínseca correspondente à cultura na qual o indivíduo enunciatador encontra-se inserido. A língua é natural e livre, não segue um único padrão, e tais variações na linguagem ocorrem em qualquer sociedade, como assevera Alkmim (2001, p. 33):

Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades. Concretamente: o que chamamos de “língua portuguesa” engloba os diferentes modos de falar utilizado pelo conjunto de seus falantes do Brasil.

É relevante destacar, também, que os fatos linguísticos em que se pode observar não acontecem de forma voluntária do sujeito. Trata-se de um fenômeno irregular, fundamentado na sua natureza heterogênea, cujo funcionamento é influenciado também pela diversidade de seus usuários. Conforme Faraco (2004, p. 41) evidencia, “Fica logo evidente que não se trata apenas de recortar um conjunto determinado de expressões da língua, como se o fenômeno sociocultural do padrão se resumisse a um problema exclusivamente de vocabulário e estruturas gramaticais”. (FARACO, 2004, p. 41).

Sob essa perspectiva, no que se refere ao objetivo metodológico, a pesquisa possui contornos de caráter exploratório etnográfico, pois visa a oportunizar uma proximidade com o objeto investigado ante a lente do pesquisador, que observa a interação de sujeitos que vivenciam a realidade em tela como natural e se apropriam dela. Como aponta Mattos (2011, p. 49), é necessário fazer uma investigação “holística, ou dialética da cultura; introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais [...]”.

Quanto às ferramentas de coleta de dados de uma pesquisa etnográfica, elas são passíveis de recriação e reformulação, de acordo com as necessidades encontradas no decorrer da investigação, considerando se tratar de um universo particular que leva em conta a cultura, a história, as condições sociais e, principalmente, em nosso caso, a linguagem de um povo. A

linguagem é um componente intimamente atrelado aos elementos anteriormente citados, mas que se resalta pelo objeto de pesquisa aqui proposto. No caso, observamos a linguagem ou as variações linguísticas verificadas não como algo pronto, mas como o resultado contínuo e dinâmico da mediação das interações humanas com a correspondente estrutura histórico-econômica-geográfica-social.

É importante ressaltar que, embora busque a fala das pessoas que estão construindo suas vidas naquela comunidade, nos deparamos com um obstáculo concernente à impossibilidade de homogeneização do discurso: trata-se de indivíduos particulares, com um olhar recortado da realidade, relatado do ponto de vista dos pesquisadores. Goldman (2003) assevera que essa percepção de representação é de fato problemática, pois, quando o pesquisador vai a campo, configura-se uma ação de construção e criatividade, considerando que os fatos etnográficos "não existem" e é preciso um "método para a descoberta de fatos invisíveis por meio da inferência construtiva".

Fica, então, o pesquisador incumbido de preencher as lacunas dessa observação, por intermédio de análises e de comparações. Lévi-Strauss (1991, p. 415-416) argumenta sobre a importância dessa interação, sobre o respectivo caráter constitutivo e primordial da relação do pesquisador com o objeto de pesquisa:

É por uma razão muito profunda, que se prende à própria natureza da disciplina e ao caráter distintivo de seu objeto, que o antropólogo necessita da experiência do campo. Para ele, ela não é nem um objetivo de sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica. Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se "prenderão" num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente.

Nesse viés, o pesquisador conta com uma tentativa de olhar exterior, dotado de estranhamento, típico do perscruto científico, enquanto carrega consigo sua própria superestrutura social e de conhecimento, um sistema particular de valores, padrões e aparato intelectual, que deverá somar com o meio de pesquisa em que se encontram os arranjos sociais e as situações comunicacionais irrepitíveis, resultando em um fator novo, uma solução, talvez, inesperada para a hipótese levantada.

Sobre as variações linguísticas encontradas na comunidade Mata Cavalo, elencadas mediante "um olhar etnográfico", observamos padrões e recorrências que orientam no sentido da formação de uma regularidade, como pressuposto, passível de discussão, embora não represente a totalidade. É necessário ponderar que não se fala de um todo idêntico, tampouco uniforme, mas, da existência da possibilidade de ordenamento dos dados obtidos, ainda que

em múltiplos níveis. Assim, ao estudar um fenômeno linguístico, é relevante observar as relações sociais que o circundam e todo o contexto da produção, bem como a posição social sustentada pelos sujeitos envolvidos.

Esse prisma é, também, relativo à abordagem qualitativa deste estudo, uma vez que não pretendemos entabular números e estatísticas com o intuito único de composição de representação matemática; mas, de outro norte, preocupamo-nos com a compreensão de um recorte social singular para o qual não pode ser concebida uma metodologia de pesquisa pré-moldada, como uma fórmula de solução que se aplica a situações diversas.

Ao aplicarmos alguns elementos da etnografia aos estudos de língua, fazemos uma microanálise de um evento ao consideramos aspectos particulares das relações sociais que envolvem a linguagem, de modo holístico, consoante Lutz (1983). Desse modo, ocorrerá uma descrição detalhada não só dos elementos verbais, mas de todo o contexto que envolve a produção do discurso. Assim, é relevante observar as relações sociais que o circundam e todo o contexto da produção, bem como a posição social sustentada pelos sujeitos envolvidos.

No próximo capítulo, para tratar com mais propriedade dos fenômenos linguísticos, objeto de análise desta pesquisa, será apresentada a fundamentação teórica que aporta a tese em curso.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo, que inaugura a discussão teórica da pesquisa, será destinado ao tratamento dos aspectos nos entornos das duas modalidades de uso da língua: a oral e a escrita. Com esse propósito, evidenciaremos a relação estabelecida entre ambas as modalidades, considerando seus aspectos social, abstrato, heterogêneo e sistemático.

Deste norte, apresentamos os conceitos da teoria relacionada ao tema da pesquisa, baseados no aporte teórico que permite a compreensão acerca do *continuum* entre a fala e a escrita, bem como os autores de base do estudo. Esta tese se alinha às proposições de Marcuschi (1999,2001, 2007, 2008), no conjunto de suas produções acerca da necessária superação da dicotomia entre fala e escrita; resgata elementos da Linguística Textual, a fim de que seja possível o manejo teórico analítico para a defesa da tese de que a fala e a escrita estão atreladas em uma produção composicional única, que, por sua vez, progride de modo dinâmico, com a finalidade específica de cada situação comunicativa. O *continuum*, deste modo, constitui um elemento nuclear na produção social da língua, objeto de análise verificável a partir das produções dos estudantes da comunidade quilombola de Mata Cavalo. Assim, se faz imprescindível retomar um pouco do histórico do percurso do ensino da língua em nosso país.

3.1 Bases epistemológicas

Durante as últimas décadas, o ensino da língua portuguesa vem sendo motivo de uma série de discussões, que resultou em uma guinada teórica e metodológica, principalmente por causa do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, sem dúvida, contribuíram para esse processo de mudança. Tais documentos sugerem práticas de aulas de linguagem voltadas para o desenvolvimento da capacidade de desenvolver habilidades para o trabalho com textos orais e escritos, ou seja, que contemplem a participação do aluno em diversas situações comunicativas, de uso oral ou escrito da língua, de modo a ampliar suas possibilidades de participação social. Esse direcionamento é muito pertinente, porque é necessário ponderar que, no contexto da sala de aula, assim como nos demais da sociedade

moderna, o espaço comum do que reconhecemos como "o português brasileiro", convivem várias "línguas" no sentido estrutural do termo.

Nesse tocante, já não é possível aceitar a premissa de uniformidade da língua, visto que tal visão é no fundo preconceituosa, pois considera como objeto de estudo apenas a língua escrita padrão (e eventualmente os textos antigos, historicamente importantes, que constituíram sempre a preocupação dos filólogos). Por isso, atualmente, se aceita que o português brasileiro não inclui somente a língua trabalhada esteticamente pelos grandes escritores, ou a expressão altamente formal dos documentos oficiais, mas abarca também variedades regionais, como os dialetos de comunidades que conservam determinados traços do português arcaico, do popular conhecido como caipira, as gírias dos jovens, dos seringueiros da Amazônia, e ainda as diferentes variedades correspondentes à estratificação socioeconômica da população brasileira, que difere de um Estado para outro.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias, uma vez que, de acordo com Sousa (2005, p. 106):

“[...] é capaz de tornar-se o repositório objetivo de vastas acumulações de significados, uma vez que vai transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjagam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais”.

Por essa razão, a associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais usuários da língua. Quanto a este aspecto, o que leva uma modalidade linguística a ser associada de modo estável com a escrita é a ascensão política e econômica do grupo que usa tal variedade, pois embora todos saibam da existência da pluralidade linguística, ao mesmo tempo em que se reconhece a variação como um fato, observa-se que a sociedade brasileira tem uma tradição em considerá-la numa escala valorativa, que leva a rotular os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou não, pitorescos, cômicos, etc. Percebe-se, no caso, que a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, pelo fato de que a variação corresponde a um desvio da norma padrão.

Deste modo, a partir de uma determinada memória cultural, uma variedade linguística usada pelo grupo do poder é aceita como algo fundamental na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura. Por isso, a confrontação oral é de importância básica em todas as sociedades, mas, na nossa, ela tem sido encoberta e suplementada pelo papel da escrita, que procura insistentemente influenciar e moldar novos padrões de fala, e parece superestimar a escrita, colocando-a em um patamar privilegiado nas relações entre fala

e escrita, mesmo que ambas sejam igualmente importantes para a aquisição do modo escrito de enunciação.

Enquanto instrumento propiciador de interação, entretanto, a língua se caracteriza como um fenômeno, antes de tudo, social, porque a comunicação só pode existir entre pelo menos dois interlocutores que se utilizem de enunciados, entendidos como a unidade real da comunicação discursiva. Estes enunciados produzidos nas interações podem ser simples ou complexos, dependendo da situação em que forem utilizados.

Para Bakhtin (1997), tais enunciados não podem ser isolados da sociedade na qual os sujeitos se encontram inseridos, pois a utilização da língua é efetuada por meio destes elementos concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Essas características devem ser estendidas tanto para enunciados orais quanto para escritos. Trazendo para o contexto escolar, estes enunciados podem ser concretizados por meio de textos que promovam a interação entre professor e alunos ou entre os próprios alunos de forma contextualizada e funcional para utilização e produção de textos não apenas na escola, mas também para circulação social.

No que se refere ao uso da língua, Marcuschi (2010, p. 17) assevera que:

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala.

Para este autor, há diferença entre a fala e a oralidade, embora uma esteja inserida na outra. A fala é a manifestação textual-discursiva que abrange formas e estruturas, sem haver necessidade de aparatos tecnológicos, como ocorre na escrita, uma vez que é efetivada pelo ser humano em uma esfera sonora, isto é, pelo som. A oralidade, por sua vez, é a prática de exteriorizar, por meio da fala, as ideias que o sujeito elabora.

Assim, para Marcuschi (2007), a fala encontra-se no plano da oralidade, se evidencia em diversos gêneros discursivos, fazendo com que haja um ato de interação. Além de sistematizada por som, a oralidade envolve um conjunto de recursos prosódicos, tais como gestos, entonação, movimentação do corpo, que, quando utilizados, visam a dar significado e sentido ao que está sendo dito. Enquanto prática social, a oralidade é inerente ao ser humano e jamais será substituída por outra tecnologia.

A escrita, por sua vez, segundo Marcuschi (2007), possui o mesmo objetivo da fala, de propiciar a interação entre os sujeitos; contudo, a diferença está na característica que a constitui: manifestada por meio da grafia, necessitando de algumas especificidades materiais. A escrita é um fenômeno, se não homogêneo, pelo menos bastante estável e com o mínimo de variação. Enquanto prática social, a escrita tem uma história não linear permeada de contradições. Apesar disso, ela se transformou em um bem social imprescindível no dia a dia. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência, visto que se tornou indispensável, por permear hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Ela é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade. Sua presença corrobora a manutenção do preconceito criado e alimentado, pois o domínio dessa tecnologia representa o desenvolvimento de vários âmbitos, principalmente do individual. Deste modo, pode-se dizer que o prestígio da escrita em relação à oralidade não acontece por razões intrínsecas da modalidade grafada, mas por convicções ideológicas.

Marcuschi (2007) estabelece as diferenças entre as modalidades (fala e escrita), relacionando-as com os conceitos de oralidade e de letramento. Esses dois constituintes da linguagem são vistos como um conjunto de práticas sociais que complementam as atividades interativas e culturais. Com isso, o que determinam essas práticas são os usos que seus falantes fazem da língua, pois, quaisquer variações linguísticas ocorrem devido à capacidade que o sujeito possui para fazer uso da linguagem. O autor tece algumas considerações muito pertinentes a respeito da língua:

- 1) As línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só depois se desenvolve a escrita;
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, logo não há língua uniforme ou imutável, por isso há que se admitir regras variáveis em ambos os casos;
- 3) Todas são igualmente regradas, e nenhuma língua está em crise, não havendo, portanto, quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita;
- 4) Todas as línguas são complexas. Nenhuma é mais primitiva que outra, pouco importando se são ágrafas ou não.

Dessas ponderações resulta a noção de que fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua, e não dois sistemas linguísticos, como se pensou durante algum tempo. A fala está em ordem e não necessita de reparos, correções nem de alterações, pois em

geral, apresenta um nível de corretude gramatical bastante alto, contrariando todas as crenças populares inversas.

Mesmo quando tomada como um conjunto de práticas discursivas, a língua constitui-se de um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido. Há, portanto, regras tanto para a fala quanto para a escrita, contudo, são regras bastante elásticas que não engessam a criatividade e a liberdade na ação, uma vez que fala e escrita são solidificações de um mesmo sistema linguístico de base, com realização, história e representação próprias. Por conseguinte, a fala tem suas estratégias preferenciais, assim como a escrita, e podemos, com alguma facilidade, identificar cada uma dessas estratégias de maneira bastante clara.

Quando compreendemos que a escrita e a fala são meios de interação social, reconhecemos que suas formas de organização são determinadas pelos elementos inseridos em uma situação de uso da linguagem. Assim, consideramos, na situação comunicativa, os interlocutores, quem fala e/ou escreve, para quem e quando, atendendo à determinada necessidade. Para analisar esses elementos contextualizadores, é preciso estudar a língua na sua materialidade, ou seja, no lugar em que se concretizam: no texto que materializa a fala e a escrita, conforme determinação do evento comunicativo, que sinaliza como falar ou como escrever e o que falar e o que escrever, dependendo da situação de interação.

A partir dessas observações, para Marcuschi e Dionísio (2007), não há justificativa para a supremacia da escrita sobre a oralidade, pois ambas têm um papel importante a cumprir. São, na verdade, atividades discursivas complementares que não estão em competição, uma vez que cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. Conforme Marcuschi (2001, p. 21), “[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Logo, não se pode contestar que há semelhanças entre a oralidade e a escrita, não só porque a língua é o manancial de ambas para suas produções, mas, especialmente, porque essas duas práticas sociais basilares do homem moderno não são estanques.

Seria ingênuo ver na relação fala e escrita apenas uma diferença de meio de manifestação ou representação, pois a escrita é representada graficamente, e a fala, pelo som. As relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento, uma vez que acompanham em boa medida a organização da sociedade.

De acordo com Marcuschi e Dionísio, mais relevante do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo socio-histórico, visto que, na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. É necessário, portanto, não confundir seus contextos de uso, e não discriminar seus usuários pelo desempenho apresentado.

No campo dos estudos linguísticos, Koch (1997, p. 32) defende a ideia de que a visão dicotômica de fala e de escrita já não deve mais ser vista como satisfatória. Aliás, estudos que sugerem a superação da visão dicotômica da linguagem tiveram início na década dos anos 80, com as discussões realizadas por Marcuschi e por autores como Kato, Fávero, Andrade e Aquino, que compreendiam a modalidade oral como algo que não se opunha à modalidade escrita.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p. 17)

Marcuschi, assim como os demais autores citados, já observava que nem todas as características são exclusivas de uma ou de outra modalidade da língua, porque as características da escrita foram estabelecidas a partir de um parâmetro ideal. Por outro lado, a língua falada é analisada por meio de uma gramática projetada para a escrita, o que leva ainda hoje a uma forma preconceituosa de ver a fala, já comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou das crianças em fase de aquisição de linguagem.

Segundo Koch e Marcuschi, há textos escritos que se situam num *continuum* mais próximo ao polo da fala. É o caso dos bilhetes, das cartas pessoais e dos textos de humor, por exemplo. De outro norte, há textos falados que se aproximam do polo da escrita formal. Podemos citar as conferências, as entrevistas profissionais, os discursos oficiais, dentre outros.

Com efeito, o que podemos observar é que existem gêneros textuais que possuem características de outros gêneros. Consideremos, por um lado, os gêneros que se aproximam

da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os sujeitos, a exemplo das cartas de caráter íntimo e pessoal, cuja construção se faz com poucas intercorrências do ponto de vista do registro e do uso do código linguístico. Por outro lado, mais próximo à formalidade no que diz respeito à estruturação dos gêneros escritos, temos os discursos oficiais, bem como as conferências, que se distanciam da oralidade por conterem uma prevalência da linguagem distintivamente representativa da escrita, em que a formalidade se torna um imperativo.

É inegável, entretanto, que existem peculiaridades inerentes a cada uma das modalidades. Apesar disso, as estratégias da língua oral podem ser encontradas no texto escrito, da mesma forma que estratégias da escrita em um texto oral, posto que as diferenças formais se dão em função do gênero e do registro linguístico e não em função da modalidade.

Para Andrade (2011, p. 51),

A modalidade escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gesto, olhar. Por outro lado, a escrita caracteriza-se por apresentar elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia. Assim, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras.

De fato, o que torna as modalidades distintas são os recursos próprios de cada uma, haja vista que na modalidade oral dispomos de recursos inerentes à sua composição, como as hesitações, os truncamentos, as incompletudes, as repetições, isto é, os chamados recursos paralinguísticos, os de cunho prosódico. Enquanto isso, na modalidade escrita, temos as inquietudes inerentes à sua conformação gráfica, como: a ortografia, a margem, o alinhamento, a eliminação da demasia de repetições, dentre outros motivos.

Não se deve menosprezar o fato de que a língua falada é resultado de inúmeros fatores internos e externos, os quais são formulados nos processos de aquisição, interiorização, repetição, ajustes e uso corrente. É plausível afirmar que esse processo se inicia no seio familiar, onde o indivíduo geralmente tem os primeiros contatos com a língua, em que se dá a construção da linguagem e os primeiros contatos sociais. Esse primeiro contato é entendido como substrato étnico-cultural, que sofre alterações quando o sujeito-falante passa a interagir com outros grupos sociais: os companheiros da igreja ou da escola, ou amigos advindos desses e de outros ambientes. Em vista disso, o comportamento linguístico se solidifica pelas

escolhas que o falante faz conforme o ambiente em que vive, e dos grupos dos quais participam. Podemos, então, dizer, que a linguagem sofre modificações para adequação ao ambiente e aos participantes do discurso, pois não é um processo estático, afinal o falante utiliza-se de variações, modernizações ou mesmo manutenções frente aos seus interesses e necessidades, e, assim, o processo de construção e readequação pode ser constante.

Pode-se considerar que o falante utiliza um sistema linguístico de nascimento e outro de formação. No primeiro estágio, ele o faz como produto do meio, atendendo aos estímulos do ambiente em que está inserido, dos *insights* recebidos pelos falantes do mesmo grupo social – a família. Já no segundo momento, o de formação, o falante procura promover adaptação ao seu ato comunicativo, de uma maneira que este mais se adeque à situação da qual participa e que avalia de maior produtividade para sua inserção nesse novo meio, bem como sua aceitação enquanto indivíduo. O falar, portanto, é marcado pelas escolhas do sujeito e representa o núcleo onde ele se situa, condicionado pelas particularidades linguísticas que determina sua comunidade.

A atividade linguística oral é composta de um conjunto de estratégias que a caracterizam, sobre as quais discorreremos.

3.2 Estratégias da Fala

No que concerne à conversação, Marcuschi afirma que esta é uma interação verbal centrada, porque se desenvolve ao mesmo tempo com dois ou mais interlocutores que se voltam para uma tarefa comum, e se solidifica no diálogo, que, por sua vez, se situa em um contexto no qual os interlocutores estão engajados. Por isso, a conversação se dá essencialmente pela tomada de turno, “que pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”. (MARCUSCHI, 2006, p. 18).

Em sua produção, mais especificamente em *Fala e Escrita* (2007), Marcuschi apresenta um conjunto de estratégias que caracterizam a produção oral. O autor elenca uma série de procedimentos, considerados estratégias características da fala, que são: os marcadores conversacionais, a repetição, a correção, a hesitação, a paráfrase, a elipse, o

anacoluto, a interjeição, a parentetização e a digressão, descritos a seguir e exemplificados com excertos dos textos orais.

a) Marcadores Conversacionais (MCs) podem vir em início, meio e final de turnos; início, meio e final de unidade comunicativa e podem ser bifocais, ou seja, apontar prospectiva e retrospectivamente (para frente e para trás), indicando uma orientação bifocal do fenômeno focalizado. Pode ser sinalizado com a seta $\leftrightarrow\updownarrow$. MC prototípico de início - *sim, mas, bom, então*; MC prototípico de meio - *viu, né, quer dizer*; MC prototípico de final - *entendeu?* Exemplificando: “*tem livro pra aprende tal mas precisa assim de explicar né*” (S9F2)

b) Repetição: tem caráter retrospectivo por ser a geminação de algo que já veio antes. Há uma tendência a reproduzir elementos depois do verbo, ou seja, refere, afirma, ou nega algo que veio antes (\leftarrow). As repetições se dão mais entre orações, e não dentro da própria oração. Às vezes a repetição tem a função de ênfase, como se percebe no exemplo: “*eu contei pra minha mãe aí depois de anos eu contei pra minha mãe*” (S1F2).

c) Correção: tem caráter retrospectivo e é no geral a permuta de algo que é subtraído. É realizada a correção de elementos lexicais, sintáticos e reformulação para corrigir problemas interacionais. Afirma-se X, nega-se X e substitui-se X. Exemplo: “*aí esse ano mesmo, não esse ano, não ano passado*” (S1F2).

d) Hesitação: tem sempre um caráter prospectivo, pois se hesita quando ainda não se sabe o que dizer. Tal fenômeno acontece no início de um novo sintagma, ou antes de um componente lexical, como se observa no exemplo: “*é:: uma vez é:: como que eu começo*” (S8F2)

e) Paráfrase: assim como as repetições, as paráfrases também são retrospectivas, uma vez que refazem algo já visto antes. Aparece um primeiro texto e em seguida a refacção deste mesmo texto: “*a professora tem pegado no pé ela tem sido bem durinha*” (S2F2).

f) Elipse: acontece mediante a suspensão de um elemento afirmado em etapas anteriores, e sua realização é de natureza retrospectiva (da esquerda para a direita). Contudo, tal omissão ocorre somente linguisticamente, pois do ponto de vista do semântico, o elemento omitido é recuperado. O trecho a seguir exemplifica a elipse: “*aí ela pega o celular e fica na mesa mexen{d}o no celular e que{r} que o aluno se vire mas num explica nada chega e fala vamos faze{r} exercício do livro na onde vocês pararam*” (S3F2). Pelo contexto, é facilmente recuperável o sujeito que está sendo objeto da crítica do aluno: a professora, que não foi diretamente citada nesse turno de fala, porém, tal inferência é possível de se realizar a partir da exposição do aluno, que diz: *ela pega o celular e fica na mesa mexen{d}o no celular e*

que{r} que o aluno se vire. Pode-se inferir também que ele continua falando da professora quando diz: *num explica nada chega e fala vamos faze{r}* exercício do livro na onde vocês pararam.

g) Anacoluto: é uma oração inacabada, com corte ou truncamento, pois não há retomada do que estava em andamento. Mantém uma ruptura prospectiva, uma vez que a oração é cortada abruptamente. Vejamos um exemplo: “*eu gosto da matéria de portu/ de todas as matérias ((haha))*” (S6F2). Neste trecho, o aluno começou a falar sobre sua preferência pela disciplina de língua portuguesa, no entanto não concluiu o período, que foi interrompido abruptamente para inserção de uma outra linha de raciocínio.

h) Interjeição: seu lugar prototípico é no início de unidade (de turno ou UC) (←). Embora possa aparecer ao final, sua orientação é em geral retrospectiva na posição inicial e prospectiva na final (→). Exemplificamos com um trecho de uma fala do aluno em que a interjeição aparece ao final, em posição prospectiva: “*quero ser engenheiro agrônomo se Deus quise{r}!*”(S2F2)

i) Parentetização: é uma espécie de introdução de elemento aparentemente não continuativo num tópico, mas a ele relacionado. Aponta para frente e para trás. Pode ser a inserção de uma frase inteira ou até uma narrativa, representado da seguinte forma: texto ← [texto novo] → texto antigo. “*só meu pai que mora aqui (...) Ela conheceu aqui (a bisavó) aí ela falou pra minha vó: ah vai pra/ minha vó gosta muito de sítio Ela falou: ah vai pra lá pro Mata cavalo Lá lá é bom aí minha vó veio pra cá e não deu certo aí ela falou pro meu pai meu pai tam{b}ém gosta de sítio=nÉ aí ele vei{o} pra cá.*” (S6F2). Como se pode observar no exemplo, a parentetização aponta prospectiva e retrospectivamente, para frente e para trás.

j) Digressão: é uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Aponta para algo estranho ao que se acha em andamento. Texto A , texto X, continuidade de A. Exemplificando: “*eu acho que é boa (a aula) mas não muito boa não exceLENte acho que poderia se{r} melhor eu acho que deveria de ter mais atenção a gente:: a gente tem uns que não se esforça não somos bom em portugueses (...) quando a gente faz uma tarefa a gente leva pa{ra} a professora ela corrige tudo bem mas só que aí quando a gente não entende ela explica uma vez se a gente não entendeu aquela vez ela explica de novo se a gente não entendeu aquela vez de novo ai ela já vai fican{d}o irritada*” (S5F2). Como se nota, a aluna inicia sua fala avaliando a qualidade da aula, entretanto, de repente passa a avaliar o comportamento da turma: *eu acho que deveria de ter mais atenção a gente:: a gente tem uns que não se esforça*. Logo depois, retoma a avaliação da aula e consecutivamente, avalia também a postura da professora, dando continuidade ao texto do início.

Considerando a impossibilidade de rompimento entre fala e escrita na construção dos discursos, a seguir, explanamos como se dá a relação de continuidade e unidade entre essas modalidades.

3.3 Fala e escrita: uma visão do *continuum*

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (1997; 2001, 2007), é possível defender que a fala e a escrita compõem um mesmo sistema linguístico, numa espécie de *continuum*, e que por isso não são estanques, ainda que seus processos e seus meios de produção, poderíamos dizer suas bases semióticas¹¹, sejam distintas.

Corroborando Marcuschi, Lins (2007) retoma estudo anteriores e aponta que Biber foi o primeiro a cunhar o termo *continuum*. Nas palavras de Lins (2007, p. 03):

[...] para a checagem da fala e escrita, devem ser levados em conta seus caracteres significativos de mutação da linguagem, a relação entre os gêneros de cada um deles e o continuum tipológico nos usos linguísticos. Isso evitaria comparações dicotômicas fundamentadas, exclusivamente, em textos característicos em cada modalidade. Logo, não é conveniente imaginar que quaisquer distinções – linguísticas ou situacionais – da oralidade ou da escrita se efetivem em todos os gêneros discursivos orais ou escritos.

A postulação acima contribui para o entendimento acerca da relação entre as modalidades abordadas neste estudo. No Brasil, no entanto, somente com Marcuschi essa postulação ganhou *status* de conceito teórico capaz de possibilitar a articulação com os saberes sobre a língua e seu ensino. Conforme Marcuschi (1997, p. 136), as “[...] diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Assim, há muitos aspectos sob os quais os textos se entrecruzam e até constituem domínios mistos, como os casos, por exemplo, de uma aula expositiva e de um noticiário de TV. No primeiro, apesar de se tratar de um evento puramente oral, este foi elaborado a partir de leituras e de anotações do professor, em um primeiro momento de sua concepção, e, em seguida, de exposições originais do mesmo professor.

No caso do noticiário de TV, tratam-se de textos originalmente escritos, mas que chegam ao receptor na forma oral. Podemos, a partir desses exemplos, ter uma ideia das

¹¹ Semiótica é ciência que estuda os signos e todas as linguagens como fenômenos produtores de significado

relações mistas dos gêneros a partir do meio e da concepção das modalidades. Por tal motivo, há uma “impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, uma vez que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua.” (MARCUSCHI, 2007, p. 38).

Para este estudioso, as modalidades oral e escrita da língua não ocupam as extremidades de uma linha reta, portanto não são dicotômicas. Considera-se, então, que não se pode definir a linguagem escrita como um mero aglomerado de propriedades formais imune a influências da língua oral, cujas propriedades se distinguem completamente. Elas não são estanques; logo, ambas selecionam seus itens de um mesmo sistema de possibilidades linguísticas – a língua, que lhes serve como fonte de alimentação das produções dos seus falantes e dos seus escritores. Assim, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um *continuum*, e em cujas extremidades se situam de um lado o grau elevado de informalidade e de outro, o grau máximo de formalismo.

Nessa perspectiva, fala e escrita não se opõem, mas pertencem a um mesmo universo construtor de sentido, imbricado das formações anteriores de uma e de outra, que ao final, são componentes de um mesmo discurso.

No conjunto de sua obra, Marcuschi (2007, p. 71) apresenta uma visão da escrita como um fenômeno, se não homogêneo, pelo menos bastante estável e com o mínimo de variação, enquanto a visão que se tem da fala, ao contrário, é a de que ela se apresenta como variada e multifacetada, já que não nos vem à lembrança de imediato uma fala padrão.

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

A partir da postulação acima, podemos levantar a hipótese de que a fala e a escrita, embora no senso comum e nas sistematizações teóricas figurem como dicotômicas, comportam-se de modo linear em seu uso social, caracterizando uma continuidade, ou contínuo / *continuum* no que concerne às suas funcionalidades, injustificando a separação conceitual entre as duas. O autor afirma que sua preocupação é com as correlações em vários planos, de onde surge um conjunto de variações e não tão somente uma simples variação linear.

Em diferentes momentos de sua produção, Marcuschi cogita, também, um *continuum* entre os gêneros textuais orais e escritos. De acordo com o autor, os gêneros da fala representados pela sigla GF1 são gêneros prototípicos da oralidade, a exemplo de uma conversação espontânea, uma espécie de texto genuinamente oral; e gêneros da escrita,

respectivamente representados por GE1, são gêneros prototípicos do registro gráfico, nos quais se enquadra, por exemplo, uma publicação acadêmica em revista específica ou livro.

Segundo o autor (2007, p. 01):

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Pondera, ainda, sobre a existência de gênero de domínio misto, em que os gêneros se misturam, sendo possível a presença das modalidades oral e escrita em um mesmo gênero. O autor exemplifica esse hibridismo com a entrevista publicada, cujo meio de produção é gráfico, mas sua concepção discursiva continua sendo oral.

No bojo das proposições teóricas de Marcuschi (2007), é possível compreender que os gêneros surgem a partir da organização da sociedade escrita por meio da criação do sistema alfabético. Nesse entender, é possível verificar que a dinamicidade social e a emergência de novos contextos possibilitam a produção de novas formas de utilizar a linguagem, tendo em vista os diferentes suportes em que são produzidos. Tal processo de ancoragem existente na produção de novos gêneros, plásticos, flexíveis e dinâmicos, possibilita que uma experiência nova se estruture a partir de vivências anteriores.

Quanto ao *continuum* entre os gêneros, Marcuschi(2001, p. 42) faz a seguinte postulação:

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

Em consonância com a citação acima, resta evidenciado que, na visão do autor, as diferenças entre oralidade e escrita se fundam no processo de produção dos textos, no qual o conceito de *continuum* ancora o ponto de vista de que há mais semelhanças entre as modalidades da língua do que diferenças entre elas; portanto, faz-se necessário partir de um componente de ordem funcional na análise da relação oralidade/escrita enquanto modalidades de uso da língua, pois é no uso que a língua se efetiva, tanto na fala, quanto na escrita. Assim, propomos uma reflexão sobre os gêneros escolarizados e a respectiva relação com o sociodiscurso.

3.4 Os gêneros e o interacionismo sociodiscursivo

O ensino da modalidade oral da língua na escola visa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a propiciar aos alunos o desenvolvimento de potencialidades que envolvam a utilização da língua na forma de gêneros orais formais e públicos requeridos em situações interativas. Ao adotar práticas nesse viés, é possível tornar o aluno desvolto nos mais diversos eventos de comunicação nos quais ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida.

Por isso, trabalhar a oralidade por meio de gêneros é uma orientação dos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país. Em conformidade com o documento oficial mencionado, ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral, mas desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua portuguesa e de outras áreas, tais como exposição, relatório de experiência, entrevista, debate e outros, e também os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Por esse motivo, esta tese tem como um dos vieses de análise a oralidade, especificamente com o gênero entrevista, pois acreditamos na possibilidade de considerar a língua oral como objeto de ensino, desde que elaborem, para isso, critérios condizentes aos gêneros a serem ensinados e praticados na escola, tendo em vista que a interação propiciada pela língua oral é inerente a grande parte das atividades linguísticas realizadas pelo ser humano. Sendo assim, para que alguém possa alcançar o pleno domínio dessa modalidade da língua no que concerne ao seu emprego em situações formais, faz-se necessária sua aprendizagem no ambiente escolar, assim como o ensino da escrita e leitura.

Ao se eleger para estudo a intersecção entre oralidade e escrita, pontos basilares para o ensino, nossa proposta de estudo se ancora nos PCNs (1998), que embora não sejam um pilar teórico, são fundamentais, por apresentarem entre seus objetivos a intenção de contribuir para que intensas e imprescindíveis reformulações aconteçam no panorama educacional do país. Os PCNs objetivam direcionar a produção de novos materiais que possibilitem a criação de contextos mais significativos de aprendizagem, além de constituírem os documentos oficiais que reivindicam a inclusão da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna na escola.

Nessa direção, comungamos com Marcuschi e Dionísio (2005) quanto à idéia de que a escola precisa “ensinar” a língua em situações concretas, e nada mais real que o uso da oralidade para realização de atividades corriqueiras da vida. Assim, não deveria haver necessidade de justificar o ensino da oralidade, justamente por ser algo presente, natural, e, portanto, de evidente importância. O aluno, mesmo que conheça e domine a sua língua materna, necessita saber utilizá-la nas mais diversas situações comunicativas, servindo-se eficientemente da oralidade para formular argumentos e defender pontos de vista nas situações que lhe demandarem tal competência. Desse modo, acreditamos que a habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso inserido nas produções orais em sala de aula.

Aderimos à premissa de que a língua se fundamenta na interação entre sujeitos sociais, pois a língua resulta da necessidade do homem de se expressar, de se exteriorizar (BAKHTIN, 1997). Ao refletirmos sobre essa concepção, pensamos também sobre ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, em uma prática pedagógica de atividades da língua efetivada por meio de gêneros, pois acreditamos que esses ou o discurso (bakhtiniano) como objetos de ensino, representam, em sala de aula, possibilidades de estudo mais significativos e funcionais, a partir de enunciados orais ou escritos.

Conceber que a língua só existe diante da interação significa levar em conta que ela se caracteriza por um fenômeno, antes de tudo, social. A comunicação, portanto, só pode existir entre, pelo menos, dois interlocutores que se utilizem de enunciados entendidos como a unidade real da comunicação discursiva que produzidos nas interações, podem ser simples ou complexos, dependendo da situação em que forem utilizados. Para Bakhtin (1997), tais enunciados não podem ser isolados da sociedade na qual os sujeitos se encontram inseridos, pois a utilização da língua é efetuada por meio deles, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Os gêneros do discurso são, para Bakhtin (1997, p. 279), tipos “estáveis de enunciados”, os quais possibilitam a interação por meio de produção oral e escrita nas mais diversas situações comunicativas, sejam elas formais ou informais. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua “construção composicional” (idem p. 261). Tais características devem ser estendidas tanto para enunciados orais quanto para escritos. Se pensarmos no contexto escolar, esses enunciados

podem ser concretizados por meio de textos que promovam a interação entre professor e alunos ou entre alunos e alunos de forma contextualizada e funcional para utilização e produção de textos não apenas na escola, mas também para circulação social.

Outros estudos que indicam pressupostos no mesmo entendimento são os postulados por Marcuschi, os quais apontam os gêneros textuais como “[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (2006, p.19). Os gêneros surgem como formas de comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados pela influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Nota-se, por isso, que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como podem surgir ou desaparecer. Um exemplo dessa dinamicidade vimos acontecer com o desenvolvimento da tecnologia, que resultou em uma série de novos gêneros que atendem às inúmeras situações comunicativas, como o e-mail, as conversas por computador, as conversas por *whatsapp*, etc.

Os gêneros portam-se, então, como o elo entre a língua e a vida, por isso, de acordo com Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita por intermédio de algum gênero. Fica implícita a ideia de que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, inclusive nas conversas informais, por exemplo, moldando o discurso.

3.5 O relato autobiográfico

O relato de experiência, segundo Marcuschi (2008), é compreendido pela ordem do narrar. É um gênero cuja característica principal do seu conteúdo é contar episódios marcantes da vida do sujeito, relatados por ele mesmo. Pode também ser a apresentação de um testemunho de vida, de cunho religioso ou não.

Corroborou no mesmo sentido Bakhtin (2003, p. 285), ao afirmar que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua.

Existe, pois, no relato de experiência, a oportunidade de uma apropriação única do enunciador pelo conteúdo produzido verbalmente, uma vez que se trata, antes de tudo, de uma

vivência da qual ele é autor e sujeito. Tais condições contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, por intermédio de interações discursivas concretas que se acercam das esferas escolares e extraescolares.

O trabalho com os textos autobiográficos assume um caráter marcado pelas questões da sociolinguística, evidenciando as origens e o contexto dos sujeitos enunciadoreis diante de uma dimensão de interação dialógica. Esse tipo de produção de oralidade desenvolve competências discursivas para além da informalidade de uma simples narrativa, assegurando que, com base em uma mediação e uma proposta realizada pelos professores, tal gênero seja utilizado como recurso valioso nas sequências didáticas escolares.

Por meio do relato autobiográfico, é possível conhecer história que contém a impressão dos sujeitos sobre os fatos ocorridos em determinados espaços temporais. Além disso, o gênero pode conter curiosidades e informações sobre a vida de pessoas que contribuíram ou deixaram sua marca, de alguma maneira, na história de vida pessoal do narrador.

O relato autobiográfico tem como principais características: uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa do singular; predomínio de verbos no pretérito perfeito; palavras ou expressões com valor temporal (“há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois” etc.); marcadores espaciais / marcadores de lugar (“era uma região...”, “naquele lugar...”, “foi o lugar onde...” etc.); expressões que funcionam como modalizadores do discurso, principalmente advérbios modalizadores: “(provavelmente”, “certamente”, etc.); operadores argumentativos (“um pouco”, “apenas”, “mesmo”, etc.); palavras/vocabulário utilizado para identificar objetos da época citada.

Pode-se pensar tal relato sob a perspectiva sociointeracionista, no sentido de que a prática dessa produção textual tem suas bases residindo inafiançavelmente nos pressupostos teóricos da linguagem aliados à experiência prática dos sujeitos enunciadoreis, tendo em vista que o conhecimento teórico não subsidia por completo a ação da elaboração textual, tampouco a narrativa desprovida do caráter sistemático dos estudos. Nesse contexto, concebe-se a linguagem como uma atividade socio-histórica e também ideológica.

Considerando, pois, a relação intrínseca e indissociável dos gêneros discursivos com a oralidade, tendo em vista sua função derradeira de uso, abordaremos a seguir o gênero entrevista, como preceituado pelos PCNs supracitados, bem como por ter sido esse um gênero integrante e fundamental na pesquisa de campo.

3.6 Entrevista – a oralidade por excelência

Toda forma de linguagem é comunicação, e, para haver comunicação, é preciso interação entre os sujeitos: o diálogo. A linguagem humana é essencialmente dialógica, e, de modo especial, isso acontece na oralidade. A entrevista, gênero abordado na pesquisa, pertence à esfera das relações sociais gerais, figurando em contextos diversos, como noticiários, pesquisas e programas de entretenimento, por exemplo.

Trata-se de um gênero primordialmente oral, em lugar privilegiado de inter-relacionamento humano. Por excelência, comporta elementos característicos da oralidade, como tom, volume da voz, alternância da vez de fala entre os enunciadores e ritmo; além disso, constitui-se sob uma teia social já previamente concretizada, na qual os sentidos se ancorarão, levando em conta todo o contexto histórico-social de quem entrevista e de quem é entrevistado, visto que a produção final de uma entrevista só existe quando os efeitos de sentido são produzidos pela interação.

Segundo Marcuschi (2008, p. 15), existem cinco características básicas constitutivas do gênero entrevista: (a) interação entre pelo menos dois falantes; (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; (c) presença de uma sequência de ações coordenadas; (d) execução numa identidade temporal; (e) envolvimento numa interação centrada.

Ao destacar estas características, o autor alerta que a conversação é uma interação verbal centrada, porque se desenvolve num mesmo tempo (mesmo quando em espaços diversos, como na conversação telefônica) em que dois interlocutores se voltam para uma tarefa comum, que se solidifica no diálogo que se situa em um contexto no qual os interlocutores estão engajados. A conversação se dá essencialmente pela tomada de turno. De acordo com Marcuschi (1997, p. 18), “turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”.

Considerando-se que a entrevista não deixa de ser uma “conversa”, vale frisar que normalmente constitui-se de, pelo menos, dois tópicos: Pergunta (P) e Resposta (R). O entrevistador faz uma pergunta (P) para iniciar a entrevista, e a cada novo tópico uma nova pergunta (P). As perguntas e respostas dão prosseguimento aos tópicos já iniciados. Às vezes ocorre o desvio do tópico, então o interlocutor poderá redirecioná-lo por intermédio de uma nova pergunta. Pode ocorrer, também, uma pergunta para que haja mudança de tópico, em caso de esgotamento, ou se não se quer mais falar sobre ele.

Nessa seara, de acordo com Fávero (2000, p. 96), “o par dialógico P-R” se configura como elemento imprescindível na organização do texto da entrevista, prestando-se a consolidar ou a modificar as relações entre os interlocutores (entrevistador, entrevistado, audiência), imprimindo um caráter vivo ao evento discursivo.

A função básica da entrevista é a obtenção de informações, todavia, ao considerar o par P-R, Fávero (2000) aponta, ainda, que se fazem perguntas para obter informações, seguidas ou não por outra pergunta para obter a confirmação. Também se pergunta para obter esclarecimento sobre algo não suficientemente entendido.

Para se trabalhar a entrevista, é preciso compreendê-la como condição de socialização, bem como um modo de interagir, considerando as peculiaridades semióticas de um discurso determinado. A interação verbal resultante de uma entrevista é regulada pela linguagem e por toda diversidade que a define, em sua derradeira função: a comunicação.

Desse modo, o gênero entrevista pode se constituir de uma gama infindável de variação dos elementos que compõem os gêneros: conteúdo temático, forma composicional e estilo, como supramencionado. Apesar de uma forma composicional relativamente estável, (P-R), as entrevistas variam sua estrutura geral de acordo com a natureza do fato que as geram. A título de ilustração, é notória a diferença existente entre uma entrevista aplicada em um processo seletivo para emprego e uma entrevista de um *talk-show*, quanto ao conteúdo temático, atrelado ao contexto histórico-social, à intencionalidade e às demais condições de produção.

Existem, pois, algumas características próprias desse gênero, efetivadas na situação comunicativa: a estrutura é marcada pelas perguntas e pelas respostas; há alternância no papel desempenhado pelos sujeitos, em que um inicia o diálogo e o conduz, passando a fala para o outro, encerrando e iniciando temas, direcionando os tópicos nucleares do assunto a ser abordado; a contribuição do entrevistado, essencial ao processo, que, ao responder, mantém-se inserido na esfera do conteúdo temático proposto, de modo a assegurar a coerência da produção; e ainda, a ligação entre pergunta e resposta, atuando como quem concorda com as regras tácitas da situação, determinadas, em tese, pelo entrevistador.

Devido ao caráter dialógico característico do gênero entrevista, bem como a profícua elaboração de efeitos de sentido peculiar desse gênero, propô-lo como objeto de estudo na escola configura-se conteúdo salutar no aprendizado de língua portuguesa ou até mesmo de outras disciplinas, uma vez que ele é facilitador da interação entre os pares e/ou com um grupo maior. Trabalhar com o gênero entrevista em sala de aula pode ser produtivo, ao

passo que proporciona aos alunos a interação mediada com os outros, pois a entrevista, por ser um diálogo com turnos, serve de instrumento para que sejam trabalhados os diferentes graus de formalidade da língua, facilitando o seu entendimento por parte dos alunos.

Para se chegar ao produto final, ou seja, ao *corpus* da pesquisa, tanto no que se refere à produção do relato autobiográfico, quanto das entrevistas, propusemos um trabalho junto às turmas com sequências didáticas. O arcabouço teórico dessa metodologia, apresentamos a seguir.

3.7 Sequência didática

A sequência didática pode ser entendida como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para transmitir um conteúdo etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o docente pretende alcançar para uma boa aprendizagem por parte de seus alunos (MARCUSCHI, 2008).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É um esquema que permite ao professor planejar as etapas a serem cumpridas, de modo a produzir gêneros textuais tanto na oralidade quanto na escrita, além de estimular os alunos a praticar as atividades propostas em grupo, em dupla, trio etc. Ainda sobre a sequência didática “[...] possui quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos 1, 2 e 3 e produção final” (*idem* p. 83). Assim, na prática, os alunos seguirão um roteiro, etapa por etapa, até o processo de escrita e reescrita.

O primeiro item da sequência didática se trata de uma conjuntura de produção e interação em que a proposta da criação textual ganha contornos que marcam intenções e situações que fomentam a elaboração posterior. É nesse momento que o gênero discursivo deve ser selecionado, adequando-se aos elementos composicionais, de estilo à sua finalidade de produção. Além disso, é nessa fase que a definição do veículo portador do texto ocorrerá, bem como os contextos de circulação e o modo de divulgação.

Em um segundo momento, o da produção inicial, já munidos de elementos que delineiam a criação do texto, os alunos elaboram a primeira versão de conteúdo. Esse produto

deverá ser objeto de avaliação do professor, do aluno autor e dos pares da sala de aula, contribuindo para a formatação do arcabouço de questões esquadrinhadas no passo seguinte da sequência didática.

Posteriormente, nos módulos de atividades, a produção inicial servirá como subsídio para a abordagem de conceitos averiguados em consonância com o diagnóstico realizado na fase anterior. De outro norte, também é possível retomar as características principais do gênero em pauta e efetivar o aprofundamento do conteúdo temático – ou assunto abordado. Esse momento pode ser profícuo para o estudo de outras questões afeitas à língua portuguesa como: classes gramaticais, questões morfológicas, sintáticas e morfossintáticas; língua padrão e variedades peculiares a cada situação comunicativa (concordância, regência e pontuação), bem como aspectos de leitura e de revisão.

Somente após a concretização do processo, solicita-se a produção final, último passo da sequência didática. Essa etapa, segundo Dolz, Noverraz e Schuneuwly (2004), consiste em pôr em prática as noções e os instrumentos construídos nos módulos, além da avaliação somativa, reescrita e divulgação do produto final. Assim, fundamentado nos passos percorridos, tem-se uma versão final do texto planejada, revisada, reelaborada; entretanto, considerando a inalienável relação do texto oral com o escrito e vice-versa, a produção final pode não se limitar a uma produção escrita, tendo em vista que os elementos da oralidade e da escrita são indissociáveis. É necessário que os alunos tenham adquirido o conhecimento do gênero a ser desenvolvido na atividade, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Por isso, o trabalho deve ser minucioso para um resultado efetivo.

Desta forma, ancorados nos pressupostos delineados acima, planejamos duas Sequências Didáticas (uma para trabalhar o gênero biografia e outra para trabalhar o gênero entrevista), ambas com quatro etapas cada uma, isto é, cada sequência foi distribuída em quatro aulas de 50 (cinquenta) minutos, que contaram com os passos sequenciais acima evidenciados.

Sequência didática

Tema: os gêneros biografia e autobiografia

Objetivo geral:

Trabalhar com os alunos a finalidade e as características gerais do gênero biografia, a fim de instrumentalizá-los para a produção de suas próprias autobiografias.

Objetivos específicos:

1) Trabalhar os elementos organizacionais e estruturais da biografia, que são:

- Informações essenciais sobre a vida da pessoa biografada, como nome, data, e local de seu nascimento;
- Apresentar informações importantes da vida dessa pessoa;
- Texto narrado em terceira pessoa;
- Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos da primeira pessoa do singular;
- Predomínio de verbos no Pretérito Perfeito;
- Palavras ou expressões com valor temporal (“há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois”, etc.);
- Marcadores espaciais / marcadores de lugar: (“era uma região...”, “naquele lugar...”, “foi o lugar onde...” etc.);
- Expressões que funcionam como modalizadores do discurso, principalmente advérbios modalizadores (“provavelmente”, “certamente”, etc.) e operadores argumentativos (“um pouco”, “apenas”, “mesmo”, etc.);
- Vocabulário utilizado para identificar objetos da época citada;
- O relato de lembranças, porém com o compromisso de dizer a verdade.

2) Ler e comentar biografias de pessoas conhecidas.

3) Estimular a produção de relatos autobiográficos.

Desenvolvimento

1ª aula:

- Começar a aula perguntando aos alunos se eles conhecem a palavra biografia, se já a viram em algum lugar ou se sabem o que significa;

- Trabalhar com os alunos a etimologia da palavra biografia, que se origina de outras duas: bio (que significa vida) e grafia (que significa escrever), para se chegar à conclusão de que a biografia é um relato escrito que se faz da vida de uma pessoa.

- Fazer uma contextualização sobre os gêneros e explicar por que a biografia se insere na categoria gênero textual.

- Explicar que a autobiografia significa “o registro escrito da própria vida”, isto é, a história escrita pelo próprio autor, que seleciona e narra os acontecimentos de sua própria vida. Auto = a si mesmo.

- Apresentar aos alunos textos do gênero biografia para que eles identifiquem seus traços determinantes e se familiarizem com as características do gênero.

2ª aula:

- Retomar o estudo, apresentando um esquema com as principais características do gênero biografia;

- Levar os alunos para a biblioteca, orientá-los e estimulá-los a pesquisar biografias em enciclopédias, jornais e outros meios de comunicação impressos. Se possível, fazer uma pesquisa também no ambiente virtual, por meio de consultas na internet.

Observação: Não foi possível fazer a pesquisa on line, porque a escola estava sem sinal de internet.

3ª aula:

- Propor aos alunos a escolha de uma personalidade da preferência deles para que escrevam uma biografia, utilizando os recursos linguísticos necessários à escrita do gênero, aprendidos na 2ª aula.

- Montar com os alunos um painel para expor o trabalho realizado na sala de aula.

4ª aula:

- Solicitar aos alunos que escrevam suas próprias biografias, ou seja, seus relatos autobiográficos, seguindo as características do gênero, em conformidade com o estudo realizado.

Quanto ao trabalho realizado com a sequência didática acima, salientamos que foram ao todo 200 minutos de trabalho junto aos alunos, o que consideramos suficiente para o cumprimento das atividades necessárias: o estudo do gênero biografia e a produção escrita de um relato autobiográfico pelos informantes. Ainda que tenha sido utilizada a sequência

didática, ressaltamos que, como o intento era observar a produção primária dos estudantes, não foi realizado com eles o momento de correção e de refacção de seus relatos.

3.8 O relato autobiográfico e a entrevista semidirigida: um possível *continuum* tipológico

Marcuschi (2001), em suas discussões quanto à existência de um *continuum* entre a fala e a escrita, salienta que devem ser levados em conta os aspectos significativos de mutação da linguagem e da relação entre os gêneros. De acordo com o autor, não é conveniente alimentar a expectativa de que qualquer distinção – linguística ou situacional – entre a oralidade e a escrita se efetive em todos os gêneros discursivos, orais ou escritos, pois há gêneros textuais muito similares que pertencem às esferas oral e escrita – como já discutido na seção 3.2. Há também gêneros prototípicos de cada uma das modalidades, a exemplo de uma conversação espontânea, que representa um gênero prototípico da fala, ou um artigo científico, que representa um modelo prototípico da escrita. No caso, de acordo com o estudioso do assunto, não é aconselhável compará-los. Tal fato ocorre porque não há homogeneidade na relação entre oralidade e escrita, e, embora tais modalidades não sejam estanques, os sujeitos, a partir das situações comunicativas, selecionam os itens para nutrição de suas produções, isto é, escolhem as formas mais convenientes ao propósito preestabelecido.

Considerando essas observações, tomamos a decisão de selecionar para nossa pesquisa dois gêneros distintos, (um da modalidade escrita e outro da modalidade oral), porém, próximos quanto ao grau de formalidade, tendo em vista que, de acordo com Marcuschi, a materialidade das práticas discursivas devem ser observadas ao longo de um *continuum* tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado, o grau elevado de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. A respeito, acreditamos ter escolhido gêneros com grau de formalismo moderado, pois é notório que os relatos podem ser orais, assim como as entrevistas podem ser escritas, como comumente as encontramos em revistas de circulação nacional. Em ambos os gêneros, espera-se certo monitoramento no uso da modalidade da língua pelos sujeitos envolvidos.

Ao fazermos a opção de trabalhar com gêneros das duas modalidades da língua (escrita e oral), avaliamos pertinente selecionar o relato autobiográfico, com característica predominantemente narrativa. A prática dessa produção textual tem suas bases ancoradas nos pressupostos teóricos que defendem o estudo da linguagem aliados à experiência prática dos sujeitos enunciadore, visto que a linguagem é posta em ação em uma atividade socio-histórica e também ideológica. No relato de experiência escrito, o enunciadore tem a oportunidade de externar seus pontos de vistas e seus conteúdos íntimos, talvez não revelados verbalmente, uma vez que se trata, antes de tudo, do relato de uma vivência da qual ele é autor e sujeito.

Ponderamos, também, que no relato autobiográfico, um gênero pertencente à modalidade escrita da língua, pudéssemos encontrar correção gramatical, objetividade, clareza, concisão, períodos complexos e bem estruturados, um vocabulário variado e assentado na norma padrão, conforme trabalho realizado previamente à produção dos textos junto aos alunos.

Para averiguar a evidência do *continuum* entre as modalidades (escrita e oral), optamos por trabalhar, também, com o gênero entrevista, que, igualmente, se constitui como uma circunstância profícua ao inter-relacionamento humano. Por se tratar de um gênero primordialmente oral, comporta elementos particulares da oralidade, como tom, volume da voz, alternância da vez de fala entre os enunciadore e ritmo. Constitui-se, portanto, sob uma teia social já previamente concretizada, na qual os sentidos se ancoram, levando em conta todo o contexto de sua realização.

A nosso ver, os dois gêneros estão, de certa forma, imbricados, uma vez, que em ambos, os sujeitos foram incentivados a falar sobre suas vivências, a expor opiniões e relatar fatos vivenciados. Por isso, a muito de subjetividade nos dois instrumentos objeto da análise linguística.

Para Marcuschi, “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são, em geral, definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (2001, p. 72). Pode-se dizer, com isso, que o texto é a manifestação da língua, organizada dentro de um determinado gênero, para veicular sentidos(s), de acordo com as intenções do autor. Do mesmo modo, podemos afirmar, então, que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita apresentam um processo de construção que depende do momento histórico, da situação de uso dos interlocutores, da intencionalidade e da estratégia arquitetada para que

as ideias sejam veiculadas, seja por meio da oralidade ou da escrita. Por isso, acreditamos na pertinência da afirmação de Marcuschi (2001, p. 42), segundo a qual:

(...) o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto 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.

De acordo com o pressuposto acima, há gêneros que se aproximam mais da fala; outros se aproximam mais da escrita. Contudo, não há um padrão fechado, visto que os gêneros oscilam de acordo com o maior ou menor planejamento da linguagem, que essencialmente depende das intenções do falante. Nesse sentido, a relação estabelecida entre a fala e a escrita, num contínuo de gêneros, vai da modalidade menos informal à modalidade mais formal. Há casos em que as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, ou quase uma fusão entre ambas, tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. É o que apreendemos na análise dos dois gêneros objeto do perscruto dessa tese, pois que, ao observamos as estratégias de formulação de ambos os gêneros, percebemos mais similaridade do que diferença. No que tange às estruturas textuais ou sintáticas, há muita semelhança, especialmente porque os informantes fizeram uso de estruturas simples, na maioria das vezes, com períodos coordenados, como verificamos em ambos os gêneros, que são a entrevista semidirigida e o relato autobiográfico. Vejamos em paralelo:

Entrevista: eu {es}tava no sexto ano quando entrei nessa escola// aí::: no começo fiquei uns dois anos p{a}ra ve{r} se me adaptava e tal// e aí foi melhora{n}{d}o// e hoje eu {es}to{u} no segundo ano// e ano que vem faço o terceiro. (S2F2)

Relato autobiográfico: “Entre na escola aos meus 7 anos, // estudava na escola Jorge Amado em Tocantins.// No começo do ano entrei em sala errada e fui trocada de turma, // sempre fui considerada uma boa aluna, por me esforçar e está sempre atenta nos estudos”. (S13F3)

Nota-se que, em ambos os gêneros, a construção dos tópicos discursivos é construídos de períodos coordenados. No gênero entrevista, evidenciam-se algumas estratégias próprias da oralidade, como o uso de marcadores conversacionais, como “aí”, que exerce o papel de continuador do discurso, e de “e tal”, um marcador que foi utilizado para manutenção do

tópico. Ressalta-se, ainda, o uso da conjunção aditiva “e” por três vezes, visando à progressão do discurso.

No relato autobiográfico, por sua vez, percebe-se uma estratégia de progressão temática similar, em que a informante delimitou os tópicos discursivos com pausas, sinalizadas por pontuação, estratégia prototípica da escrita, ou lançou mão do recurso coesivo, no caso de continuidade da ideia, como fez o entrevistado S2F2. Contudo, pela estrutura similar, pelas escolhas de vocabulário, ou seja, pela seleção lexical, e também pelo grau de formalidade, podemos identificar mais semelhança do que discrepância entre ambos os gêneros, o que nos leva a acreditar na possibilidade da existência de um *continuum* tipológico entre a entrevista semidirigida e o relato autobiográfico, de modo que, na perspectiva aventada por Marcuschi, “ambos que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos” (op. cit). Como percebemos, o relato autobiográfico, falando especificamente dos exemplares coletados para análise, é um gênero textual híbrido que imbrica em sua estrutura composicional e linguístico-discursiva a linguagem oral e a linguagem escrita. Nele, o autor estabelece vínculos com o interlocutor, o que lhe confere marcas da oralidade. Vejamos um trecho do relato de F12F3: “*bom fiquei até o 4º ano depois que eu passei para o 5º ano comecei aprendendo algumas coisas de vagar fui aprende esse é segundo colégio tinha ano era bom mais era ruim as professora não ensinava muito bem tinha professora não tava nem ai para você*”. Embora não identifiquemos o autor do relato, informamos que no ano de 2017, quando ele produziu esse texto, estava cursando o segundo ano do ensino médio regular. Esse relato, pelas escolhas linguísticas apresentadas, a título de exemplo a expressão “não tava nem aí”, comumente usada na modalidade oral, bem como o marcador discursivo “bom”, empregado no início do tópico, revelam que, de fato, há nos relatos autobiográfico, gênero prototípico da escrita, um misto de linguagem oral e de linguagem escrita, de modo a formar e estabelecer um *continuum* entre este e a entrevista semidirigida.

Como temos discutido até aqui, com base no arcabouço teórico de Marcuschi, a relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é dicotômica. Pelo contrário, é uma relação de continuidade e de efeito mútuo, haja vista que os gêneros orais podem alimentar gêneros escritos, do mesmo modo que gêneros escritos podem amparar gêneros orais. Logo, podemos dizer que há entre eles uma mútua interdependência. Deste prisma, evidencia-se que cada gênero oral pressupõe um gênero escrito, assim como cada gênero escrito pressupõe um oral. As entrevistas são exemplo disso, uma vez que são de concepção oral, porém, ao serem transcritas e retextualizadas para serem publicadas nos veículos de comunicação impressos,

migram de uma modalidade para outra. Então, de certa maneira, esta acaba sendo uma distinção (oral x escrita) relativamente camuflada, pois há um entrelaçamento contínuo, em que cada gênero é objeto de outros gêneros, de alguma maneira. O mesmo se pode afirmar a respeito do relato autobiográfico, que pode ser tanto oral quanto escrito, a depender dos interesses envolvidos.

Apresentadas as ponderações a respeito da relação entre os gêneros relato autobiográfico e entrevista, partimos para o capítulo seguinte, em que apresentaremos a análise dos dados do *corpus* da pesquisa, fundamentada nas teorias aqui discutidas.

4 ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se dedica à apresentação dos dados e ao delineamento da análise dos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa ora empreendida. Partimos de uma perspectiva de macro para microanálise, fazendo um cotejo entre as marcas discursivas sintáticas, morfológicas e fonológicas recorrentes, consoante aos estudos de Marcuschi, sob a ótica da organização padrão e funções da língua portuguesa, fundamentados no conceito já esquadrihado de *continuum*.

Para melhor sistematizar a organização e a visualização dos estudos realizados, optamos por dividir o presente capítulo em três subseções, que são: 1) análise das produções orais (entrevistas); 2) análise das produções escritas (relatos autobiográficos); e 3) intersecção entre as modalidades (oral e escrita), visando a evidenciar a existência do *continuum*. As duas primeiras seções serão categorizadas por aspecto avaliado, nos estratos sintáticos, morfológicos e fonológicos.

O objetivo da análise em tela é, por meio do esquadrihamento das produções dos alunos quilombolas, responder a pergunta dorsal que vem guiando esta investigação: existe um *continuum* entre a fala e a escrita nos textos produzidos pelos alunos quilombolas de Mata Cavalo cursando o ensino médio?

Assim, nas seções seguintes, procederemos à análise do *corpus*, que será composta de um gênero da oralidade que, nessa pesquisa é a entrevista semidirigida, cujas características já foram apresentadas no capítulo três na seção 3.6. As análises também serão realizadas em um gênero prototípico da modalidade escrita, a autobiografia, texto que tem como característica predominante a narrativa, e cuja temática são episódios marcantes da vida escolar dos sujeitos, relatado por eles mesmos. Na sequência, apresentaremos os pontos de intersecção entre as modalidades, que evidenciam o *continuum*.

4.1 Análise dos extratos da oralidade - as entrevistas em foco

A língua falada e as suas condições de produção merecem ser objeto de estudo, *per se*, em que se podem detectar bem como descrever regularidades e sistematicidades. Nesse contexto, abandona-se gradualmente a ideia de que a língua falada é desorganizada, caótica,

não obedece a leis; e, por consequência, que as modalidades escrita e falada da língua constituem esferas de uma mesma instância, que por vezes transitam entre si. Quanto à língua em uso, é possível encontrar interseção entre ambas, isto é, marcas de oralidade na língua escrita e vice versa.

Em suas reflexões, Marcuschi (2008, p. 94), infere que “[...] texto não é apenas um sistema formal e sim uma realização linguística a que chamamos de evento comunicativo e que preenche condições não meramente formais”. Desenvolve também o conceito de *Unidade Comunicativa (UC)* ou *Unidade Discursiva*, como “um segmento de fala que tem as características de uma frase na fala apresentando uma estrutura sintática e um conteúdo semântico em geral completo e com marcas em seu início e final” (*idem*, 2007 p. 76). Segundo ele, a UC é importante para a apreciação de propriedades linguísticas da língua falada, ligadas aos processos de formulação textual, porque se encontra definida na relação com fatos linguísticos e interacionais. Com base no pressuposto do autor, dando sequência ao trabalho de análise, apresentaremos os estratos linguísticos depreendidos das Unidades Discursivas, do *corpus* de base oral, nos níveis morfológico, sintático e fonológico.

Quanto ao estrato morfológico lexical, serão analisadas as formas verbais no infinitivo, no gerúndio e no pretérito. No nível sintático, debruçar-se-á sobre as concordâncias nominal e verbal, além dos marcadores discursivos; e por último, no estrato fonológico. Será também objeto de análise a redução de palavras, e ainda se fará a descrição do rotacismo. Iniciaremos a análise pelo nível morfológico.

4.1.1 Nível Morfológico

Em decorrência da pesquisa em curso, analisaremos as possibilidades de realização dos fonemas finais, nas formas verbais dos modos infinitivo, gerúndio e pretérito, dadas as diferenciações dialetais percebidas na fala dos sujeitos. Segundo Câmara Jr. (1985, p. 11),

Uma diferenciação dialetal explica-se, sempre, em partes pela história cultura e política e pelos movimentos de população, e, de outra parte, pelas próprias forças centrífugas da linguagem humana, que tendem a cristalizar as variações e criar dialeção em qualquer território relativamente amplo e na medida direta do maior ou do menor isolamento das áreas regionais em referência ao centro linguístico irradiador .

Vejam as particularidades em cada uma das formas do verbo, a começar pelo modo infinitivo, no qual foi constatado o apagamento do rótico final.

4.1.2 Apagamento da desinência de infinitivo nos verbos

O apagamento do rótico no final de palavras da língua portuguesa é um fenômeno cada vez mais verificável em ambas as modalidades, mais abundante na oralidade, pois há no português brasileiro uma forte tendência para a supressão da consoante “r” em posição pós-vocálica. Tal fato ocorre porque o falante instintivamente segue em direção ao padrão canônico da sílaba (uma consoante e uma vogal), ocorrendo especialmente nas formas verbais infinitivas e em posição final de palavra. A ocorrência do apagamento do rótico marcador de infinitivo nos verbos foi encontrada em abundância, como passamos a demonstrar a seguir:

Ordem dos sujeitos	Ausência do marcador da Forma infinitiva do verbo (r)	Ocorrências
S1F2	- tê - começá - estudá - brigá - acreditá	05
S2F2	- vê - quisé - esforçá - estudá - se - i	06
S3F2	- ensiná - recebê - qué - passá	06

	<ul style="list-style-type: none"> - pedi - i 	
S4F2	<ul style="list-style-type: none"> - alá - vesti 	02
S5F2	<ul style="list-style-type: none"> - sê - tê - fazê - prestá - puxá - esforçá 	06
S6F2	<ul style="list-style-type: none"> - Ø 	
S7F2	<ul style="list-style-type: none"> - Faze - qué - le - ensina 	
S8F2	<ul style="list-style-type: none"> - Ø 	-
S9F2	<ul style="list-style-type: none"> - Escrevê - aprendê - fazê - explicá - melhorá - trazê - i - perguntá 	08
S10F2	<ul style="list-style-type: none"> - Escrevê - aprendê - fazê - explicá - melhorá 	08

	- trazê	
	- i	
	- perguntá	

Como se pode verificar acima, todos os sujeitos, cujas entrevistas foram analisadas, incorreram na realização do apagamento da desinência marcadora do infinitivo nos verbos. Por esse motivo, avaliamos pertinente apresentar os trechos das produções como o indicativo do seu autor, evidenciando as construções nas quais ocorreram o apagamento do rótico marcador de infinitivo nos verbos:

- 1- “eu tinha acabado de **começa** a **estuda** lá eu tava eu num tava entendendo muita coisa”(S1F2)
- 2 - “eu tinha medo da reação e dela não **acredita** e a professora **briga** comigo” (S1F2)
- 3 - “aí eu esperei **passa**” (S1F2)
- 4 - “falta eu me **esforça** mais e **estuda** mais um pouco **se** um pouco mais dedicado mais pode **se**” (S2F2)
- 5 - “nós alunos procuramos pedir pra ela **passa** outras atividades diferente daí ela só fala vou **passa** vou **passa**” (S3F2)
- 6 - “o aluno pode até **pedi** mas num tem essa procura só se você mesmo **i** lá e você mesmo caça” (S3F2)
- 7 - “ah pelo meu modo de **vesti** assim”(S4F2)
- 8 - “Malemá assim eu abria a boca **patira** alguma dúvida” (S4F2)
- 9 - “aí até que comecei até a me **relaciona** bem com os colega aqui da escola” (S4F2)
- 10 - “a gente se **esforça** pra gente **consegui** mais eu acho que deveria de **te** mais atenção”(S5F2)
- 11- “aí ela começa a puxar nossa orelha pra **fala** que nós tem que **presta** mais atenção” (S5F2)

12 - “Eu vou **te** que me **esforça** mais porque pra quem **que entra** pra uma faculdade tem que se **esforça** de um jeito ou de outro” (S5F2)

13 - “chega e fala vamos **faze** exercício do livro na onde vocês pararam” (S7F2)

14 - “tem gente na sala olha tá no primeiro ano e não sabe **le** direito” (S7F2)

15 - “aí ela pega o celular e fica na mesa mexeno no celular e **que{r}** que o aluno se vire” (S7F2)

16 - “você aprende assim:: é:: se **escrevê** porque a gente tem dificuldade de **escreve**” (S9F2)

17 - “já: assim nas parte negativa é que assim você assim tem livro pra **aprende** tal mas precisa assim de explicar né” (S9F2)

18 - “ela fala assim ah:: página é:: página tal:: aí ela manda você **faze** os exercícios”(S9F2)

19 - “a gente precisa de **explica**” (S9F2)

20 - “é:: se ela pudesse assim **melhora** mais a forma de ex/ assim de explicar” (S9F2)

21 - “é **traze** outros materiais a mesma coisa assim fica chato né;” (S9F2)

22 - “tá sem internet mais assim era difícil a gente **i{r}** pra lá”(S9F2)

23 - “e por fato da gente **pergunta** e muitas vezes ela acha Ruim” (S9F2)

24 - “tipo produção de texto ela até Passa (-) bastante quando passa trabalho pra **consequi** nota que o aluno num/ foi fez alguma prova e não conseguiu nota” (S10F2)

25 - “vai passa produção de texto pra **faze** trabalho de portugueses da produção de texto” (S10F2).

Oliveira (1981) pondera que esse apagamento se verifica no decorrer da história e em diversos idiomas como no francês, em que o “r” foi extinto do final de quase todos os finais de palavras, a não ser em alguns monossílabos (noir / air); na língua espanhola, mais especificamente em algumas regiões do sul, o “r” desapareceu de algumas palavras (ayer / caer) e até mesmo no processo de abasileiramento do latim vulgar, no caso de “persona”, que se tornou “pessoa”. Vale destacar que são todos idiomas descendentes de idiomas românicos.

O apagamento do “r”, encontrado em todas as produções, evidencia que existe uma recorrência importante do fenômeno na língua portuguesa falada na comunidade escolar, representada pelos jovens estudantes do ensino médio regular do Quilombo Mata Cavalo. A supressão desse segmento, qual seja, do rótico no final de palavras, é categórica para todos os falantes, pois homens e mulheres, na maioria de suas produções, não produzem o “r” marcador de infinitivo nos verbos.

Vejamos o que acontece quanto aos marcadores de tempo ou pessoa nos verbos no pretérito em relação aos ditongos:

4.1.3 Ausência da desinência marcadora de tempo/pessoa do verbo no pretérito

O apagamento é um fenômeno decorrente da dinâmica própria da língua, e acontece em todas elas. É comum no português brasileiro, especificamente na modalidade oral. Nesse estudo ele se fez bastante presente, como se pode atestar nos verbos recortados de textos e transcritos na tabela abaixo. O esperado é que esse fenômeno seja menos recorrente na linguagem escrita, embora ele tenha ocorrido também nos relatos autobiográficos dos informantes. Acreditamos, desse modo, que as ocorrências registradas nas entrevistas do *corpus* oral podem ser resultantes da variedade linguística usada pelos estudantes em suas comunidades de fala.

Ordem dos sujeitos	Ausência do marcador de tempo/pessoa do verbo no pretérito	Ocorrências
S1F2	- Falo	01
S2F2	Ø	-
S3F2	Ø	-
S4F2	- Melhorô - parô - formô - acabô	04
S5F2	Ø	-

S6F2	- Falo - vei	
S7F2	Ø	-
S8F2	-Mandô - passô	02
S9F2	Ø	-
S10F2	Ø	-

Vejamos exemplos que evidenciam o apagamento do marcador de tempo/pessoa do verbo no pretérito em seu contexto de uso:

1 - “minha mãe minha mãe **falo** que era pra mim te contado antes que ela ia ter toma uma providência” (S1F2)

2 - “isso me marcou muito e proje/**prejudico** nos estudos porque eu ficava com medo” (S1F2)

3- “aí **melhor paro** com isso depois que eu entrei no grupo de dança que a professora **formo**” (S4F2)

4 - “minha vó veio pra cá e não deu certo aí ela **falo** pro meu pai meu pai tam{b}ém gosta de sítio né aí ele **vei{o}**”(S6F2)

5 - “ele me **mando** ficar de castigo lá do lado” (S8F2)

6 - “aí ele **pego e taco** o dedo na minha boca” (S8F2)

Nos trechos verificados, ocorre o apagamento da semivogal, permanecendo apenas a vogal. O fenômeno da monotongação é um processo similar ao apagamento do rótico. A recorrência do fenômeno indica uma tendência predominante de uso na modalidade oral pelos jovens quilombolas, mas não só deles, tendo em vista que cada vez mais o assunto é abordado em numerosos estudos, tanto do ponto de vista sincrônico, quanto do diacrônico.

Essa característica variacionista demonstra não só influência do ambiente social, mas também do ambiente linguístico, pois se trata de um condicionamento fonético peculiar da

estrutura da língua portuguesa, também verificado desde quando o latim românico ganhou contornos de latim vulgar, para, mais tarde, dar lugar à língua portuguesa.

Nos exemplos extraídos do *corpus* oral, percebemos o apagamento dos ditongos em grande parte das entrevistas. Como nem todos os sujeitos promovem tal apagamento, evidencia-se um certo grau de monitoramento da parte de alguns deles no momento da concessão da entrevista.

Outra exclusão verificada no *corpus* foi do fonema “d”, componente da desinência formadora de gerúndio dos verbos, como veremos na sequência:

4.1.4 Apagamento do morfema de gerúndio nos verbos

Utilizada para indicar uma ação que, ainda, está em curso, a forma de gerúndio, caracterizada pela desinência “ndo”, sofre o apagamento do som do “d” em numerosas ocasiões analisadas nesta pesquisa. Empregamos o termo “apagamento”, neste estudo, para designar o processo de eliminação do [d] no morfema de gerúndio “ndo”, uma vez que, de acordo com Cagliari (2002), a eliminação/apagamento ocorre quando há supressão de um segmento da forma básica de um morfema.

Apresentamos abaixo as recorrências do apagamento do “d” no morfema de gerúndio “ndo” encontrados na segunda fase da pesquisa, isto é, nas entrevistas concedidas pelos estudantes sujeitos da pesquisa.

Ordem dos sujeitos	Ausência doNDO no gerúndio	Ocorrências
S1F2	- Xingano	05
	- biliscano	
	- puxano	
	- entendeno	
	- chorano	
	- Melhorano	

S2F2	- perguntano - prestano	03
F3F2	- fazeno	01
S4F2	- Tirano - olhano	02
S5F2	- Ficano - prestano - falano	03
S6F2	Ø	-
S7F2	- mexeno	01
S8F2	- bagunçano	01
S9F2	- sabeno	01
S10F2	Ø	-

Em consonância com os estudos de Lopes (1995, p. 106), “os fonemas /n/ e /d/, quanto ao ponto de articulação, são classificados como linguodentais ou apicodentais, devido ao contato do ápice da língua com os dentes superiores”, que, foneticamente, justificaria uma economia no ato de pronunciá-los quando juntos no mesmo vocábulo. Ocorre, desse modo, um processo de assimilação, que consiste no fato de dois sons diferentes, com determinado grau de parentesco, passem a ser pronunciados de modo semelhante ou, até mesmo, que um se sobreponha ao outro, conforme ocorre nas produções em tela.

Vejam os fenômenos em seu contexto de uso:

- 1 - “aí a professora vivia **brigano** comigo comigo e com os outros alunos” (S1F2);
- 2 - “ela ficava **xingano** os alunos **biliscano** é **puxano** a orelha só que eu nunca tive coragem de falar pra minha mãe” (S1F2);
- 3 - “fiquei uns dois anos pra ve se me adaptava e tal e aí foi **melhorano**” (S2F2);
- 4 - “ela explica bem cê **perguntano** ela responde” (S2F2);

5 - “porque nós já tamos no ensino médio né **fazeno** é:: como é que fala escrever texto como é” (S3F2);

6 - “os professores expriçavam aí eu tirava a dúvida mast**tirano** isso era no canto da parede queta **olhano** o livro” (S4F2);

7 - “explica de novo se a gente não entendeu aquela vez de novo ai ela já vai **ficano** irritada” (S5F2);

8 - “porque as vezes a gente não tá **prestano** atenção” (S5F2);

9 - “aí ela pega o celular e fica na mesa **mexeno** no celular e que{r} que o aluno se vire” (S7F2);

10 - “uma vez um professor falava pra mim pára (Fulano) pára eu num parava ficava **bagunçano**” (S8F2);

11- “ninguém nasceu **sabeno** né”(S9F2).

Elencamos a recorrência do apagamentodo fonema “d” nos seguintes verbos extraídos do exemplos acima: brigan{d}o, choran{d}o, xingan{d}o, biliscan{d}o, puxan{d}o, melhoran{d}o, perguntan{d}o, fazen{d}o, tiran{d}o, olhan{d}o, fican{d}o, pretan{d}o, mexen{d}o, bagunçan{d}o, saben{d}o.

O apagamento de /d/ em morfema de gerúndio se pode aqui interpretar como regra lexical por ser aplicável apenas aos morfemas de gerúndio e não a outras formas lexicais ou entre palavras. O apagamento ocorre apenas nesta forma do verbo (gerúndio), e não em outras classes de palavras.

Cabe salientar, entretanto, que o apagamento do fonema “d” como morfemas de gerúndio é um traço marcante da variante linguística dos alunos quilombolas, uma vez que foi verificada sua prevalência nas produções. A maioria dos sujeitos reproduziram o fenômeno, como se observa nas citações, em que apenas S6F2 e S10F2 não produziram tais formas, o que corrobora a premissa de ser este um fenômeno comumente notado na língua falada naquela comunidade escolar, assim como em várias partes do Brasil.

Outras reduções foram registradas:

4.1.5 Redução de palavras

O processo de redução das palavras é denominado metaplasmo por supressão, que consiste na perda de um fonema no início, interior ou final de um vocábulo. Pode ocorrer com vogal ou consoante.

Ordem dos sujeitos	Ocorrências	Ocorrências
S1F2	<ul style="list-style-type: none"> - pra [para] - tava [estava] - num [não] 	03
S2F2	<ul style="list-style-type: none"> - tava [estava] - pra [para] - to [estou] - ce [você] - né [não é] 	05
F3F2	<ul style="list-style-type: none"> - num [não] - pra [para] - tá [está] 	03
S4F2	<ul style="list-style-type: none"> - pa [para] - queta [quieta] - tamém [também] - as vez [às vezes] - malemá [mais ou menos] 	05
S5F2	<ul style="list-style-type: none"> - né [não é] - pra [para] - tá [está] - cê [você] 	04
S6F2	<ul style="list-style-type: none"> - pra [para] 	

	– tava [estava] – num [não]	03
S7F2	– num [não] – pra [para] – tá [está]	03
S8F2	– tava [estava] – queto [quieto] – to [estou] – co [com] – memo [mesmo]	05
S9F2	– pra [para] – tá [está] – né [não é]	03
S10F2	– num [não] – pra [para] – vô (verbo ir)	03

Vejamos as formas reduzidas em seus contextos de uso:

- 1 - “só que eu nunca tive coragem de falar **pra** minha mãe naquela época” (S1F2);
 - 2 - “ela explica bem **cê** perguntano ela responde **né**” (S2F2);
 - 3 - “eu era muito tímida **tamém** melhorei não foi assim sabe que a timidez acabo ainda tem um pouco assim” (S4F2);
 - 4 - “tive mais contato com alunos eu era péssima **pa** fala” (S4F2);
 - 5 - “ela vive falano pra mimse **cê** continuar assim **cê** não vai consegui uma nota boa no Eném” (S5F2);
 - 6 - “**ai** minha vó veio pra cá lá **num** tem gente” (S6F2);
- “meu pai **tamém** gosta de sítio=**nÉ**(S6F2);

7 - “o professor dá aula aqui **memo** na na escola” (S8F2);

8 - “aí eu fiquei **queto** susseguei” (S8F2);

9 - “aí **to** de boa agora aí fiquei mais parei **co** bagunça na sala” (S8F2).

Etimologicamente, metaplasmo significa 'mudança de forma'. A gramática define os metaplasmos como transformações fonéticas que os vocábulos sofreram durante sua evolução histórica, na passagem da língua latina para a língua portuguesa. Não obstante, a língua é dinâmica, e o processo de mudança continua em curso, por isso ainda hoje encontramos alterações em muitas palavras, especialmente na sua modalidade oral. Identificamos no *corpus* oral alterações que condizem com as características dos metaplasmos por supressão, assim especificados:

- a) **aférese** - supressão de fonema no início da palavra: tava [estava]; cê [você]; tá [está]; to [estou].
- b) **síncope** - supressão de fonema no meio da palavra: pra [para]; queta [quieta]; tamém [também]; memo [mesmo].
- c) **apócope** - supressão de fonema no final da palavra: pa [para]; as vez [{às vezes}; co [com]; vô [vou].
- d) **assimilação** - mudança para um fonema muito próximo (vogal ou consoante): né [não é].
- e) **consonantização** – conversão de fonema vocálico em consoante: num [não].

Os excertos supracitados evidenciam que a maneira de adquirir a linguagem está intimamente ligada à fala, logo, ao modo como se pronuncia. Esses eventos de subtração de algumas partes das palavras são peculiares da dinâmica das línguas e acontecem de modo constante. São, pois, construções fonéticas que reduzem alguns sons das palavras, mas resguardam seu significado.

4.1.6 Análise dos estratos do nível sintático

Nos excertos abaixo, identificamos deslocamentos referentes à concordância, tanto nominal quanto verbal entre os componentes das unidades discursivas - UD.

Ordem dos sujeitos	Concordância nominal e verbal (CV/CN)	Ocorrências
S1F2	“mãe minha mãe falo que ela ia e era pra mim te contado antes que ela ia ter toma uma providência” (CV)	01
S2F2	“Os conteúdo são bem trabalhado ” (CN)	01
S3F2	“Nós alunos procuramos pedir pra ela passa outras atividades diferente ” (CN)	01
S4F2	-	-
S5F2	- “Não somos bom em português” (CN); “Ela começa a puxar nossa orelha pra fala que nós tem que presta mais atenção” (CV); “A gente temos os esforços” (CV)	03
S6F2	-	-
S7F2	- “porque as aulas de português seu acho muito fraca ” (CN);	01
S8F2	- “na sala os alunos tudo começou rir de mim” (CV)	01
S9F2	“era difícil porque assim tinha pouco computadores não dava pra todo mundo” (CN); “aí ficava difícil era muitos alunos e/ e pouco computadores” (CV&CN)	02
S10F2	“a metade do dos alunos alguns entende o que ela fala e outros que têm mais dificuldade não entende ” (CV); “ela passa tipo de verbo e adjetivo esses negócio num tem?” (CN)	02

4.1.7 Os marcadores discursivos

Os marcadores discursivos (MD) operam no plano da atividade interativa e não no plano do conteúdo, por isso mesmo são exteriores não somente ao conteúdo proposicional mas também à informação cognitiva dos tópicos ou dos segmentos de tópicos. Pode-se dizer

que servem de “engates” por meio dos quais os integrantes percebem e fazem perceber o percurso, por vezes não linear, da organicidade tópica e mantêm na unidade a coesão e a coerência do ato conversacional em um determinado contexto. Além disso, pode-se inferir que os interlocutores acionam amplos mecanismos de interpretação e de geração de sentido para realizar a sequência do tópico de maneira contínua, descontínua, com cortes, com digressões. Por vezes, embora usem o marcador discursivo desarticulado do conteúdo proposicional da conversação, articulam os tópicos e subtópicos, situando-os no contexto da conversação. Ademais funcionam não somente como elo entre as unidades comunicativas, mas também entre os níveis de estruturação dos Tópicos.

Vejamos os marcadores discursivos encontrados no *corpus*:

Ordem dos sujeitos	Marcadores discursivos	Ocorrências
S1F2	bom né	01
S2F2	tal tipo	02
F3F2	primeira questão tipo assim né daí	04
S4F2	bom assim tipo muito assim	03
S5F2	né	01
S6F2	aí né	02
S7F2	tipo aí	
S8F2	aí	01

S9F2	bom assim porque assim aí né	05
S10F2	tipo né assim	03

A seguir, apresentamos os marcadores discursivos em excertos das entrevistas, no contexto de uso:

a) Marcador discursivo aí

“Ela só ia segurar o lugar **aí** eu morria de medo” S1F2;

“No começo fiquei uns dois anos pra ver se me adaptava e tal e **aí** foi melhorano” S2F2;

“Nós alunos procuramos pedir pra ela passar outras atividades diferente **daí** ela só fala vou passa” S3F2;

“Eu me vistia puro guri até meu andado era de guri (...) **aí** todo mundo me chamava de macho-fêmea” S4F2;

“A explicação é rapidão **aí** a gente fala professora exprica de novo” F5F2;

“**aí** minha vó veio pra cá” S6F2;

“**aí** eu acho pra mim que tá muito fraco” S7F2;

“**aí** pegava o livro **tacava** nas costas do outro aluno” S8F2;

“**aí** ela manda você faze os exercícios” S9F2.

Os marcadores discursivos, como elementos constitutivos do sentido do texto, podem ser analisados como estruturas independentes, mas exploráveis nos níveis fonético-fonológicos, morfossintáticos, nexos semântico e discursivo, bem como elementos

determinantes e gerenciadores de forças de construção de sentido da conversação, em um determinado contexto, exercendo influência no nível supra semântico sobre o rumo da conversação.

b) Marcadores discursivos diversos

Vejam os exemplos de demonstração do uso de outros marcadores discursivos no *corpus* oral:

“**bom** eu tava na primeira serie eu tinha acabado de começa a estuda lá” (S1F2);

“eu num tava entendendo muita coisa porque eu estudava na creche **né**” (S1F2);

“é ela explica bem cê perguntano ela responde né **tipo** cê tem que i atrás **né**” (S2F2);

“no começo fiquei uns dois anos pra ve se me adaptava e **tal** e aí foi melhorano” (S2F2);

“**primeira questão** é que a professora num::: (..) **tipo assim** (..)” (S3F2);

“**daí** ela só fala vou passa{r} vou passa{r} e nunca passa” (S3F2);

“**assim tipo**... eu fui criada praticamente por pai então eu tive ele como mãe e como pai” (S4F2);

“Ah eu fui **muito assim**” (S4F2);

“as vez **tipo assim** na sala eu pergunto pra ela **bem assim** eu falo professora eu não entendi isso” (S7F2);

“tem gente na sala **olha** tá no primeiro ano e não sabe le direito” (S7F2);

“ela não ensina **tá nem aí** ela só fala vamos faze atividade do livro” (S7F2);

“a gente ia mais era difícil **porque assim** tinha pouco computadores” (S9F2);

“eu acho **assim** que precisava **assim** de mais evoluir **assim**” (S9F2);

“**tipo** você vai **assim** expricá“ (S10F2);

“ela exprica mais **assim** exprica do jeito dela **tipo** eu não entendo”(S10F2).

Como se percebe, na comunicação oral, os marcadores discursivos fazem parte do processo cognitivo posto em ação no momento de produzir e de entender enunciados.

Portanto, exercem papel importante na interação verbal, articulando, sinalizando e orientando não só a conversação, mas outras instâncias de comunicação. Desse modo, assim como Bakhtin (1988), que concebe a linguagem como essencialmente dialógica, podemos destacar a presença da subjetividade no uso do marcador discursivo, na medida em que, no ato da interação, falante e ouvinte se fazem presentes no discurso. O estabelecimento de um *eu* enunciador e de um *tu* enunciatário sublinha a essência dialogal do texto. Isso leva os interactantes, por intermédio de recursos de sua competência comunicativa, a intuitivamente se utilizarem de estratégias por meio das quais o eu e o tu se fazem presentes no discurso, e, para além disso, possam orientar e ser orientados.

4.1.8 O discurso oral e as subordinadas temporais e absolutas temporais

D) subordinadas temporais

No período composto por subordinação, as orações podem estar articuladas pelos conectivos, à exceção da principal que, geralmente, é a oração com maior autonomia semântica do período.

Apresentamos abaixo as ocorrências de orações subordinadas adverbiais de tempo, nas entrevistas concedidas pelos estudantes sujeitos da pesquisa:

“aí **quando** ela não ia ela mandava a filha dela” S1F2;

“eu tava no sexto ano **quando** entrei nessa escola” S2F2;

“eu acho que deveria de te mais atenção porque **quando** a gente faz uma tarefa a gente leva pa professora ela corrige tudo bem” S5F2;

“**antigamente** tinha nem luz **quando** ele veio” S6F2;

“**desde quando** eu cheguei aqui na escola eu já vi esse problema já” S7F2;

“produção de texto ela até passa bastante **quando** passa trabalho pra consegui nota” S10F2.

As orações que compõem um período composto por subordinação tendem a valores sintáticos diferenciados ou assimétricos. Geralmente, o sentido dependente da principal. De

acordo com Rocha Lima (2008), no período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz encadeada a si, como dependente, outra ou outras orações, que são dependentes em razão de cada uma ter seu papel como um dos termos da oração principal.

II) Orações absolutas com circunstâncias de tempo

A oração absoluta é um enunciado com sentido completo, porque passa toda a mensagem sem ajuda ou complemento de nenhuma outra frase ou oração, embora possa apresentar alguma circunstância, como a de tempo, por exemplo.

“aí no começo fiquei **uns dois anos** pra ve se me adaptava e tal” S2F2;

“daí ela só fala vou passa vou passa e **nunca** passa” S3F2;

“até **hoje** eu me visto puro um meninão” S4F2;

“**antigamente** era difícil o transporte” S6F2;

“gosto bastante moro aqui **desde os onze anos**” S6F2;

“**agora** aí fiquei mais parei co bagunça na sala” S8F2;

“foi uns **cinco mês** de trauma só e passou” S8F2;

“**atualmente** tá sem internet mais assim era difícil a gente i pra lá” S9F2;

“ela dá aula pra mim **sempre** de portugueses” S10F2;

Percebe-se, na amostra, que, ao se pensar em reportar a algum evento temporal, a utilização de conectivos temporais é uma opção eficaz para que a mensagem tenha êxito na sua produção. No entanto, existem diversos fatores sintáticos e semânticos que nos levam a pensar na melhor maneira de expor nosso pensamento concernente a eventos temporais. As orações subordinadas são um bom exemplo.

Apreende-se que há uma forte tendência dos sujeitos em reportar as ações à circunstância de tempo. É provável que esse desenvolvimento linguístico tenha continuidade, uma vez que desenvolvemos nossas habilidades linguísticas durante toda a existência.

4.1.9 Análise do estrato do nível fonológico

Rotacismo

Apenas dois sujeitos na fase 2, ou seja, nas entrevistas, fizeram uso do fenômeno linguístico rotacismo. Foram S4 E S10, respectivamente, como se vê abaixo:

“Malemá assim eu abria a boca pa tira alguma dúvida de alguma coisa que a professora/ os professores **exp**ricavam” (S4F2);

“eu **rec**ramei foi na escola ah:: **rec**ramei com a coordenadora” (S4F2);

“tipo você vai assim **exp**ricá ela **exp**rica tipo:: **exp**rica uma vez eu falo professora eu num entendi de novo ela pega do Livro” (S10F2).

O rotacismo, de acordo com Silva (2011), é um fenômeno fonológico relacionado com a realização fonética de um som rótico em substituição a um som lateral e vice-versa, que, no português, ocorre quando há substituição da líquida lateral [l] pela vibrante simples ou tepe [r], ocasionando a neutralização de uma líquida lateral por uma líquida vibrante em sílabas do tipo CCV (consoante, consoante e vogal).

Na língua portuguesa, são denominados encontros consonantais tautossilábicos a sequência de duas ou mais consoantes em uma mesma palavra, pertencentes a uma mesma sílaba, formadas por uma consoante seguida de [l] ou [r] na mesma sílaba, como por exemplo em: reclamei>recramei, explicação>expricação, inclusive>incruzive, etc.

Para se entender a forte presença do rotacismo na Baixada Cuiabana, região na qual o quilombo Mata Cavallo se inclui, necessário se faz proceder a uma busca na história da constituição da língua portuguesa, especialmente na capital mato-grossense e região, pois, para analisar um aspecto linguístico, não se deve menosprezar a história externa, tampouco a interna, pois ambas influenciam diretamente nas particularidades linguísticas. Pesquisando as origens da língua portuguesa, podemos identificar o rotacismo em suas diversas fases. Cox (2005, p. 101) fez um levantamento sobre essas hipóteses e cita Maia (1986), que apresenta uma pesquisa em textos do galego-português no período que compreende do século XIII ao XVI, em que se encontrou a atuação acentuada do rotacionismo, isto é, registro da letra <r> um detrimento do <l> nas posições CCV e elenca muitas ocorrências, como, por exemplo, em “preito (1278), prazo (1278), obrigamos (1329), obrigaçõ (1474)”. Durante o processo de instituição da escrita do português, muitas dessas palavras foram gramatizadas com <r>, todavia uma pequena parte continuou com <l>, apoiando-se na legitimidade da etimologia

latinizante. Outro fator relevante é que no processo de formação das línguas românicas, o rotacismo foi decisivo para estabelecer diferenças entre o latim, o português, o francês e o espanhol, como se pode constatar no quadro abaixo.

Latim	Francês	Espanhos	Português
Ecclesia	Ègise	Iglesia	igreja
Blasiu	Blaise	Blas	Brás
Plaga	Plage	Playa	Praia

O rotacismo é um fenômeno linguístico cuja presença é marcante desde a formação da Língua Portuguesa na Península Ibérica até sua expansão pelo mundo. Na África, há notícias de sua presença no crioulo de Cabo Verde. Em Portugal, há registros de rotacismo até na obra prima da Língua Portuguesa, *Os Lusíadas*, de Camões, em que se encontram inúmeros casos de troca do <l> pelo <r>, como em: fruta (canto I, verso 5), frecha (canto X, 46), ingrês (canto VI, 47), pruma (canto II, 98) e pubrica (canto VII, 34).

No Brasil, sua presença é expressiva, principalmente em algumas regiões, como interior de São Paulo, sertões de Minas, Goiás, Mato Grosso, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande Sul e até pelo nordeste, por onde os bandeirantes se encarregaram de difundir o dialeto formado no planalto piratiningano, conforme Santiago-Almeida (2000, p.7). Isso explica a ampla existência do rotacismo na Baixada Cuiabana, povoada, sobretudo, por bandeirantes e monçoeiros vindos principalmente de Piracicaba, interior paulista, considerado o berço do dialeto caipira, resultante da interação entre o português arcaico tardio e as línguas indígenas e africanas (Cox 2005). Ao chegar a terras mato-grossenses, a interação dos bandeirantes com os povos indígenas, mais especificamente com o povo bororo, cuja língua não dispõe do fonema <l> em seu sistema fonológico, o rotacismo encontrou as condições favoráveis para se fortalecer e perdurar até o presente século.

O rotacismo, todavia, é um fenômeno linguístico estigmatizado, pois historicamente tem sido relacionado à baixa escolaridade e ao nível social de menor prestígio. Essa variação é muito mais sensível e fere de algum modo o padrão de pronúncia de maneira mais direta que a ausência de concordâncias verbo-nominais ou as eliminações e os acréscimos de preposições, portanto, a própria reação aos fenômenos de variação linguística é variável ou,

pelo menos, seletiva, conforme Marcuschi (2007 p. 73). Talvez seja esse o motivo que o torna sensível a forças centrípetas como a escolarização, por exemplo, que, na pesquisa em curso, apontou uma acentuada diminuição de seu uso pelos jovens que estão cursando o ensino médio regular na Escola Estadual Quilombola prof.^a Tereza Conceição de Arruda, já que apenas vinte por cento dos sujeitos reproduziram o fenômeno, a exemplo de S4F2 “eu **recramei** foi na escola ah:: **recramei** com a coordenadora”, e de S10F2 “tipo você vai assim **expri**ca ela **expri**ca tipo:: **expri**ca uma vez”.

4.2 Apreciação das produções escritas: os relatos autobiográficos em foco

Apresentamos a análise dos textos produzidos na modalidade escrita pelos sujeitos pesquisados, ressaltando aspectos da construção morfossintática, morfológica e fonológica, distribuindo cada extrato em uma subseção. No que se refere ao nível morfossintático, serão analisadas as questões referentes aos usos dos sinais de pontuação (vírgula e ponto final), às construções dos períodos por coordenação e subordinação, ao uso impreciso de recursos coesivos, nomeado na análise como deslocamento de uso de recurso coesivo, à concordância nominal (uso de artigo, adjetivo, pronomes, numeral e substantivo), e à concordância verbal (sujeito/verbo). Já no extrato morfológico, serão objeto de análise o uso de expressões coloquiais (marcas de oralidade), o uso da desinência marcadora de infinitivo nos verbos, o deslocamento da sílaba tônica pelo uso da acentuação gráfica. No nível fonológico, será analisado o apagamento equivalente à supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira nas palavras.

Insta salientar que, para melhor visualização dos itens analisados, e, com o intuito de executar a análise dos elementos macro para o micro, optamos por partir da análise dos extratos sintáticos, com a ressalva de que também se tratará de questões morfossintáticas, que optamos por situar na seção em pauta, tendo em vista se vincularem a termos típicos da sintaxe, como concordância entre sujeito e predicado, além do uso da pontuação. Em seguida, trazemos as análises focadas nos aspectos morfológicos e alguns outros pontos correlatos, uma vez que trata, em certo grau, do modo como se formam as palavras. Por fim, analisamos os aspectos fonológicos, mais diminutos, consoante a ordem de apresentação da análise dos dados oriundos do *corpus* da pesquisa.

4.2.1 Análise dos extratos sobre os aspectos (morfo)sintáticos

Uma estrutura sintática convencional pressupõe a existência de determinados elementos oracionais que se organizam na frase e garantem a fluidez da leitura e a apresentação clara das ideias, organizadas em períodos bem estruturados e completos. Contudo, nos textos que compõem o *corpus*, em sua grande maioria, a estrutura sintática não se apresenta muito clara com demarcação da construção dos períodos, cuja estrutura sintática, geralmente, é composta por períodos truncados, justapostos, e ausência ou excesso de termos. Corroborando essa questão, há também o deslocamento na pontuação, que apresenta irregularidades, ou seja, emprego inadequado ou ausência de pontuação, o que interfere na qualidade da estrutura sintática. Os deslocamentos da pontuação, por vezes, ocasionam truncamentos na estrutura sintática, especialmente, no que se refere ao emprego do ponto final.

Analisaremos somente o emprego da vírgula e do ponto final porque no cotejo efetuado nos textos, raríssimas vezes nos deparamos com construções com outros sinais de pontuação.

As produções foram, no que se refere à construção sintática, divididas por tópicos discursivos, ou seja, uma organização dinâmica e coerente baseada nas unidades textuais, que, conforme delimita a teoria linguística, trata-se de quando o sujeito marca no discurso uma mudança temática, representada pelo encerramento de um período e o conseqüente início de um novo tema. Segundo Marcuschi (1991), as conversações começam com o tópico que justificou o encontro, porque o tópico é a base para o início de uma interação. Assim, trabalhamos com a categorização, considerando um fio condutor da organização textual, atrelado ao tema central e aos subtemas que dele derivam.

Para Fávero (2001, p. 39), “A noção de tópico é de fundamental importância para o entendimento da organização conversacional, uma vez que propiciam aos usuários da língua a noção de quando estão discorrendo sobre o mesmo tema, de quando mudam, cortam, criam digressões, retomam, etc.” Foram, pois, deste modo, consideradas a continuidade e a descontinuidade discursivas dos tópicos nos textos analisados, verificando-se a adjacência entre os temas, bem como a ruptura ou a suspensão deles.

A título de ilustração do procedimento adotado para a análise dos extratos da escrita, ou seja, do relato autobiográfico, demonstraremos como foram organizados os tópicos discursivos em um dos textos componentes do *corpus*. Os elementos de continuidade e

descontinuidade foram avaliados, separando os períodos ou tópicos discursivos pelo sinal “//”.

Trata-se da produção de S1F3:

1	Minha vida começou no sítio //nunca bote
2	os pés em uma creche// sempre no sitio juntamen-
3	te com meus avos vivi e aprendi sobre os
4	olhos da natureza// cada dia era uma coisa
5	nova pra mim,// cresci e observei o tempo pass
6	ar //quis conhecer mais sobre a natureza e como
7	ela era, //voltei a cidade mas não era muito de
8	se enturma e vi que meu lugar não era naquela
9	cidade grande e sim ao lado dos meus avos e
10	dos animais// Juntamente com a natureza percebi
11	tantas coisas em comum//, comecei a estudar //o
12	tempo passou e percebi que eu tinha uma certa
13	dificuldades nos estudos// tinha aquela mente de
14	criança que nunca eu iria aprender até que meu
15	avô sentou comigo e falo que ia me ajudar//
16	meu alto estima foi lá em cima. //Ele foi meu
17	eroi mostro para mim que eu podia mais do
18	que pensava //comecei a ficar mais determinado //eu
19	tive uma esperança de ser melhor nos meus estudos//
20	na escola aprendi muito //como todos o ambiente
21	escolar foi uma escolha maravilhosa em minha
22	vida.

Observe-se que a cada sinal “//” empregado, tem-se um tópico como um tema que apresenta uma descontinuidade em nível micro com o seguinte, entretanto, mantém uma relação de continuidade com o tema central do texto. Na maioria das vezes, essa descontinuação não está marcada por sinais de pontuação. A seguir, passamos à análise

propriamente, iniciando pelo nível sintático, com os períodos compostos por coordenação e subordinação.

Sobre análise da produção textual de S1F3, no que concerne à estrutura sintática, tivemos a ocorrência das seguintes orações coordenadas sindéticas e assindéticas.

Exemplo 19

“sempre no sitio juntamente com meus avos vivi e aprendi sobre os olhos da natureza” (aditiva);

“cresci e observei o tempo passar” (aditiva);

“quis conhecer mais sobre a natureza e como era” (aditiva)

*“voltei a cidade **mas** não era muito de se enturma e vi que meu lugar não era naquela cidade grande e sim ao lado dos meus avos e dos animais” (Adversativa/aditiva/aditiva/aditiva).*

“O tempo passou e percebi que eu tinha uma certa dificuldades nos estudos” (aditiva).

“Tinha aquela mente de criança que nunca eu iria aprender até que meu avô sentou comigo e falou que iria me ajudar” (aditiva).

Podemos verificar que os recursos linguísticos no que se refere ao repertório de recursos coesivos, na maioria dos exemplos sob análise, não encontram aporte no uso de conjunções, por exemplo, o que não impede a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo enunciador. Basicamente S1F3 demarca a relação sintática entre os períodos com o uso da conjunção aditiva “e”, procedimento repetido oito vezes; e da conjunção adversativa “mas”, apenas uma vez. Ressaltamos que, no texto em análise, nem sempre a conjunção aditiva atua na sua função típica, pois, algumas vezes, assume a posição de sinais de pontuação, a exemplo da vírgula ou ponto, como acontece no período: “quis conhecer mais sobre a natureza e como era”, em que não ocorre o uso da vírgula como marcador prosódico ou como um delimitador de estruturas sintáticas, mas o uso da conjunção aditiva, assumindo uma função e uma dimensão linguística equivalente ao da pontuação. Trata-se de regularidades concernentes à dimensão prosódica da língua.

Ao se considerar que não se deve dissociar fatos linguísticos de fatos sociais, percebemos na evidência das pausas, da entonação presentes na construção textual, pausas evidenciadas pela pontuação no texto escrito, ou por conjunções empregadas nos textos

escritos e falados. Essas são marcas indelévels que definem a linguagem como uma prática social.

Verificamos que, no texto de S1F3, existe uma quantidade maior de ocorrências de construção de períodos assindéticos, raramente pontuados, ocasionando uma maior demanda do leitor ou interlocutor no sentido de mobilizar esforços para a construção da relação de efeitos de sentido, uma vez que para isso necessita observar os tópicos discursivos propostos pelo sujeito autor, como se observa nos dois períodos que compõem o exemplo seguinte:

Exemplo 20

“Minha vida começou no sítio nunca bote os pés em uma creche”;

“Eu tive uma esperança de ser melhor nos meus estudos na escola”.

Na narrativa, pode-se depreender que há numerosas marcas de subjetividade, o que já era esperado, por se tratar de um texto em que o S1F3 fala de si, das suas experiências e de suas opiniões, bem como do local onde vive com a família, com a natureza, com a escola e com os amigos.

No relato autobiográfico de S1F3, encontramos, ainda, existência de períodos com a construção de orações subordinadas. Verificamos a ocorrência de quatro orações:

Exemplo 21

“Tinha aquela mente de criança //que nunca eu iria aprender //até que meu avô sentou comigo //e falou que iria me ajudar”.

Notamos que as orações subordinadas adverbiais acrescentam circunstâncias temporais. Da segunda para a terceira, é possível depreender uma mudança de opinião relatada por S1F3, que até então não acreditava na possibilidade de aprender.

Na segunda oração subordinada adverbial temporal, nota-se uma intrínseca relação entre a conjunção temporal com o marcador discursivo até, que introduz o elemento motivador da alteração observada: “até” que...’

Por intermédio do marcador temporal é que o enunciador faz emergir uma posição diante do evento que narra, pois o marcador escolhido assinala uma mudança de perspectiva: as coisas eram de um jeito “até que” mudaram. Estamos diante de um poderoso recurso

discursivo que garante uma situacionalidade à narrativa e até mesmo uma carga emocional vinculada à surpresa que vem pelo próximo elemento, aquele que indica a mudança da história. Todos constroem a identidade do narrador.

No que concerne à concordância nominal e verbal, foi identificado apenas um desvio presente no período situado entre as linhas 12 e 13:

Exemplo 22

*“Eu tinha **uma** certa dificuldades nos estudos”.*

S1F3 traz à baila o elemento que carrega consigo a indeterminação, muito utilizada no cotidiano da oralidade “um certo / uma certa”, embora fora das normas padrões, configura um possível significante indefinido na quantidade, no caso ora analisado. Ao mencionar “dificuldades” no plural, S1F3 passa a quantificar, ocasionando a disparidade entre singular e plural, ainda que possa ser compreendido que a expressão “um certo / uma certa”, em tese, não determina um número.

Quanto à colocação pronominal, identificamos um desvio na construção situada entre as linhas 7 e 8:

Exemplo 23

“voltei a cidade mais não era muito de se enturma”.

Ao se referir a primeira pessoa do singular, S1F3 usa o pronome correspondente à terceira, fazendo emergir uma marca de oralidade.

Quanto ao critério pontuação, verificamos que na produção de S1F3 houve deslocamento na utilização dos sinais de pontuação, vírgula e ponto final.

Ressalvamos que a ausência da pontuação, tanto da vírgula quanto do ponto final, será sinalizada nos exemplos com o símbolo Ø.

Exemplo 24

Nas linhas 5, 7, 11, verificamos que ele empregou a vírgula onde deveria ter utilizado o ponto final:

5 - “cada dia era uma coisa nova pra mim, // cresci e (...)”

7 - “quis conhecer mais sobre a natureza e como ela era, //voltei a cidade (...)”

11 - “Juntamente com a natureza percebi tantas coisas em comum //, comecei a estudar //o tempo passou (...)”

Nos três excertos apresentados, percebe-se que houve a inadequação do uso do sinal de pontuação, uma vez que se utiliza a vírgula para indicar uma pequena pausa, enquanto o ponto final é empregado para sinalizar o final de um período. Partindo disso, nota-se, nos períodos supramencionados, o encerramento de um tópico e o início de outro. Resta, então, evidenciado o desvio no uso da pontuação.

Quanto ao emprego da vírgula, identificamos também ausência nas linhas 3, 11 e 20:

Exemplo 25

3 - “juntamente com meus avós Ø vivi e aprendi sobre os olhos da natureza”;

11 - “percebi tantas coisas em comum //, comecei a estudar Ø //o tempo passou”;

20 - na escola aprendi muito “//como todos Ø o ambiente escolar foi uma escolha maravilhosa em minha vida”.

Consoante ao ponto final, verificamos a sua ausência nas linhas 1, 4, 6, 11, 15, 17, 18 e 20:

Exemplo 26

1 - “Minha vida começou no sítio Ø //nunca bote os pés (...)”

4 - “sobre os olhos da natureza Ø // cada dia era uma coisa (...)”

6 - “observei o tempo passar Ø //quis conhecer mais sobre a natureza”

11 - “percebi tantas coisas em comum Ø //, comecei a estudar Ø //o (...)”

15 - “meu avô sentou comigo e falo que ia me ajudar Ø //”

17 - “ele foi meu eroi Ø //mostro para mim que eu podia mais do que pensava Ø //”

18 - “comecei a ficar mais determinado Ø //eu (...)”

20 - “na escola aprendi muito Ø //como todos o ambiente (...)”

Quanto à pontuação, cabe reflexão sobre o deslocamento do uso e também da ausência, tendo em vista que funciona como elemento coesivo no texto e está relacionada à organização da estrutura semântica. O desvio no uso da pontuação nos exemplos verificados interfere nas relações de significado, fazendo com o que o texto se reorganize quanto à sequência de conteúdos.

A relação de interdependência dos elementos, de modo anafórico ou catafórico, fica igualmente alterada, entretanto, são produzidos efeitos de sentidos discursivos. Essa dinâmica resulta em uma cadeia coesiva construída por repetição ou por identificação semântica, para além da mera relação sintática entre os termos. É preciso considerar, então, que o uso da pontuação leva em conta também uma relação de ordem melódica e prosódica.

Aburre (1996, p. 93) orienta sobre a relação da pontuação na fala e na escrita, fazendo referência sobre o ritmo:

[...] se a escrita traz, por um lado, os reflexos de um ritmo da oralidade, já que dela se aproxima no sentido trivial do que aquilo que está escrito pode ser foneticamente realizado, por outro lado diferencia-se também, e de maneira significativa, da oralidade, por apresentar um ritmo próprio decorrente de esquemas de alternância peculiares, qualquer que seja o nível tomado para análise [...] Além disso, se à oralidade se associa inexoravelmente o tempo da própria enunciação, esse tempo, na escrita, apresenta-se congelado e meramente representado na forma gráfica que assume o texto no espaço de outro suporte material, dado que aqui o tempo relevante será o da própria leitura.

É também por meio desse ritmo que pode ser garantido pela pontuação, mas não exclusivamente por ela, que o texto ganha contornos coesivos. Consideremos ainda que, para Marcuschi (1983, p. 25), os fatores que implicam a coesão

[...] dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Na sequência, apresentamos exemplos que evidenciam os problemas de desalinhamento na sequenciação do texto, devido ao emprego da pontuação.

Exemplo 27

“Cada dia era uma coisa nova pra mim, cresci e observei o tempo passar (...)”

“quis conhecer mais sobre a natureza e como ela era, voltei a cidade (...)”

“Juntamente com a natureza percebi tantas coisas em comum, comecei a estudar o tempo passou”

Quanto ao emprego da vírgula nos períodos acima, percebemos que houve uma inadequação de uso, pois se trata de períodos independentes, que não mantêm elo entre si.

Exemplo 28

“no sitio Ø juntamente com meus avos Ø vivi e aprendi sobre os olhos da natureza”.

“comecei a estudar Ø o tempo passou e percebi que eu tinha uma certa dificuldades nos estudos.”

“como todos Ø o ambiente escolar foi uma escolha maravilhosa em minha vida”.

Ao tratarmos da ausência da vírgula, verificamos que, no primeiro período, há um adjunto de companhia, (juntamente com meus avós) e, por isso, o uso da vírgula se faz necessário. Na segunda construção, trata-se de um período composto por coordenação, pois não houve mudança de tópico discursivo e, deste modo, o uso da vírgula é pertinente. No terceiro período do exemplo, visando à construção do sentido, é imprescindível uma pausa depois do pronome indefinido “todos”, uma vez que ocorre uma particularização do ambiente escolar.

Sobre a ausência de pontuação, expressa Cagliari (2007, p.125): “[...] sem a pontuação, sem dúvida, a escrita seria de difícil leitura e perderia características importantes do jogo de interação entre leitor e escritor, entre linguagem oral e linguagem escrita”. E, indubitavelmente, demanda maior engajamento na interação para que os textos sejam compreendidos.

Com o intuito de melhor sistematizar a pesquisa e ampliar o panorama da análise, após demonstrado como se procedeu à análise de um texto (relato autobiográfico) por completo, passaremos a destacar as recorrências e discrepâncias verificadas nos demais textos componentes do *corpus*.

Essa opção se justifica tendo em vista que as repetições demarcam um *modus operandi* de lidar com a língua, que pode ser atestado pelas recorrências nas produções dos sujeitos participantes da pesquisa. A seguir, analisamos exemplos similares encontrados nas demais produções.

4.2.2 Uso dos sinais de pontuação: vírgula e ponto final

Cunha e Cintra (2007 p. 643) destacam que a linguagem escrita “não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir essa carência, ou melhor, para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação”, de modo que já se tornou consenso que o uso da pontuação gráfica consubstanciam, na escrita, uma demonstração das pausas rítmicas comuns na oralidade. Por isso, inferimos que os sinais gráficos representam os meios prosódicos de expressão. De acordo com Caetano (2009, p. 492), os sinais de pontuação representam “dois planos distintos (embora complementares e limítrofes) da análise linguística: o da fala (ou oral) e o da escrita (ou gráfico)”. A seguir, analisaremos o uso da vírgula e do ponto final nos demais relatos autobiográficos dos alunos quilombolas¹² cursando o ensino médio regular.

a) Deslocamento no uso da vírgula

A vírgula é usada para separar elementos e termos dentro de uma oração. Serve, também, para separar orações dentro de um período, desde que devidamente empregada. O deslocamento da vírgula será sinalizado pela barra entre colchetes [/].

Ordem dos sujeitos	Desvio no emprego da vírgula	Ocorrência
S2F3	<ul style="list-style-type: none"> – Hoje no 1º ano do ensino médio, acho que aprendi muita coisa e acho também que precisa melhorar, [/] um pouco mais; – No ano de 2013, [/] eu entrei nessa escola estadual professora Teresa Conceição Arruda; – tenho amigos muitos legais, [/] e alegres. 	03
S6F3	<ul style="list-style-type: none"> – Estudei la por um ano, [/] foi o ano mais difícil (...); – o professor passava na mesa de um por um explicando, [/] e com o passar dos anos (...). 	02
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> – ninguém gostava de mim por que Eu era um guri muito chato, [/] bom eles falavam que eu era chato. 	01
S8F3	<ul style="list-style-type: none"> – vivo muito bem não só eu como várias famílias que, [/] passaram a mesma coisa; – continuo saber mais e quero terminar meus, [/] 	

¹² Os sujeitos alunos quilombolas foram devidamente apresentados no capítulo 2, na seção 2.2.

	estudos; – quero muito realizar, [/]meu grande sonho.	03
S9F3	– até que comecei a aprender a Ler escrever, [/] Bom da minha primeira série (...)	01
S10F3	– em relação ao aos estudos nunca tive dificuldade, [/] até mudar de escola e cursa o 4º ano do ensino fundamental, apresentei muito pouco desenvolvimento; – eu já estva no 6º ano, em uma escola municipal na qual estudei parte da minha vida, [/] Sempre gostei de estudar (...); – 'mas serviu para mi preparar tanto para o mundo quanto para a vida profissional, [/] sou muito grata a todos que (..); – Hoje estou em outra escola, mas não apresento dificuldade alguma, [.] quero continua a estudar (...)'	04

Analisamos que em todos os excertos acima houve uma inadequação quanto ao uso da pontuação, seja pelo excesso de uso em situação que não carecia, ou troca do sinal empregado, pois em alguns períodos o emprego adequado seria do ponto final [.]

b) ausência do emprego da vírgula

Exemplo 29

“no sitio Ø juntamente com meus avos Ø vivi e aprendi sobre os olhos da natureza”.

“comecei a estudar Ø o tempo passou e percebi que eu tinha uma certa dificuldades nos estudos.”

“como todos Ø o ambiente escolar foi uma escolha maravilhosa em minha vida”.

Ao tratarmos da ausência da vírgula, verificamos que, no primeiro período, há um aposto, uma explicação (juntamente com meus avós), e por isso o uso da vírgula se faz necessário. Na segunda construção, trata-se de um período composto por coordenação, pois não houve mudança de tópico discursivo e, deste modo, o uso da vírgula é pertinente. No terceiro período do exemplo, visando à construção do sentido, é imprescindível uma pausa

depois do pronome indefinido todos, uma vez que ocorre uma particularização do ambiente escolar.

Quanto à ausência do uso da vírgula, os resultados encontrados nos textos foram bastante expressivos, visto que em 100% das produções houve ausência desse sinal de pontuação. Tais dados indicam um padrão nas produções, de que os sujeitos marcam pausas por tópicos discursivos, ou usando outros marcadores textuais, o que mostra, ainda, uma forte influência da oralidade na produção escrita dos alunos informantes da comunidade quilombola, como podemos ver no *corpus* a seguir:

Ordem dos sujeitos	Ausência da vírgula	Ocorrência
S2F3	– logo aos quatro meses de estudo, no primeiro ano [Ø] consegui a ler;	01
S3F3	<p>– vivia puxando a orelha e beliscando os alunos [Ø] incruzível eu;</p> <p>– Terminei o 6º ano nessa escola, depois fui para outra escola que é no delha [Ø] que fica um pouco longe de onde eu morava;</p> <p>– lá eu fui um pouco mais feliz[Ø] mas também sofri um pouco Bulling.</p>	
S4F3	<p>– sempre a minha família Ø principalmente a minha mãe;</p> <p>– e força Ø determinação para eu seguir em frente e ser' (...);</p> <p>– uma pessoa dependente de si Ø para que eu não sofra (...);</p> <p>– que Deus faça este milagre por mim Ø por que (...);</p> <p>– na vida não é fácil Ø mas para enfrentar as (...);</p> <p>– isso eu quero e vou conseguir Ø dependentemente (...);</p> <p>– meu pai faleceu quando fiz 6 anos Ø ficou so Eu e minha mãe e meus irmãos;</p> <p>– Meu irmão mais velho Ø (Fulano) (...);</p> <p>– Eu Ø como cassula da casa Ø tenho um sonho'</p>	

	<p>(...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - sei que vou conquista-lo Ø terminar meu terceiro ano' (L28); - éØ sei que por longo tempo (...); - não deixarei para trás Ø mais vou conquista-lo Ø seja qual for as dificuldades que irei enfrentar; - enfrentar na vida e ter a força Ø determinação de conquistar (...). 	
S5F3	<ul style="list-style-type: none"> - foi muito estranho pra mim Ø muita criança atendida. ; - Na segunda escola Ø Com 10 anos Øfoi muitos difícil; - na aquela altura Ø as brincadeira de acabado da primeira escola; - foi muito difícil Ø mas valeu apena; - vai ser difícil Ø muito Ø vou consegui Deus quiser. 	05
S6F3	<ul style="list-style-type: none"> - não tinha uma escola na comunidade Ø então (...); - até construir uma outra escola na na Comunidade Ø que é essa que eu estudo. 	02
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> - bom Ø eles falavam que eu era chato mais eu não era tão chato assim como eles falavam; - meus pais me colocaram na escola com 9 anos Ø então Eu não sabia ler nem escrever; - então Eu fui fazer aulas de capoeira Ø ai aprendi lutar; - veio em 5 guris pra me bater Ø aí Eu (...); - sem querer Ø Eu peguei um lápis e fui pro lado deles. 	05
	<ul style="list-style-type: none"> - Portando sobre minha trajetória escolar Ø passei por muita coisa; - sobre a escola Ø não era como essa, era feita de palha Ø pois todos nós estudavam; - era difícil sim Ø mais nunca deixamos de querer estudar; 	

S8F3	<ul style="list-style-type: none"> - com o tempo Ø mudamos de escola; - comecei a estudar em uma escola aqui mesmo no sítio Ø mas na comunidade do Mutuca; - Portando Ø com todos os tipos de dificuldades nunca deixei (...); - ouve mudanças Ø transformações muitas Ø no entretanto(...); - sempre aprendi muitas coisas muito importante para mim, por isso Ø agradeço (...). 	10
S9F3	<ul style="list-style-type: none"> - era um amor de pessoa Ø me chamava de princesinha; - bom, da minha primeira serie Ø Lembro poucas coisas Ø porém Faz um pouquinho de tempo Ø mas quando comecei a fazer o segundo ano (...); - Foi aí que tipo Ø arrumei mais coleguinha e claro Ø já tinha aprendido um pouco de coisa; - era Super legal Ø Sabe!; - quando a gente ia na lanchonete tomar refrigerante Ø sempre faltava um, quando a gente ia pra casa todo junto Ø sempre faltava um; - tipo Ø eu achava insuportável por que nunca tinha morado no Sítio Ø mas ai fui conhecendo melhor os colegas que tenho hoje Ø ai ficou mais legalzinho; - quando felizmente Fui para o primeiro ano do ensino médio Ø comecei a me dedicar mais aos meus estudos Ø até por que ficou mais puxado Ø né. 	15
S10F3	<ul style="list-style-type: none"> - No inicio Ø quando comecei a freqüentar a escola Ø foi um pouco difícil Ø pois era eu e meu irmão apenas; - mas em relação ao aos estudos Ø nunca tive dificuldade; 	04

c) Ausência do emprego do ponto final

De acordo com as regras da escrita, o ponto final é utilizado para concluir uma ideia ou discurso, e indicar o final de um período, por isso ele contribui para a coerência e a coesão dos textos. Podemos afirmar, desse modo, que a sua ausência pode comprometer ambos os

planos, ou seja, o da coerência e o da coesão, pois dificulta a fluência da leitura e consequentemente, a construção dos sentidos. Vejamos os excertos destacados nessa categoria:

Exemplo 30

“Minha vida começou no sítio Ø nunca bote os pés em uma creche Ø”

“vivi e aprendi sobre os olhos da natureza Ø”

“cresci e observei o tempo passar Ø quis conhecer mais sobre a natureza e como era”

“comecei a estudar Ø o tempo passou (...)”

“Ele foi meu eroi Ø mostro para mim que eu podia mais do que pensava Ø comecei a ficar mais determinado Ø eu tive uma esperança de ser melhor nos meus estudos Ø”

“na escola aprendi muito Ø como todos o ambiente escolar (...)”.

Considerando-se que o ponto final deve ser aplicado ao final de uma oração, com a função de fechar o período para que se comece outro, bem como para sinalizar o encerramento de um parágrafo e até mesmo dos textos, identificamos que os períodos acima construídos por S1F3 não foram devidamente pontuados; entretanto, há ligações semânticas não explícitas que mantêm a coerência do texto, uma vez que é possível compreender a intencionalidade de mudança do tópico discursivo pela quebra da linearidade temática, que em nível micro, foi descontinuada.

A seguir, analisaremos a pontuação nos relatos autobiográficos, tendo em vista a concorrência para a sintaxe, podendo inclusive, provocar truncamentos, que interferem também na fluidez da leitura do texto.

Ordem dos sujeitos	Não emprego do ponto final	Ocorrência
S3F3	<ul style="list-style-type: none"> - Gostava muito da minha prof Juliana[Ø] ela foi muito importante para mim; - ela me ensino a escreve meu nome[Ø] fiquei muito feliz quando eu aprendi. - porque mudei de serie e tudo melhorou[Ø] os professores eram todos ótimos [Ø] gostava de todos eles; - depois fui para outra escola que é no delha que fica um pouco longe de onde eu morava[Ø] eu sempre ia de onibus pra escola. 	06

	<ul style="list-style-type: none"> - Mas eu era um pouco afastada de todos [Ø] eu acho que era por causa da minha cor da minha raça; - por isso mudei de escola [Ø] fui para outra escola que se chama E.E. feliciano galdino. 	
S4F3	<ul style="list-style-type: none"> - Minha vida escolar foi no inicio e o começo em uma Escola chamada Arelipe em Mt Cuiaba [Ø] eu tinha 4 anos [Ø]; - meus pais lutaram também bastante para que eu tenha um estudo bom [Ø] Até o meu Ensino Medio (...); - ser uma pessoa dependente de si para que eu não sofra tanto na vida [Ø] eu sempre peço a Deus (...); - nunca é difícil se você conquistar este projeto [Ø] eu tenho um sonho na vida é ser uma policia com o principal objetivo de sempre lutar por isso[Ø] eu quero e vou conseguir dependentemente do que a e do que possa acontecer em minha vida [Ø] meu pai e minha mãe (...); - e nada os impediu de que Eles quisessem ter uma vida feliz e tão tranquila como acontece agora [Ø] meu pai faleceu quando fiz seis anos [Ø] ficou so Eu (...); - Todos eles sofreram bastante na vida para se tornarem o que são agora [Ø] Meu irmão mais velho(...); - tornar-me tenente Euripedes e herdar a espada samurai que meu pai deixou para mim[Ø] é sei que por Longo tempo (...). 	11
S5F3	<ul style="list-style-type: none"> - Eu estudei foi no poleão em Varzea Grande [Ø] o primeiro dia (...); - o primeiro dia foi muito bom por que Eu la Eu brinquei [Ø] foi muito estranho pra mim; - foi muitos difícil [Ø] eu tinha que estudar (...); - Eu com 15 anos tinha passado pelo 7 escola napoleão, Pedro, jose de Barro Maciel, fernando leite, Feliciano galdino, Rosa domingas de jesus [Ø]; - a ultima foi o colégio Tereza conceição de ARRUDA [Ø]; - eu estava no 9 nono ano [Ø] Eu parei de estudar para trabalha. ; - mais sai dela [Ø] não estava dando certo por que não tinha Ensino media para subi de cargo na empresa 	14

	<p>[Ø];</p> <ul style="list-style-type: none"> - E ta sendo muito bom [Ø] aprendi mais [Ø]; - vou termina e FAZer um curso para entra em uma faculdade [Ø]; - vai ser dificil muito [Ø] vou consegui[Ø] Deus quiser Ø. 	
S6F3	<ul style="list-style-type: none"> - meu pai me matriculou em uma escola em Nossa S. do Livramento [Ø] não alembro o nome da escola mais era boua [Ø] estudei lá por 1 ano; - com o passar dos anos teve até acesso a computador em nossa escola [Ø] nois tinha aula de informática. 	03
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> - Então Eu fui fazer aulas de capoeira [Ø] ai aprendi lutar [Ø] então Eu tomei coragem (...); - Ai quando Eu cheguei na escola, eles veio me bater [Ø] ai eles veio em 5 guris pra me bater [Ø] ai Eu (...); - Eu peguei um lapis e fui pro lado deles e acertei um deles com o lapis [Ø] Eu acertei o lapis bém no olho de guri e ele ficou sego. 	05
S8F3	<ul style="list-style-type: none"> - comecei a estudar com 3 anos de idade aqui mesmo na comunidade Mata Cavallo [Ø] sobre a escola (...); - todos nós estudavam [Ø] era difícil sim mais nunca deixamos de querer estudar [Ø] com o tempo (...); - com o tempo mudamos de escola [Ø] comecei a estudar (...); - nunca deixei de estar presente nessa comunidade [Ø] ouve mudanças (...); - até hoje estou estudando aqui [Ø] sempre aprendi muitas coisas; - vivo muito bem [Ø] não só eu como várias famílias que passaram a mesma coisa que eu; - estudar aqui nessa escola que é tão maravilhosa para meim [Ø] estou aprendendo (...); 	08

S9F3	<ul style="list-style-type: none"> - já tinha aprendido um pouco de coisa [Ø]; - tava passando um momento muito feliz [Ø]; - nós Fazia cota para ir tomar refrigerante na lanchonete no Final da aula [Ø]; - tipo mudou totalmente nossas vidas [Ø] quando a gente (...); - quando a gente ia pra casa todo junto sempre faltava um [Ø]; - ai nós viemos embora pra cá [Ø]; - tive que deixar a Escola maria pedrosa e estudar em uma zona rural [Ø]; - ai ficou mais legalzinho [Ø]. 	08
S10F3	<ul style="list-style-type: none"> - até mudar de escola e cursa o 4º ano do ensino fundamental, apresentei muito pouco desenvolvimento [Ø] então me colocaram na aula de reforço e foi uma das melhores coisas que fizeram por mim. 	01

Em todos os textos analisados, sobretudo nos 56 excertos mencionados, cabe a concepção de escrita enquanto construção heterogênea. Quanto ao aspecto observado, tem-se uma ampla recorrência de desvios de sintaxe. Significa que não é possível restringir o texto a sua condição de código, mas é preciso compreendê-lo com base na diversidade das funções que desempenha em seus variados espaços de circulação. Observamos que a enunciação dos textos em tela ocorre de forma que os sentidos são gerados por meio de interações simbólicas. Os efeitos de sentido são determinados não só pelos sinais empregados ou, no caso, naqueles que ficaram ausentes, todavia tais efeitos são definidos pelos tópicos discursivos criados pelos sujeitos no momento da enunciação.

Percebe-se que o tópico trata dos itens de interesse do discurso, trabalhando os conteúdos evidenciados no contexto interacional, o que resulta em uma articulação do assunto em nível mais elementar, sempre sob o *background* circunstancial. Assim, em que pese a ausência de pontuação, os sujeitos fazem digressões, segmentam e recuperam termos discursivos com o intuito de garantir a coerência do texto.

Muitas vezes, essa relação de retomada ou a correlação entre períodos acontece por intermédio de outros recursos, como o uso de conjunções, que veremos na próxima seção.

4.2.3 Construção de períodos compostos por coordenação e subordinação

Consoante aos estudos de Koch e Travaglia (1998), a coerência está atrelada ao sentido que se pretende construir ou direcionar na produção textual e se relaciona com o princípio de interpretabilidade, que, por sua vez, garante a tangibilidade do texto em uma situação comunicativa.

Nessa circunstância, as conjunções são partículas importantes para a estruturação e para a organização do discurso. E seu uso, verificado no *corpus* da pesquisa, demonstra que existe a intencionalidade dos sujeitos de manter um fluxo no conteúdo semântico, balizado pela função léxica dos itens destacados. A construção de períodos coordenados e subordinados é um escopo produtivo para o uso dos recursos coesivos.

a) períodos compostos por coordenação sindética

Os períodos compostos por coordenação sindética são aqueles em que as orações estão ligadas por meio de conjunções coordenativas. Vejamos os destaques retirados dos relatos autobiográficos.

Construção de períodos compostos por coordenação sindética - por sujeito		
Ordem dos sujeitos	Ocorrência	Coordenadas Sindéticas
S2F3	04	<ul style="list-style-type: none"> - Depois eu me mudei para livramento, e estou morando em uma comunidade rural chamada Mutuca (aditiva); - Hoje no 1º ano do ensino médio, acho que aprendi muita coisa e acho também que precisa melhorar, um pouco mais. (aditiva) - Mais eu eu gosto de estudar aqui, e tenho amigos muitos legais, e alegres. (adversativa/aditiva).
		- As vezes eu chorava para ir na creche mas ai a

S2F3	14	<p>minha prof sempre me acalmava. (adversativa);</p> <ul style="list-style-type: none"> - ela foi muito importante para mim, porque ela me ensina a escrever meu nome (explicativa); - O 1ª série foi um pouco complicado pra mim, porque a minha professora não tinha muita paciência com os alunos e vivia puxando a orelha e beliscando os alunos inclusive eu. (explicativa/aditiva/aditiva); - Na época nunca contei isso para os meus pais porque tinha medo (explicativa); - Mas depois tudo isso passou, porque mudei de série e tudo melhorou (adversativa/explicativa/aditiva); - Mas eu era um pouco afastada de todos (adversativa); - eu acho que era por causa da minha cor da minha raça. por isso mudei de escola (conclusiva); <p>Lá eu fui um pouco mais feliz mas também sofri um pouco bullying. (adversativa);</p> <ul style="list-style-type: none"> - aí passei a estudar lá apenas 3 anos e depois vim estudar na Escola E. Tereza Conceição Arruda. E sou muito feliz estudando aqui (aditiva/aditiva);
S4F3	21	<ul style="list-style-type: none"> - Minha vida escolar foi no início e o começo em uma escola chamada Arelipe em Mt Cuiabá (aditiva); - sempre a minha família principalmente a minha mãe pede a Deus para ele sempre me de sabedoria e força determinação para eu seguir em frente e ser uma pessoa dependente de si para que eu não sofra tanto na vida (aditiva/aditiva); - Eu sempre peço a Deus que faça este milagre por mim por que estudar e ter um objetivo na vida não é fácil mas para enfrentar as provinhas que a vida nunca é difícil se você conquistar esse projeto (explicativa/aditiva/adversativa); - Eu quero e vou conseguir independentemente do que a vida e do que possa acontecer na minha vida (aditiva/aditiva); - Meu pai e minha mãe sempre estiveram de pé à frente e nunca desistiu de qualquer coisa e nada os impediu de que eles quisessem ter uma vida feliz e tão tranquila como acontece agora

		<p>(aditiva/aditiva/aditiva);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meu pai faleceu quando fiz seis anos ficou so Eu e minha mãe e meus irmãos (aditiva/aditiva); - Meu irmão mais velho (Fulano) tornou-se 1º tenente de polícia, o mais novo (Beltrano) tornou-se um advogado e minha irmã (Cicrana) tornou-se assistente Social do min. Público Cuiaba mt (aditiva); - Eu como cassula da casa tenho um sonho e sei que vou conquista-lo terminar meu terceiro ano e fazer uma faculdade de direitos para tornar-me tenente Fulana e herdar a espada samurai que meu pai deixou para mim (aditiva/aditiva/aditiva); - É sei que por longo tempo de minha vida não vou desistir e não deixarei para trás mais vou conquista-lo seja qual for as dificuldades que irei enfrentar na vida e ter a força determinação de conquistar cada vez mais meus sonhos e lutar por Eles... (aditiva, adversativa/aditiva/aditiva)
S5F3	07	<ul style="list-style-type: none"> - o primeiro dia foi muito Bom por que Eu lá Eu brinquei (explicativa); - eu tinha que estudar mais por que na aquela altura as brincadeira de acabado da primeira escola (explicativa); - foi muito difícil mas valeu apena (adversativa) - Eu trabalhei dois anos na empresa que Eu entrei mais sai dela não estava dando certo por que e não tinha Ensino media para subi de cargo na empresa.; (adversativa/explicativa); - agora Eu voltei estudar E ta sendo muito bom (aditiva); - agora vou termina e FAZER um curso para entra em uma faculdade (aditiva).
		<ul style="list-style-type: none"> - Meu nome é Luís e eu moro aqui a dez anos com meu pai (aditiva); - Quando eu comecei a morar aqui não tinha energia elétrica, só lamparina ou vela era a nossa claridade e não tinha uma escola na comunidade (alternativa/aditiva); - Não lembro o nome da escola mais era boa

S6F3	13	<p>(adversativa);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi o ano mais difícil da minha vida por que eu e meu irmão acordava todos os dias 5 e 30 para ir pegar o transpote (explicativa/aditiva); - E então construíram uma escola na comunidade do Mutuca e o ônibus vinha na porteira da minha casa (aditiva/aditiva); - E eu estudei lá não sei por quantos anos, mais só sei que lá era melhor do que o outro por que tinha menos alunos e o professor passava na mesa de um por um explicando e com o passar dos anos teve até acesso a computador em nossa escola(adversativa/explicativa/aditiva/aditiva); - nois tinha aula de informática duas vezes na semana, e foi assim até construir uma outra escola na Comunidade que é essa que eu estudo até hoje com muito orgulho (aditiva)
S7F3	07	<ul style="list-style-type: none"> - Minha vida escolar, quando ainda muito novo, meus pais me matricularam ne um colégio que eu não gosto por que nesse colégio ninguém gostava de mim por que Eu era um guri muito chato (explicativa/explicativa); - Bom eles falavam que eu era chato mais mais eu não era tão chato assim como eles falavam (adversativa); - Meus pais me colocaram na escola com 9 anos então Eu não sabia ler nem escrever, então eles ficavam rindo de mim por que eu era muito burro, e também eles ficavam falando que ai me bater (explicativa/aditiva); - Eu peguei um lapis e fui pro lado deles e acertei um deles com o lapis eu acertei o lapis bem no olho do guri e ele ficou sego. (aditiva/ aditiva)
		<ul style="list-style-type: none"> - sobre a escola não era como essa, era feita de palha pois todos nós estudavam (conclusiva); - era difícil sim mais nunca deixamos de querer estudar (adversativa); - comecei a estudar em uma escola aqui mesmo no sítio mas na comunidade do Mutuca, na escola Estadual rosa domingos de jesus (adversativa); - Ouve mudanças transformações muitas no

S8F3	05	<p>Entretanto que até hoje estou estudando aqui (conclusiva);</p> <p>- sempre aprendi muitas coisas muito importante para mim, por isso agradeço por Deus ter me colocado em lugar em que vivo muito bem (conclusiva);</p> <p>- estou aprendendo continuo saber mais e quero terminar meus, estudos aqui aonde comecei. (aditiva);</p> <p>- quero muito realizar, meu grande sonho que e fazer minha faculdade e realizar todos os meus sonhos de vida. (aditiva).</p>
S9F3	22	<p>- Minha trajetória escolar iniciou quando comecei a frequentar o Jardim de infância porém não me adaptei e foi só um dia, porque não aguentei a ficar longe dos meus pais. (adversativa/aditiva/explicativa);</p> <p>- Quando fiz 6 anos de idade e foi meu primeiro dia de aula e uma diferença imensa porque eu amava ir para a escola até por causa das coleguinhas que eu tinha e da professora Gilmara que era um amor de pessoa e me chamava de princesinha. (aditiva/aditiva/explicativa/aditiva/aditiva);</p> <p>- Da minha primeira série lembro poucas coisas porém faz um pouquinho de tempo mas quando comecei a fazer o segundo ano foi ai que tipo arumei mais coleguinhas e claro já tinha aprendido um pouco mais de coisa. (adversativa/adversativa/aditiva);</p> <p>- Mas tudo mudou quando um coleguinha meu foi fazer travecia na escola e aconteceu um acidente e ele morreu porém tinha batido a cabeça nos bancos da escola que era de cimento (adversativa/aditiva/aditiva/adversativa);</p> <p>- Foi um momento super difícil pra nós e o tempo foi passando e pensando aí nós viemos embora pra cá (aditiva/aditiva);</p> <p>- Foi outro momento ruim pra mim porque tive que deixar a Escola maria pedrosa e estudar em uma zona rural tipo eu achava insuportável por que nunca tinha morado em sitio mas ai eu fui conhecendo melhor os colegas que tenho hoje ai ficou mais legalzinho (explicativa/aditiva/explicativa/adversativa);</p> <p>- Comecei a me dedicar mais aos meus estudos</p>

		até por que ficou mais puxado né (explicativa)
S10F3	12	<p>– o início quando comecei a frequentar a escola foi um pouco difícil pois era eu e meu irmão apenas (que era mas novo que eu), assim eu tinha responsabilidade de cuidar dele, mas em relação aos estudos nunca tive dificuldade (explicativa/aditiva/adversativa);</p> <p>– até mudar de escola e cursa o 4º ano do ensino fundamental, apresentei muito pouco desenvolvimento então me colocaram na aula de reforço, e foi uma das melhores coisas que fizeram por mim (aditiva/aditiva);</p> <p>– Sempre gostei de estudar, por isso nunca tive notas ruins, mas como eu estudava era muito distante, cerca de 25 km, e eu cursava o período matutino, então meu horário de acordo era muito cedo (explicativa/adversativa/aditiva);</p> <p>– Foi então uma luta diária, mas serviu para mi preparar tanto para o mundo quanto para a vida profissional (adversativa/comparativa);</p> <p>– Hoje estou em outra escola, mas não apresento dificuldade alguma (adversativa);</p> <p>– Quero continuar a estudar e correr atrás dos meus sonhos (aditiva)</p>

Para estabelecer a coesão entre os períodos, nas produções analisadas, diversas vezes, os sujeitos utilizaram conjunções como recursos sintáticos para definir relações de sentido. Foram 105 recorrências, inclusive com repetições, em todos os textos. O uso dos conectores evidenciados tem o objetivo de criar mecanismos de continuidade no discurso, marcando relações de adição, explicação, adversidade, alternância e conclusão.

Desta feita, foi possível, por meio dos excertos, certificar que realmente as conjunções são elementos importantes para a estruturação e a organização do texto. Percebemos, também, por intermédio da função sindética, expressa pelo conectivo selecionado pelo aluno, que fica marcada uma intencionalidade sobre a circunstância que ele apresenta. Existe, pois, uma construção de ritmo e de entonação, na qual se engaja o sujeito, organizando as formas linguísticas.

Vale a reflexão de que essas expressões lexicais, nos textos em análise, denotam convergentemente com os estudos de Marcuschi (1989), no sentido de que os conectivos, em algumas ocorrências, acabam por perder, em parte ou integralmente, seu valor referencial original, assumindo novas funções pragmático-discursivas. Por exemplo, o elemento conjuntivo “porém”, classificado como conjunção adversativa na concepção tradicional, foi empregado por S9F3 para introduzir uma relação de explicação: “Da minha primeira série lembro poucas coisas **porém** faz um pouquinho de tempo” (S9F3). Observe que a segunda oração é claramente uma explicação da informação apresentada no primeiro período: “da minha primeira série lembro poucas coisas”. Assim, fica evidenciado que as conjunções são elementos coesivos que podem assumir diferentes valores semânticos no interior das orações produzidas pelos informantes.

Notamos que existe uma tentativa de encadeamento de ideias que aponta para uma força aglutinadora dos termos e designam uma complexidade semântica na sucessão de enunciados interligados, em virtude das relações expressivas que se estabelecem entre as orações dentro do período, por meio de uma conexão sistemática entre os elementos anterior e posterior.

b) períodos compostos por coordenação assindética

Outros modos de relação entre os períodos foram encontrados nos textos do *corpus* da pesquisa. Observemos a ocorrência dos períodos compostos por coordenação assindética, orações coordenadas sem a presença da conjunção.

Períodos compostos assindéticos - por sujeito		
Ordem dos sujeitos	Orações Assindéticas	Ocorrência
S2F3	<ul style="list-style-type: none"> – Eu comecei á estudar aos 7 anos na E. M. Benedito Abraão Nassarden, perto de Várzea Grande, em uma comunidade rural (Formigueiro); – Eu estudei nessa escola até o 4º ano.; – No ano de 2013, eu entrei nessa escola estadual professora Teresa Conceição Arruda. 	03
	<ul style="list-style-type: none"> – Minha vida escolar começou na creche perto da minha casa; – Gostava muito da minha prof Juliana; 	

S3F3	<ul style="list-style-type: none"> - Eu estudei la desda 1ª serie até 6º ano.; - Os professores eram todos otimos; - gostava de todos eles.; - dai pra frente não tive mais problemas.; - Terminei o 6º ano nessa escola, depois fui para outra escola que é no delha que fica um pouco longe de onde eu morava; - Eu sempre ia de onibus pra escola.; - fui para outra escola que se chama E.E. feliciano galdino. 	09
S4F3	<ul style="list-style-type: none"> - Eu tinha 4 anos; - Eu tenho um sonho na vida é ser uma policia com o principal objetivo de sempre lutar por isso; 	02
S5F3	<ul style="list-style-type: none"> - Minha trajetória escolar começou com 8 anos.; - A primeira escola que Eu estudei foi no poleão em Varzea Grande; - foi muito estranho pra mim muita criança atentada.; - Na segunda escola Com 10 anos foi muitos difícil; - Eu com 15 anos tinha passado pelo 7 escola, napoleão, Pedro, jose de Barro Maciel, fernando leite, Feliciano galdino, Rosa domingos de jesus; - a ultima foi o colégio Tereza conceição de ARRUDA; - eu estava no 9 nono ano; - Eu parei de estudar para trabalha; - apredi mais; - Vai ser difícil muito; - Vou conseguir; - Deus quiser. 	12
	<ul style="list-style-type: none"> - Então meu pai me matriculou em uma escola em em Nossa S. do Livramento; 	

S6F3	<ul style="list-style-type: none"> – Estudei lá por uma ano; – da minha casa até o asfalto tem 2 KM. 	03
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> – Meus pais me colocaram na escola com 9 anos então Eu não sabia ler nem escrever; – Então Eu fui fazer aulas de capoeira ai aprendi lutar; – Então eu tomei coragem pra ir pra escola estudar; – Eu tenho essa cupa até hoje. 	04
S8F3	<ul style="list-style-type: none"> – comecei a estudar com 3 anos de idade aqui mesmo na comunidade Mata Cavallo; – com o tempo mudamos de escola; – Portando com todos os tipos de dificuldades, nunca deixei de estar presente nessa comunidade; – sempre aprendi muitas coisas muito importante para mim; – não só eu como várias famílias que, passaram a mesma coisa que eu, também agradeça por estar continuando estudar aqui nessa escola que é tão maravilhosa para meim; – Todo que eu sei e [é] por estar aqui na Escola Estadual Tereza Conceição Arruda!!! 	06
S9F3	<ul style="list-style-type: none"> – Passou-se dois anos, foi quando fiz 6 anos de idade;Tava passando um momento muito feliz; – nós fazia cota para ir tomar refrigerante na lanchonete no final da aula; – era super legal! 	04
S10F3	<ul style="list-style-type: none"> – Quando mudamos para a zona rural, eu já estava no 6º ano, em uma escola municipal na qual estudei parte da minha vida.; – Sou muita grata a todos que somaram meus conhecimentos. 	02

As orações coordenadas assindéticas não apresentam nenhuma ligação nem com o verbo nem com o nome, pois são independentes sintaticamente, ou seja, em um período composto por coordenação assindética, as orações aparecem uma ao lado da outra, sem que

haja a necessidade de conjunção coordenativa. Assim, entre elas passa a existir uma dependência de significado, uma subordinação semântica, já que a frase é um enunciado completo em seu significado, como se pode verificar no período em destaque: “Terminei o 6º ano nessa escola, depois fui para outra escola que é no delha que fica um pouco longe de onde eu morava” (S3F3). Verifica-se que, embora não necessitem de conjunção, pois uma aparece justaposta à outra, as orações coordenadas assindéticas mantêm uma submissão semântica, para formar um todo coerente. É possível perceber, também, que a relação entre as orações coordenadas assindéticas selecionadas do *corpus* deste trabalho, muitas vezes se orientam na direção de dar ênfase ao sentido da oração principal, quanto ao tempo, modo, lugar, causa ou condição.

c) períodos compostos por subordinação

No concernente à composição de períodos por subordinação, em que uma oração exerce uma função sintática em relação a outra, chamada de principal e que pede complemento, ou em que uma oração apresenta uma certa dependência de sentido em relação à oração principal, ou seja, períodos que demandam maior domínio linguístico, tivemos presença marcada destas construções no conjunto textual, mesmo os períodos estando em menor número que os compostos por coordenação.

Nos textos analisados, encontramos as seguintes construções de períodos compostos por subordinação:

Construção de períodos compostos por subordinação – por sujeito		
Ordem dos sujeitos	Período composto por subordinação	Ocorrência
S3F3	– fiquei muito feliz quando eu aprendi (circuns. de tempo); - Terminei o 6º ano nessa escola, depois fui para outra escola que é no delha que fica um pouco longe de onde eu morava. (circuns. de tempo);	02
S6F3	Quando eu comecei a morar aqui não tinha energia elétrica. (tempo)	01
S7F3	– Aí quando Eu cheguei na escola, eles veio me bater (tempo).	01
	– Minha trajetória escolar iniciou quando	

S9F3	<p>comecei a frequentar o Jardim de infância (tempo)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eu amava ir para a escola até por causa das coleguinhas que eu tinha; (causal) – Foi quando até comecei a ler escrever (tempo);???? – Mas tudo mudou quando um coleguinha meu foi fazer travecia na escola e aconteceu um acidente (tempo); – quando a gente ia na lanchonete tomar refrigerante sempre faltava um, quando a gente ia pra casa todo junto sempre faltava um (tempo); – mas quando comecei a fazer o segundo ano Foi aí que tipo arrumei mais coleguinhas (tempo) – Quando felismente fui para o primeiro ano do ensino médio comecei a me dedicar mais aos meus estudos. (tempo) 	07
S10F3	<ul style="list-style-type: none"> – No inicio quando comecei a frequentar a escola foi um pouco dificil; (tempo) ????? – Quando mudamos para a zona rural, eu já estava no 6º ano;(tempo) 	02

Nos textos em análise, encontramos a ocorrência de apenas 13 períodos compostos por subordinação, a maioria com conjunções temporais, especificamente “quando”, ou de advérbios temporais. Foi identificada, apenas, uma ocorrência de subordinação indicando causa (por causa de). No que diz respeito às orações subordinadas adverbiais temporais, os termos, muitas vezes, se comportam como complemento circunstancial de tempo em relação ao verbo. Segundo Said Ali (1969, p. 140), a oração temporal “faz, em relação à outra sentença, papel análogo ao do advérbio de tempo em relação a um verbo”.

Sobre as orações subordinadas adverbiais causais, Bechara (1992, p. 128), salienta que acontecem “quando a subordinada exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento expresso na oração principal”, como acontece no texto em análise: “Eu amava ir para a escola até **por causa** das coleguinhas que eu tinha.”.

Nesse sentido, as orações verificadas demonstram um repertório não muito vasto de vocabulário, no entanto, o uso dos termos ora sob análise indicam uma noção de

circunstâncias coerentes em relação ao verbo e ao sentido indicado nas construções, prevalecendo, em geral, as orações temporais.

Para fazer um contraponto entre as opções escolhidas pelos sujeitos na construção de seus textos, contabilizamos 105 períodos compostos por coordenação sindética e 45 assindética. Em contrapartida, foram apenas 13 períodos compostos por subordinação. Os dados nos apontam para a existência de uma larga preferência por elaborações mais simples (compostas por coordenação), em que as orações possuem sentido completo. As orações que dependem de certa continuidade na escrita em relação às anteriores (compostas por subordinação), foram consideravelmente menos produzidas. Isso pode indicar que uma elaboração textual mais rebuscada, que tenha que retomar ideias anteriores, que demandem mais sofisticação, os discentes ainda não estão aptos a produzir.

Esse fato se evidencia de modo mais premente quando se trata dos desvios encontrados no emprego de recursos coesivos, como a seguir.

d) deslocamento de uso do recursos coesivos

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa apresentam diversas formas de estabelecer conexão de ideias e de argumentação pelos enunciadores, por meio da mobilização de elementos e estruturas coesivas, garantindo a continuidade das ideias que concorrem para a coerência dos períodos, parágrafos e do texto como um todo.

Mergulhando nessa estrutura complexa de interação, foram verificadas intervenções que representam deslocamento do uso típico dos recursos coesivos, uma vez evidenciada a intenção de manter a continuidade no texto e uma relação de conexão com as ideias até então apresentadas, mas o objetivo pretendido não foi satisfatoriamente alcançado.

Verifiquemos:

Exemplo 31

*“ai passei a estudar la **apenas** 3 anos e depois vim estudar na Escola E. tereza Conceicao Arruda” (S3F3)*

Exemplo 32

*“eu tenho um sonho na vida é ser uma policia com o principal objetivo de sempre lutar por isso eu quero e vou conseguir **dependentemente** do que a e do que possa acontecer em minha vida” (S4F3)*

Exemplo 33

*“Eu com 15 anos tinha passado **pelo** 7 escola” (S5F3)*

Exemplo 34

*“sobre a escola não era como essa, era feita de palha **pois** todos nós estudavam era difícil sim mais nunca deixamos de querer estudar” (S8F3)*

Exemplo

*“quero terminar meus, estudos aqui **aonde** comecei”(S8F3)*

Exemplo 35

*“Bom da minha primeira serie Lembro poucas coisas **porém** Faz um pouquinho de tempo” (S8F3)*

Exemplo 36

*“Mas tudo mudou quando um coleguinha meu foi fazer travecia na escola e aconteceu um acidente e ele morreu **porém** tinha batido a cabeça nos bancos da escola que era de cimento.” (S8F3)*

Sob a perspectiva do segmento da argumentação, nos fragmentos acima, os sujeitos apresentam um uso atípico de conectores, denotando existir uma perceptível dificuldade na escolha do elemento conjuntivo que semanticamente expresse a sua intenção. No que se refere ao conhecimento técnico, evidenciam pouco domínio das conjunções e suas devidas classificações, pois fizeram escolhas que não corroboraram para a obtenção do objetivo pretendido.

Em: “eu tenho um sonho na vida é ser uma policia com o principal objetivo de sempre lutar por isso eu quero e vou conseguir **dependentemente** do que a e do que possa acontecer em minha vida” (S4F3), ponderamos que, ao incluir o marcador “dependentemente” em seu relato, mesmo que o intuito seja dizer o contrário, o enunciador se aproxima da forma típica, demonstrando algum conhecimento sobre o tema, entretanto com algumas lacunas marcadas

pela ausência do prefixo “in”, para demarcar o sentido antônimo da palavra. Percebemos que nos sete excertos destacados, os sujeitos demonstram pouco conhecimento das conjunções, recursos que atuam como elementos de ligação entre termos de uma oração, ou entre orações, estabelecendo relações de coordenação ou de subordinação, podendo transmitir ideia de adição, oposição, explicação, conclusão e assim por diante.

e) concordância nominal e concordância verbal

A concordância, no português brasileiro, é o processo em que determinadas palavras devem-se harmonizar com outras dentro da oração. Por isso a concordância, tanto a nominal quanto a verbal, é de extrema importância para a produção textual, vistas também como aspecto relevante para a leitura e a compreensão de textos. O campo da concordância, contudo, é um terreno de instabilidade, “em que constantemente entram em conflito a rigidez lógica gramatical e os direitos superiores da imaginação e da sensibilidade”, conforme Lima (2008, p. 407-408).

Para Cunha e Cintra (2007), a variabilidade do verbo deve dar-se em conformidade ao número e à pessoa do sujeito, pois dessa maneira, à medida que o verbo muda, o sujeito, elemento integrante da oração, deve concordar com ele.

A concordância nominal, por seu turno, a qual também analisaremos neste tópico, tem como parâmetro uma regra estabelecida de que todos os determinantes (adjetivo, numeral, pronome, adjetivo e artigo) devem harmonizar-se com o substantivo quanto ao gênero e ao número, pois é ele (o substantivo) o núcleo do sintagma nominal. Por isso, todos os seus determinantes precisam concordar com ele em gênero (masculino e feminino) e em número (singular e plural).

Ordem dos sujeitos	Concordância nominal (CN) e concordância verbal(CV)	Ocorrência
S1F3	'Eu tinha uma certa dificuldades nos estudos' (CN)	
S2F3	'tenho amigos muitos legais , e alegres ' (CN);	
S3F3	' O 1ª serie foi um pouco complicado ' (CN);	
S4F3	'meu pai e minha mãe sempre esteve de pé a frente e nunca desistiu de qualquer coisa' (CV); 'seja qual for as dificuldades que irei enfrentar' (CN/CV); 'fazer uma faculdade de direitos ' (CN);	
S5F3	'na aquela altura as brincadeira de acabado' (CN);	

	'Eu com 15 anos tinha passado pelo 7 escola ' (CN);	
S6F3	'Eu e meu irmão acordava todos os dias 5 e 30 para ir pegar o transporte' (CV); 'Nois tinha aula de informática'(CV);	
S7F3	' eles veio me bater, ai eles veio em 5 guris' (CV);	
S8F3	'Todos nós estadavam ' (CV); 'coisas muitos importantes ' (CN); 'não só eu como várias famílias que, passaram a mesma coisa que eu, também agradeça ' (CV);	
S9F3	' nós fazia cota' (CV); 'quando nós ia pra casa'(CV); 'tinha batido a cabeça nos bancos da escola que era de cimento' (CV).	

Percebe-se que há desalinhamento, por parte dos alunos, em realizar as concordâncias nominal e verbal. Ressalta-se que houve maior recorrência de desvio na concordância verbal entre os verbos e os sujeitos da terceira pessoa do plural (meu pai e minha mãe sempre **esteve** de pé a frente e nunca **desistiu** de qualquer coisa'; 'seja qual **for as dificuldades** que irei enfrentar'; '**eles veio** me bater, ai **eles veio** em 5 guris'; 'tinha batido a cabeça nos **bancos** da escola que **era** de cimento'; 'não só eu como **várias famílias** que, passaram a mesma coisa que eu, **também agradeça**'), com seis ocorrências. De modo semelhante, o segundo índice de ocorrência de desvio mais identificado no quesito concordância verbal foi entre os verbos e os sujeitos da primeira pessoa do plural, com cinco ocorrências ('Eu e meu irmão **acordava** todos os dias 5 e 30 para ir pegar o transporte'; 'Nois **tinha** aula de informática'; 'Todos **nós estadavam**'; '**nós fazia** cota'; 'quando **nós ia** pra casa'). Os exemplos aqui analisados foram retirados dos relatos autobiográficos, portanto, dos textos escritos pelos alunos, em que se percebe o parco domínio desses sujeitos quanto à variabilidade do verbo em concordar quanto ao tempo (presente, pretérito e futuro) e quanto à pessoa do discurso, haja vista que, à medida que o sujeito, elemento integrante da oração muda, o verbo deve concordar com ele.

Quanto à concordância nominal, houve deslocamento em relação ao substantivo e seus determinantes, como vemos em 'Eu tinha uma certa dificuldades nos estudos', em que S1F3 se confundiu entre o singular e o plural (determinante singular: uma certa; substantivo: dificuldades - plural) e findou por fazer a concordância com “estudos”, que na verdade é o complemento da oração e não do substantivo dificuldade, o que resultou no desvio. Também, quanto à concordância nominal, houve casos de o estudante, sujeito da pesquisa, ter acrescentado marca de plural no advérbio, classe de palavra invariável. Vejamos: 'tenho

amigos muitos legais, e alegres'. Percebe-se nessa produção de S2F3 “muitos” exerce a função de advérbio e não de pronome indefinido, como parece à intenção ao empregá-lo. O fato é que, da forma como foi construída a oração, a concordância sofreu um deslocamento, que por sua vez, desencadeou um desvio. Situação semelhante aparece na produção de S8F3 'coisas muitos importantes', em que muito(s) é claramente um advérbio de intensidade e, por isso, não varia. No excerto seguinte, S3F3 incorreu em um deslocamento em relação à concordância de gênero, como se pode observar: 'O 1ª serie foi um pouco complicado'. A inobservância do critério gênero foi decisiva para que gerasse o desvio, tendo em vista que série é um substantivo feminino, logo, todos os seus determinantes (artigo e adjetivo) deveriam harmonizar-se com ele. Ocorrência semelhante apareceu na construção de S5F3: 'Eu com 15 anos tinha passado pelo 7 escola', em que a devida construção se daria mediante o emprego da preposição “por”, e não pela junção dessa mesma preposição com o artigo masculino “o”, tendo em vista o substantivo feminino escola. No exemplo supracitado, há também um desvio em relação ao número (singular e plural) haja vista a presença do numeral 7 (determinante) e de o substantivo “escola” estar no singular.

4.2.4 Análise dos extratos sob os aspectos morfológicos

Como já mencionado, ao fazer a análise empreendida nesta subseção, avaliaremos também outras questões atinentes à construção das palavras, porém não necessárias e unicamente vinculadas à morfologia, mas, à formação das palavras de modo geral.

No texto de S1F3, observamos a ausência da desinência de pessoa nos verbos: bote > bote**i**(linha 1);falo > falou**u** (linha 15); mostro > mostrou**u** (linha 17). Trata-se de um fenômeno bastante representativo do *continuum*, uma vez que não é comum que se pronuncie a vogal e semivogal de certos ditongos na oralidade, especialmente o final dos verbos.

Outro ponto de relevância também no mesmo sentido da transposição da oralidade para a escrita é a ausência da desinência marcadora do modo infinitivo no verbo enturmar, linha 8: se enturma > enturmar**.**

Tais ocorrências são peculiares do processo de assimilação que acontece em decorrência do dinamismo da língua falada que costumeiramente se reproduz na escrita.

Elencamos, abaixo, a recorrência do fenômeno na produção dos demais sujeitos.

Sujeito e Fase	Ocorrências	Exemplos
S3F3	02	ausência da desinência modo pessoa: 'ensino' [ensinou] ausência da desinência de infinitivo: 'escreve' [escrever]
S4F3	01	ausência de prefixo na palavra [in]dependentemente
S5F3	05	ausência da desinência de infinitivo nos verbos: - 'trabalha' [trabalhar] - 'subi' [subir] - 'termina' [terminar] - 'entra' [entrar] - 'consegui' [conseguir]
S10F3	02	ausência da desinência de infinitivo nos verbos: - 'cursa' [cursar] - 'acorda' [acordar]

Destacamos que as grafias não convencionais verificadas nas 10 ocorrências nos textos em análise se configuram como resultados de uma percepção da fala, funcionando por transcrição da palavra com seu respectivo significante fonético e fonológico, tanto no caso das vogais e semivogais, quanto no caso da desinência do infinitivo nos verbos, logo, a homogeneidade do registro destacado se dá em decorrência da dinâmica existente entre os sons da fala e sua estreita relação com a escrita.

Insta salientar que esse não é um fenômeno que acontece somente nos textos aqui esquadrinhados, mas de uma recorrência cada vez mais verificável em diálogos registrados por escrito na contemporaneidade, sobretudo na *internet*.

4.2.5 Análise dos extratos sob os aspectos fonológicos

Do ponto de vista da microanálise da língua, identificamos os seguintes aspectos ortográficos na produção de S1F3: a troca de letra **u** pelo **l** na palavra “alto estima” na linha 16; a ausência do **h** na palavra herói (linha 17), grafada “**eroi**”; o uso de **mais** (linha 7) como alternativa ao uso da conjunção **mas**; a redução da preposição para >“**pra**” (na linha 5).

Tais ocorrências justificam-se pelas singularidades fonológicas típicas da fala que migram para a escrita, como a troca de “u” pelo “l”, devido à homofonia, ou até mesmo por assimilação com a palavra “alto”. No caso seguinte, a supressão do “h” na palavra “eroi”, também é facilmente compreensível pela aфонia da letra “h” quando seguida de vogal na língua portuguesa. O acréscimo ou a redução de vogais nos ditongos, igualmente, constituem fenômenos comuns no registro escrito, tendo em vista as características prosódicas das palavras. E, por fim, em relação ao texto de S1F3, a redução da preposição para > pra, característica usual da língua falada como um recurso de econominidade.

a) aspectos ortográficos

A ortografia se caracteriza por estabelecer padrões para a escrita das palavras e está relacionada tanto a critérios etimológicos, que dizem respeito à origem das palavras, quanto a fonológicos, relacionados aos fonemas representados. A ortografia é fruto de uma convenção entre os diversos países em que têm a língua portuguesa como oficial, logo, a forma considerada correta de grafar as palavras é produto de Acordos Ortográficos. Deste modo, qualquer grafia que divergir ao previsto nesse acordo é considerado erro.

Ordem dos sujeitos	Troca de letras homófonas	Ocorrências
S2F3	∅	00
S3F3	Uso de z no lugar de s 'incruzível' [inclusive]	01
S4F3	– uso de c no lugar de ss em 'acistente' [assistente]; – uso de ss no lugar de ç na palavra 'cassula' [caçula]	02
S5F3	∅	00
S6F3	- supressão do h no verbo haver 'a' [há]	01
	– uso de n no lugar de m em 'também'	

S7F3	[também]; – uso de s no lugar de c em 'sego' [cego];	02
S8F3	– uso do o no lugar de u em 'todo' [tudo]; – supressão do h no verbo haver em 'ouve' [houve]	02
S9F3	– Uso de g no lugar de j em 'trajetória' [trajetória]; – uso de ç no lugar de s em 'imença' [imensa]; – uso de s no lugar de z em 'felizmente' [felizmente]	03
S10F3	∅	00

Avaliamos como pertinente trazer nesse tópico a questão referente à acentuação gráfica, uma vez que esta atua sobre a tonicidade das sílabas e reflete na fonologia. Ao fazer a representação gráfica, vários informantes não utilizam os acentos, como podemos apreender em numerosos registros. Essa ocorrência pode se dever ao fato do *continuum* entre as modalidades escrita e oral do idioma, no sentido de que na fala, a entonação e os acentos são características fonéticas e fonológicas não segmentadas pelo alfabeto, pois são prosódicas.

Identificamos algumas palavras no texto de S1F3 com ausência de acentuação gráfica: sitio > sítio (linha 1); avos > avós (linha 9); eroi > herói (linha 17).

b) acentuação

A acentuação gráfica é feita por meio de sinais diacríticos que, sobrepostos às vogais, indicam a pronúncia correta das palavras no que diz respeito à sílaba tônica e no que se refere à modulação aberta ou fechada das vogais. Os acentos gráficos permitem a correta representação da linguagem falada na língua escrita.

Devido à ocorrência no *corpus*, os acentos que analisaremos são apresentados a seguir, acompanhados de breve definição.

I -Acento agudo (´): utilizado sobre as letras **a, i, u** e sobre o **e** da sequência **-em**, indicando que essas letras representam as vogais das sílabas tônicas. Quando o acento agudo recai sobre as vogais “e” e “o”, indica que essas são vogais tônicas com timbre aberto.

II – acento grave (˘): indica a ocorrência de crase na junção da preposição "a" com artigos e pronomes.

III – acento circunflexo (^): indica que as letras "e" e "o" representam vogais tônicas, com timbre fechado.

IV - til (~): É um sinal gráfico auxiliar de escrita, usado na vogal "a" e na vogal "o" para indicar nasalização. Nem sempre indica a tonicidade da sílaba, pois numa palavra em que há ocorrência de til e existe uma sílaba acentuada, a sílaba acentuada é a tônica.

Dando sequência, demonstraremos a recorrência de questões relativas à acentuação gráfica na produção dos sujeitos da pesquisa.

Ordem dos sujeitos	Deslocamento do acento gráfico	Ocorrências
S2F3	– Eu comecei à [a] estudar aos 7 anos	01
S3F3	– 'as vezes' [às vezes] – 'ai' [ái] – 'jose' [josé]; – 'la' [lá]; – 'serie' [série]; – 'paciencia' [paciência]; – 'época' [época]; – 'dai' [daí]; – 'onibus' [ônibus]; – 'tambem' [também]; – 'Conceicao' [Conceição]	11
S4F3	– 'medio' [médio] – 'policia' [polícia] (2x) – 'só' [só] – 'min. Publico' [min. Público] – 'Cuiaba' [Cuiabá] (2x) – 'conquista-lo' [conquistá-lo]	06

S5F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'trajetoria' [trajetória]; - 'Varzea' [Várzea]; - 'difícil' [difícil] (3x); - 'ultima' [última]; - 'colegio' [colégio]; - 'sai' [saí]; - 'tá' (está); - 'jose' [José]. 	08
S6F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'a' [há] - 'nois' [nós] 	02
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'colegio' [colégio] (2x) - 'lapes' [lápiz] (3x) - 'bém' [bem] 	03
S8F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'tambem' [também] - 'e' [é] (2x) 	02
S9F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'serie' [série]; - 'insuportavel' [insuportável]; - 'sitio' [sítio]; - 'país' [pais]; - difícil [difícil] 	05
S10F3	<ul style="list-style-type: none"> - 'periodo' [período] 	01

Cabe refletir que a mera transcrição fonética não levará o sujeito ao domínio da ortografia na norma padrão. É necessário deixar de se fiar exclusivamente no aspecto fonológico e se apropriar de demais esferas linguísticas como ortográficas e morfosintáticas. Vale ressaltar que a ausência de acentuação nos exemplos verificados não acarretou perda de sentido no texto.

Foram 39 recorrências de ausência da acentuação, percebidas na totalidade dos textos, o que indica um baixo domínio das normas correlatas ao tema, entretanto, a não acentuação

não afeta a construção do texto, mantendo os sentidos pretendidos e não causa dificuldade de interpretação.

É necessário frisar que, sem a acentuação gráfica, as palavras da língua portuguesa são naturalmente paroxítonas, ou seja, são acentuadas prosodicamente na penúltima sílaba. Por meio da acentuação gráfica, é possível identificar as palavras que não se encaixam nesse padrão, pois são oxítonas ou proparoxítonas, bem como a distinção entre palavras com grafia igual, mas sílabas tônicas diferentes e significados diferentes.

4.2.6 Análise do nível fonológico - Marcas de oralidade

No cotejamento dos textos, deparamo-nos com marcas da oralidade, em que uma das características marcantes é a supressão de um segmento (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira, como será exemplificado.

Exemplo 37

*“Eu voltei estudare **ta** sendo muito bom”. (S5F3)*

*“Ela foi muito importante **pra** mim, porque ela me **ensino** a escreve meu nome”. (S3F3)*

*“Meu avô sentou comigo e **falo** que ia me ajudar”. (S1F3).*

Vimos, no primeiro fragmento, que S5F3 suprimiu a primeira sílaba do verbo **estar** >ta. Já no segundo fragmento, observamos a supressão da primeira vogal na preposição **para**>pra na produção de S3F3. No terceiro período do exemplo, S1F3 suprimiu a desinência marcadora de tempo e pessoa: **falo**>falou.

As ocorrências apontadas na produção de S1F3 podem ser consideradas marcas de oralidade, caracterizada pela aglutinação de palavras, ou seja, a junção de palavras da mesma classe, ou de classe diferente, geralmente com supressão de parte de uma delas, como exemplificamos a seguir.

Exemplo 38

“Eu estudei la **desda** 1ª serie até 6º ano”. (S3F3)

“Eu peguei um lápis e fui pro lado deles”. (S7F3)

No primeiro fragmento do exemplo, verificamos a junção da preposição **desde** com o artigo **a** originando a palavra '**desda**' [desde + a], em que houve a supressão da segunda vogal e seguida de aglutinação com o artigo **a**. Evento semelhante ocorreu na produção de S7F3, que efetuou a junção e redução da preposição **para** com o artigo **o**, derivando a palavra '**pro**' formada de para + o.

Ainda com vistas às marcas de oralidade, observamos que, em algumas palavras, os sujeitos promovem o acréscimo de um segmento, mormente uma vogal, como mostramos a seguir.

Exemplo 39

“**Nois** tinha aula de informática duas vezes na semana”. (S6F3)

“**Não** alembro o nome da escola mais era **boua**”. (S6F3)

“Eles falavam que eu era chato **mais** eu não era tão chato assim”. (S7F3)

No primeiro excerto, S6F3 acrescenta uma vogal no pronome pessoal “nós”, como na maioria das vezes esse pronome é pronunciado, promovendo uma ditongação. No segundo exemplo, do mesmo sujeito, ele acrescenta uma vogal ao adjetivo boa>**boua**, provavelmente, também, influenciado pela oralidade. No terceiro fragmento, S7F3 acrescenta uma vogal à conjunção mas, também criando um ditongo, que ficou com a mesma grafia do advérbio mais, embora pelo contexto seja possível inferir que o emprego desejado fosse o da conjunção adversativa.

Dada à farta presença das marcas de oralidade nos textos, a seguir apresentamos as recorrências destas nos textos analisados.

Ordem dos sujeitos	Indicador de marca de oralidade	Ocorrência
	<ul style="list-style-type: none"> - o uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas; - redução da preposição para > 'pra' [para]; - supressão do r marcador de infinitivo no verbo 	

S1F3	'enturma' [enturmar]; - supressão da desinência u marcadora de tempo e pessoa nos verbos: falar ' falo ' [falou]; mostrar ' mostro ' [mostrou]	05
S2F3	- uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas ;	01
S3F3	- uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas ; -junção da preposição desde com o artigo a ' desda ' [desde a]; - redução da preposição para >' pra ' [para]; - redução da palavra ' prof ' [professora]; - junção da preposição de com o marcador discursivo aí ' daí ' [de + aí]; - supressão da desinência u marcadora de tempo e pessoa no verbo ensinar ' ensino ' [ensinou]; - supressão do r marcador de infinitivo no verbo 'escreve' [escrever].	08
S4F3	Ø	
S5F3	- Ausência da desinência marcadora do modo infinitivo nos verbos: ' trabalha ' [trabalhar], ' subi ' [subir], ' termina ' [terminar], ' entra ' [entrar], ' consegui ' [conseguir]; - redução do verbo estar 'tá' [está]; - redução da preposição para > ' pra ' [para]; - uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas .	08
S6F3	- acréscimo de i no pronome 'nois' [nós]; - acréscimo de afixo no verbo lembrar 'alembro' [lembro]; - Acréscimo de u na palavra 'boua' [boa]; - uso de mais como alternativa ao uso da	04

	conjunção mas ;	
S7F3	<ul style="list-style-type: none"> – redução da preposição para> 'pra' [para]; – junção e redução da preposição para com o artigo o 'pro' [para o]; – uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas; – transformação de 'em um' em 'ne um' [em um]. 	04
S8F3	– uso de mais como alternativa ao uso da conjunção mas	01
S9F3	<ul style="list-style-type: none"> – redução da forma verbal estar 'tava' [estava]; – redução da expressão 'não é' para 'né' [não é]; – redução da preposição para> 'pra' [para]; – uso de 'ai' como conjunção; – uso de 'bom' como marcador discursivo; – uso de 'tipo' como conjunção explicativa; – uso da expressão era 'super legal' sabe! 	04
S10F3	– Uso de ' mi ' no lugar do pronome pessoal me	01

Como visto nos 36 excertos acima, alguns equívocos comuns ocorrem devido à semelhança sonora entre as expressões, como por exemplo: " não deixarei para trás **mais** vou conquista-lo", no lugar da forma correta "não deixarei para trás **mas** vou conquistá-lo"; "la nois tinha aula de informática" ao invés de "la **nós** tínhamos aula de informática", nos dois destaques ocorreu a ditongação nas palavras do *corpus*: mais (mas) e nois (nós); "então Eu tomei coragem pra ir pra escola estudar" ou invés de "então Eu tomei coragem **para** ir **para a** escola estudar"; "não alembro o nome da escola mais era boua", no lugar de "não lembro o nome da escola **mas** era **boa**"; "Eu peguei um lápis e fui pro lado deles", ao invés de "Eu

peguei um lápis e fui **para o** lado deles”; “tava passando um momento muito feliz”, no lugar de “**estava** passando um momento muito feliz”; “mas serviu **para mi** preparar tanto para o mundo quanto para a vida profissional”, ou invés de “mas serviu **para me** preparar tanto para o mundo quanto para a vida profissional”.

A eliminação de um dos fonemas do vocábulo, chamado de síncope, foi um fenômeno constante na passagem do latim para o português, e continua sendo um processo produtivo em diversas variedades do português, como podemos perceber sua influência ainda hoje, nos relatos autobiográficos dos informantes. Esse fenômeno pode ser entendido como uma tendência natural do ser humano para reduzir as palavras, por mera questão de economia lingüística. No *corpus* escrito encontramos várias exemplares que representam o fenômeno: para> '**pra**' [para]; '**tava**' [estava]; '**ne um**' [em um]; '**né**' [não é]; '**pro**' [para o]; '**tá**' [está].

Quanto ao acréscimo ou inserção de segmentos, fenômeno também conhecido como epêntese, também foi localizado nos *corpora* nas palavras nois [nós], mais [mas] e boua [boa], caracterizando como a ocorrência da epêntese por inserção de um fonema medial.

Além do acima exposto, reportamos a repetição dessas variantes, em sua maioria, devido a semelhanças sonoras entre as palavras e expressões.

4.3 O *continuum* entre as modalidades: pontos de interseção entre fala e escrita

Como anunciado no início do capítulo, nesta seção faremos a comparação entre as modalidades escrita e oral, com a finalidade de identificar o *continuum* entre tais modalidades e ampliarmos nosso conhecimento sobre a dinamicidade da língua, em nosso caso, a intersecção entre as variantes.

Dessa comparação, é possível verificarmos, conforme postula Marcuschi (2008) que a língua escrita não tem supremacia sobre a fala, e pode compartilhar algumas semelhanças no que se refere ao comportamento linguístico de um dado fenômeno. Para tanto, será realizada uma análise comparativa entre os dados de fala e de escrita obtidos (cf. subseções 4.1 4.2.), com a finalidade de se chegar a uma resposta para os objetivos delineados na introdução.

A seguir apresentamos os elementos que, a nosso ver, expressaram a intersecção morfossintática-semântica e fonológica no contexto estudado, destacando-se aspectos de

ambas as modalidades, com a focalização em elementos da oralidade que apareceram na escrita do grupo de sujeitos pesquisados.

4.3.1 No nível morfológico

Cotejamento realizado na Escrita	Cotejamento realizado na oralidade
ausência da desinência de tempo e pessoa nos verbos	ausência da desinência de tempo e pessoa nos verbos
'bote' [botei]	'Melhorô' [melhorou]
'falo' [falou]	'parô' [parou]
'mostro' [mostrou]	'formô' [formou]
'ensino' [ensinou]	'acabô' [acabou]
	'falo' [falou]
	'vei' [veio]
	'passo' [passou]

Na sequência, vamos observar o apagamento do rótico nas formas verbais do infinitivo. Apagamento, neste caso, é sinônimo de cancelamento e queda. De acordo com Silva (2011 p. 59-60), o apagamento de consoantes, ocorre, tipicamente nas bordas das palavras ou em encontros consonantais. Consiste em um fenômeno fonológico em que um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Pode-se utilizar o símbolo Ø para indicar que houve a supressão ou o apagamento da vogal ou da consoante.

4.3.2 Apagamento da desinência marcadora de infinitivo

na escrita	na oralidade
'enturma' [enturmar]	'tê' [ter]
trabalha'[trabalhar]	'começá' [começar]
'subi'[subir]	'estudá' [estudar]
'termina'[terminar]	

'entra'[entrar]	' brigá' [brigar]
consegui'[consequir]	'acreditá' [acreditar]
'escreve'[escrever]	'sê' [ser]
	tê [ter]
	'fazê' [fazer]
	'prestá' [fazer]
	'puxá' [puxar]
	'esforçá' [esforçar]

Vale destacar que, nessa análise, embora mais produtiva na modalidade oral, a homogeneidade do registro se justifica em decorrência da dinâmica existente entre os sons da fala e sua de estreita relação com a escrita, uma vez que há uma tendência de se reproduzir graficamente a oralidade.

Contudo, em relação ao fenômeno do apagamento da desinência marcadora do infinitivo, ratifica-se que, não obstante sua ausência na fala – na escrita, o rótico deve ser grafado, dada sua importância na indicação da categoria gramatical em questão, qual seja, a marcação da forma nominal do verbo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), existem erros que são decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, ou seja, são resultantes da interferência da oralidade na escrita dos alunos.

4.3.3 Redução de palavras

Redução de palavras - na escrita	Redução de palavras – na oralidade
'pra'[para]	'tava' [estava]
'tá'[está]	'pra' [para]
'tava [estava]	“to' [estou]
'né'[não é]	'ce' [você]
'daí'[de + aí]	'né' [não é]

'desda'[desde + a]	'pa' [para]
'prof'[professora]	'queta' [quieta]
	'tamém' [também]
	'as vez' [as vezes]

O que temos observando no conjunto dos textos escritos - relatos autobiográficos, é que a linguagem usada aproxima-se, em muitos aspectos, da realização oral informal, materializada nas entrevistas semi dirigidas.

Vejamos um excerto de um relato autobiográfico, do gênero escrito:

Exemplo 40

“tava passando um momento muito feliz nós Fazia cota para ir tomar refrigerante na lanchonete no final da aula era Super legal Sabe!” (S9F3)

Em que pese as especificidades de cada modalidade, é preciso ressaltar que a escrita não funciona exatamente do modo como se fala, por esse motivo, o grau de formalidade deve estar acima do coloquialismo. Portanto formas próprias da oralidade, como na redução de palavras, a exemplo de “tava”, da não realização da concordância verbal “nós Fazia cota”, bem como expressões coloquiais “era Super legal Sabe!” devem ser evitadas no texto escrito autobiografia. A exceção, para a escrita representar a fala, seria permitida se houvesse uma citação de discurso direto, em que se fizesse a descrição da fala de alguém, no sentido de manter a fidelidade ao modo como esta foi elaborada pelo personagem citado.

Nesse excerto, ainda é possível observar que a informante não demonstra o domínio da escrita no que tange ao uso de maiúscula e minúscula, uma vez que grafa com maiúsculas palavras comuns no interior do período, como grafou as formas verbais “Fazia” e “Sabe”, além da palavra “Super” da expressão “Super legal”.

4.3.4 Concordância nominal e verbal

Cotejamento realizado na Escrita	Cotejamento realizado na oralidade
---	---

<p>“Eu tinha uma certa dificuldades nos estudos” (CN) S1F3;</p> <p>“tenho amigos muitos legais, e alegres” (CN) S2F3;</p> <p>“O 1ª serie foi um pouco complicado” (CN) S3F3;</p> <p>“meu pai e minha mãe sempre esteve de pé a frente e nunca desistiu de qualquer coisa” (CV) S4F3;</p> <p>“seja qual for as dificuldades que irei enfrentar” (CV) S4F3;</p> <p>“fazer uma faculdade de direitos” (CN) S4F3;</p> <p>“na aquela altura as brincadeira de acabado” (CN); S5F3;</p> <p>“Eu com 15 anos tinha passado pelo 7 escola” (CN) S5F3;</p> <p>“Eu e meu irmão acordava todos os dias 5 e 30 para ir pegar o transporte” (CV) S6F3;</p> <p>“Nois tinha aula de informática” (CV) S6F3;</p> <p>“eles veio me bater, ai eles veio em 5 guris” (CV) S7F3;</p> <p>“Todos nós estavavam” (CV) S8F3;</p> <p>“coisas muitos importantes” (CN) S8F3;</p> <p>“não só eu como várias famílias que, passaram a mesma coisa que eu, também agradeça” (CV) S8F3;</p> <p>“nós fazia cota” S9F3;</p> <p>“quando nós ia pra casa” (CV) S9F3;</p> <p>“tinha batido a cabeça nos bancos da escola que era de cimento” (CV) S9F3</p>	<p>“minha mãe falo que ela ia e era pra mim te contado antes que ela ia ter toma uma providência” S1F2 (CV);</p> <p>“Os conteúdo são bem trabalhado” S2F2 (CN)</p> <p>“Nós alunos procuramos pedir pra ela passa outras atividades diferente” (CN) S3F2</p> <p>“Não somos bom em português” (CN) S5F2;</p> <p>“Ela começa a puxar nossa orelha pra fala que nós tem que presta mais atenção” (CV) S5F2;</p> <p>“A gente temos os esforços” (CV)S5F2; “porque as aulas de português eu acho muito fraca” (CN) S7F2;</p> <p>“ela quer que a gente faz sozinho” (CV) S7F2;</p> <p>“na sala os alunos tudo começou rir de mim” (CV) S8F2;</p> <p>“era difícil porque assim tinha pouco computadores não dava pra todo mundo” (CN) S9F2;</p> <p>“aí ficava difícil era muitos alunos e pouco computadores” (CV&CN) S9F2;</p> <p>“a metade do dos alunos alguns entende o que ela fala e outros que têm mais dificuldade não entende” (CV) S10F2;</p> <p>“ela passa tipo de verbo e adjetivo esses negócio num tem?” (CN) S10F2.</p>
--	--

Em ambas as modalidades há uma incidência de não concordância do verbo com o sujeito (singular ou plural). Percebe-se, especialmente, a presença da oralidade nas construções escritas dos alunos, cujos excertos foram apresentados na coluna 1 acima.

Esse fenômeno é presumível em decorrência, do registro coloquial, da neutralização dessa oposição encontrada entre as pessoas do singular e do plural, como se observa nos recortes das entrevistas (oralidade) em destaque: 1) “Nós alunos procuramos pedir pra ela **passa** outras **atividades diferente**” (S3F2), não houve a concordância no complemento do verbo “passar”. De modo semelhante, o adjetivo no singular “diferente” não concorda em número com o substantivo plural “atividades”; 2) “na sala os alunos tudo **começou** rir de mim” S8F2. Nesse excerto a concordância não foi realizada entre os sujeito plural “os alunos” e o verbo “começou” que foi conjugado na terceira pessoa do singular, concordando com a partícula “tudo”, que também não concorda em número com o sujeito plural “os alunos tudo”; 3) “a metade do dos alunos **alguns entende** o que ela fala e outros que têm mais dificuldade **não entende**” S10F2. Nesse período, apesar de ter usado o quantificador “metade” que concordaria com o verbo, a informante inseriu um determinante no plural: “alguns”, e deste modo, resultou por criar um problema de concordância verbal. Se não fosse o “alguns”, a concordância se efetivaria com “a metade” dos alunos não entende. Contudo ao acrescentar ‘alguns’ um determinante plural, o verbo deveria concordar com ele: “alguns não entendem”. Nota-se que no período coordenado seguinte também houve a inobservância da concordância verbal: “e **outros** que têm mais dificuldade **não entende**”. Percebe-se a retomada anafórica do sujeito alunos, que é substituído por “outros” plural. Entretanto, o verbo foi conjugado na terceira pessoa do singular: “não entende”, ou seja, “os outros não entende”, infringindo, igualmente, a regra da concordância verbal.

Além disso, percebe-se que há períodos mal estruturados, o que leva a inferir que o aluno escreve no ímpeto, sem a preocupação de organizar as ideias com clareza, de forma concatenada. Isso advém do fato de o estudante manter-se preso à prática falada, assim demonstrando não ter a consciência da necessidade de uma ordenação clara, pois acredita que assim como no diálogo, ele poderá justificar-se, e quem sabe, prestar esclarecimentos.

Assim, tem-se que os trechos evidenciam a despreocupação dos discentes em relação à necessidade de se proceder à concordância nominal e verbal. Entretanto, é mais latente a inobservância das regras de concordância na língua escrita, que é permeada pela presença de traços da fala. Esse fato tem duas explicações. A primeira, e mais evidente, é que o aluno revela um domínio pouco eficiente dos princípios da estrutura da escrita. A outra explicação

tem caráter interacional e está ligada à vivência do aluno. Pode-se inferir que ele reproduz as formas de interação a que mais frequentemente se vê exposto, e deste modo, não conseguiu, ainda, desvencilhar da realidade concreta, em que é comum a presença imediata do interlocutor, por isso opta pela estruturação mais próxima da língua falada, o que evidencia a existência de um *continuum* no uso de ambas as modalidades.

4.3.5 Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos, desempenham, de forma geral, uma função textual no que diz respeito à estrutura e à organização textual. Têm caráter multifuncional ao atuarem na ordenação da interação e na articulação, pois compõem estratégias discursivas que instalam a conexão entre as unidades cognitivo-informativas do texto e entre seus interlocutores, revelando sempre alguma função interacional na fala, como os marcadores discursivos observados abaixo:

na escrita	na oralidade
“Bom da minha primeira serie lembro poucas coisas” (S3F3);	“ bom , eu tava na primeira serie (...)” (S1F2)
“mas quando comecei a fazer o segundo ano foi aí que tipo arrumei mais coleguinhas” (S9F3);	“porque eu estudava na creche né ” (S1F2) “cê perguntano ela responde né tipo cê tem que i atrás né ” (S2F2)
“nós Fazia cota para ir tomar refrigerante na lanchonete no Final da aula era Super legal Sabe! ” (S9F3);	“no começo fiquei uns dois anos pra ve se me adaptava e tal ” 9S2F2)
“comecei a me dedicar mais aos meus estudos até por que ficou mais puxado né. ” (S9F3);	“ primeira questão é que a professora num:: (..) tipo assim (..)” (S3F2) “ daí ela só fala vou passa vou passa” (S3F2)
“As vezes eu chorava para ir na creche mas aí a minha prof sempre me acalmava” (S3F3);	“ assim tipo ... eu fui criada praticamente por pai então eu tive ele como mãe e como pai” (S4F2)
“aí passei a estudar la” (S3F3).	(..)

Santos (2006) afirma que os marcadores conversacionais atuam como elementos de organização textual e interativa, de forma que propiciam a relação entre as unidades que integram o texto e/ou os interlocutores.

São também conhecidos por marcadores conversacionais, partículas pragmáticas e operadores discursivos. Diante das conceituações, consideramos por marcadores discursivos ou conversacionais, os elementos utilizados na modalidade oral para efetuarem a articulação entre as informações textuais e para realizarem a interação entre os sujeitos de uma determinada situação de comunicação partilhada.

Tais elementos podem ser utilizados com vistas a atender os mais diversos propósitos comunicativos idealizados, seja para propiciar articulação, coerência, organização textual, ou para introduzir, retomar, continuar, desviar ou finalizar um tópico discursivo. Podem ser utilizados para envolver ou persuadir o interlocutor, para planejar o texto, selecionar informações, ou mesmo para ganhar tempo durante o processamento da informação, por exemplo.

Identificamos marcadores discursivos em amostras de ambas as modalidades (oral e escrita), embora na maioria dos gêneros escritos, o enunciador distancie-se da elocução e não deixa marcas de subjetividade e intersubjetividade. Contudo, nos relatos autobiográficos dos alunos essas marcas foram deixadas, pois foi evidenciada a necessidade de se inserir, bem como ao seu parceiro virtual, no ambiente textual, de modo que se transformou o espaço discursivo numa situação concreta de enunciação. A instauração dessa situação acontece, especialmente, por marcas de subjetividade, que no *corpus* em análise se manifestaram como impressão de envolvimento do ouvinte, a exemplo do “né”, que busca a concordância do interlocutor, ou de “era super legal, sabe! que além de tentar engajar o interlocutor na situação interativa, fornece explicações adicionais e busca contextualizar o que está sendo dito. Esses marcadores assinalam que a participação do interlocutor é requerida.

No plano da oralidade (nas entrevistas), os informantes sentem a necessidade de se inserirem no texto porque lhes é difícil ultrapassar a realização dialógica em favor de uma exposição centrada no assunto. Além disso, os marcadores representam formas de o aluno atenuar a força ilocutória do enunciado e, assim, diminuir a responsabilidade acerca do que é dito.

Vejam, a título de exemplo, um trecho da entrevista de (S4F2): “**assim tipo...** eu fui criada praticamente por pai então eu tive ele como mãe e como pai”. Na entrevista da

informante em questão, ela narra que foi vítima de bullying na escola pela forma como se vestia, com roupas folgadas, típicas de menino. Devido a isso, era chamada de macho-fêmea pelos colegas na escola. No excerto citado, ao usar o marcador “assim tipo”, ela, de certa maneira transfere a responsabilidade pelas humilhações sofridas na escola à forma que fora educada/criada pelo pai.

Quanto à utilização dos os marcadores discursivos, Santos assegura que

são utilizados pelos interlocutores para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte quanto à recepção, interromper ou finalizar o turno conversacional etc., constituindo-se em marcas do envolvimento dos interlocutores na interação (2006, p. 28).

Assim, os marcadores discursivos, além de serem recorrentes e contribuírem para a coesão e a coerência do texto oral, são também constituídos de significação discursivo interacional, uma vez que atuam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto e dos interlocutores.

4.3.6 Orações subordinadas

Subordinadas adverbiais temporais - na Escrita	Subordinadas adverbiais temporais - na oralidade
<p>“Quando eu comecei a morar aqui não tinha energia elétrica”;</p> <p>“fiquei muito feliz quando eu aprendi”;</p> <p>“Terminei o 6º ano nessa escola, depois fui para outra escola”;</p> <p>“Minha trajetória escolar iniciou quando comecei a frequentar o Jardim de infância”;</p> <p>“tudo mudou quando um coleguinha meu foi fazer travecia na escola e aconteceu um acidente“</p>	<p>“eu tava no sexto ano quando entrei nessa escola”;</p> <p>“produção de texto ela até passa bastante quando passa trabalho pra conseguir nota”;</p>

Ao narrar fatos, o informante procurou contextualizar a temporalidade e a localização da situação aos participantes para situá-los no eixo dêitico-temporal, para isso utiliza advérbios, substantivos e expressões para estabelecer relações semânticas de tempo. Ressalvamos que nas entrevistas encontramos pouquíssimas orações subordinadas temporais. Houve uma predominância de orações absolutas com circunstâncias de tempo. Vejamos:

Exemplo 41

“antigamente era difícil o transporte” S6F2;

“ela dá aula pra mim sempre de portugueses” S10F2.

Identificamos, ainda, orações coordenadas sindéticas aditivas e adversativas apresentando também circunstância de tempo:

Exemplo 42

“foi uns cinco mês de trauma só e passou” S8F2 (aditiva);

“atualmente tá sem internet mais assim era difícil a gente i pra lá” S9F2 (adversativa).

Em se tratando do processo interacional, é notório que a dialogicidade diz respeito ao desempenho do papel dos sujeitos em uma situação comunicativa, cuja característica marcante é a alternância dos interlocutores, propriedade frequente na interação de concepção oral ou de imediatez comunicativa.

Por outro lado, na concepção escrita, as interações nas quais prevalece a máxima distância comunicativa, esta se caracteriza pela monologicidade. No entanto, na presente pesquisa, observamos que esses princípios nem sempre se efetivaram. Essa afirmativa é plausível ao considerarmos os constantes pontos de intersecção nos modelos de enunciados (gêneros) a que nos propusemos a investigar.

É plausível dizer que na maioria dos textos pertencentes a esfera da escrita, a presença da dialogicidade pôde ser identificada a cada vez que o interlocutor, no caso, o produtor do relato autobiográfico, buscou interagir com um interlocutor, como se pode atestar nos seguintes trechos:

Exemplo 43

“quando fui para o primeiro ano do ensino médio comecei a me dedicar mais aos meus estudos até por que ficou mais puxado, né” (S9F3)

Observamos, que ao final do tópico, o informante busca justificar ao seu interlocutor, e quiçá, obter dele uma concordância imediata quanto ao fato apresentado. Vejamos.

Exemplo 44

“Bom, da minha primeira serie lembro poucas coisas”. (S9F3)

Apresentamos, nesta ocasião, uma situação semelhante a anterior, porque é possível observar que o informante inicia seu tópico como se estivesse em um turno de fala respondendo a uma pergunta imaginária do seu interlocutor, usando um marcador discurso característico do início de turno.

Exemplo 45

*“nós fazia cota para ir tomar refrigerante na lanchonete no final da aula era **Super legal Sabe!**” (S9F3)*

O excerto acima segue a mesma propositura, uma vez que a informante se porta como se estivesse diante do seu interlocutor, e parece tentar sensibilizá-lo do quanto à situação era prazerosa, ao usar a expressão “era super legal, sabe!”.

Embora os trechos sejam dos relatos autobiográficos (modalidade escrita), como observamos nos exemplos apresentados, é evidenciada uma espécie de convite ao leitor para partilhar das informações que se apresentam. Isso se verifica, notadamente, pelas perguntas retóricas presentes no texto, que fazem com que o leitor se sinta provocado a expor sua opinião, tornando-se, desse modo, participante da conjuntura.

Assim, por tudo que precede, especialmente com fulcro nas proposições de Marcuschi a respeito da Fala e escrita, de que elas não se opõem, mas se completam e que existe entre ambas uma continuidade, levamos em consideração a perspectiva de que ambas as modalidades apresentam traços semelhantes, tais como dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade, e que as diferenças entre ambas ocorrem dentro de um *continuum*, e, portanto, devem ser observadas e estudadas dentro da perspectiva do uso e não como traços intrínsecos. E foi desta maneira que orientamos nossos procedimentos de pesquisa desde a coleta dos dados até a descrição do *corpus* e análise dos resultados.

4.4 Ensino de língua para a diversidade: alguns pilares

Mediante o todo desenvolvido em nossa pesquisa, é válido reafirmar a importância das Orientações curriculares para as diversidades educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. O referido documento foi criado com o propósito de colaborar com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantia de aprendizagens e de uso de metodologias específicas, considerando a realidade e a necessidade dos povos mato-grossenses: indígenas, quilombolas, do campo, diversidade de gênero e educação de jovens e adultos. O documento visa a atender reivindicações dos movimentos sociais. Deste modo, existe uma relação íntima entre as concepções educativas na perspectiva de conhecimento, de inclusão e de mudança social.

No que concerne à especificidade quilombola, o documento se ancora nas Diretrizes Curriculares Nacionais em suas etapas e suas modalidades, ampliando os conteúdos de base comum, inserindo as especificidades da educação quilombola, tais como as práticas culturais locais que afirmem a identidade, os valores e os saberes ancestrais que subsistem ao tempo. Assim, os conteúdos das áreas de conhecimento devem ser os mesmos previstos nas diretrizes nacionais e nas orientações curriculares para o estado de Mato Grosso - ODC, acrescidos dos conteúdos e ou disciplinas essenciais para tratar as especificidades quilombolas e para a educação das relações étnico-raciais, “com estreita relação com a formação identitária, do autorreconhecimento, valorização da história e da cultura dos negros” (2010, p. 146)

A educação escolar quilombola é centrada na história e na cultura negras, cuja manifestação se dá nos conhecimentos e nos saberes tradicionais, na música, nos credos, na estética, na culinária, nos gostos, nos paladares e na forma de organizar e de socializar. São os saberes tradicionais e os costumes passados e perpetuados de geração para geração, que, ainda hoje, norteiam a estrutura social quilombola.

No que tange à especificidade de abordagens de temas nas áreas de conhecimento, deve haver uma dinâmica metodológica de ensino-aprendizagem que garanta conhecimentos Curriculares da Base Nacional Comum, mas também da parte diversificada relativa às necessidades e às realidades quilombolas como acima especificado.

É importante ressaltar que, independente da especificidade, a educação quilombola não é isolada, pois os quilombos fazem parte da sociedade. Desse modo, cabe à escola e ao professor dos espaços e dos territórios quilombolas, como orienta a diretrizes, quando da seleção dos temas, atentar para a realidade dos alunos, levando em consideração as

aprendizagens desejadas, de forma que os conteúdos contribuam efetivamente para a formação do indivíduo, prezando pela valorização dos elementos da cultura negra no conjunto social, político e intelectual das sociedades que compõem a diáspora africana, incluindo o Brasil.

Compete, também, ao educador adotar a prática de pesquisador, promovendo atividades que levem à problematização das questões abordadas nas áreas de conhecimento, buscando o desenvolvimento eficaz dos conteúdos. De acordo com as Orientações Curriculares Quilombolas “tanto educador como educandos são coparticipantes do processo de aprendizagem na busca de autonomia do saber”. (2010, p. 154). Nesse ponto, nossa pesquisa pode servir como norteadora para a elaboração de conteúdos da área de linguagem, especificamente no que foi objeto do estudo, qual seja, as especificidades das modalidades oral e escrita da língua, pois como a pesquisa apontou, há uma premente necessidade de se trabalhar com os alunos quilombolas do ensino médio, sujeitos da pesquisa, a imprescindível adequação da língua aos seus contextos de uso, tanto a modalidade escrita, quanto a oral, já que estes demonstraram domínio exíguo de tais conhecimentos.

O domínio da língua oral e da escrita, de acordo com a OCD, são ferramentas importantes para a participação social dos indivíduos, e seu ensino deve garantir os saberes linguísticos indispensáveis para o exercício pleno da cidadania e da afirmação da identidade negra. Por isso, os gêneros orais e escritos devem ser objetos de ensino privilegiados nas aulas de língua portuguesa, inclusive porque no universo quilombola, a oralidade constitui um valor imensurável, uma fonte importante para garantir a perpetuação da cultura e da história dos negros: a fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada ou mesmo segregada tem uma carga de poder muito grande, pois é pela oralidade que os saberes, poderes e quereres são transmitidos, compartilhados e legitimados. “Se a fala é valorizada, a escuta também; além da história, a música, o dito, o não dito, o fuxico... a palavra carrega uma poderosa carga afetiva” (idem, p. 147), além de se configurar como forma de resistência.

A oralidade faz parte das tradições ancestrais. Em várias etnias africanas, existem os contadores de histórias, que transmitem a história oral de geração para geração. Esse valor, na tradição quilombola, é intrínseco ao processo de aprendizagem da escrita e deve ser trabalhado como elemento importante da herança africana a ser potencializada, por conseguinte, a oralidade constitui uma autonomia, uma independência para a comunicação e a reivindicação de direitos na prática da cidadania. Certamente esse é um ponto que pode ser impulsionador do trabalho com a oralidade em sala de aula. O professor pode elaborar propostas didáticas com os gêneros orais, tais como exposição, entrevista, debate, teatro,

contação de história, e outros que servem como estratégia para desenvolver o domínio dos gêneros orais que apóiam a aprendizagem de língua portuguesa.

Ainda sobre os pilares que norteiam o ensino médio, temos a chamada Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio. Mesmo a despeito de todas as críticas que o documento vem recebendo, e que deve, de fato, ser passível de críticas, pois há partes bastante controversas. No que diz respeito aos componentes curriculares, os conteúdos de sociologia, filosofia e artes aparecem diluídos nas áreas de conhecimento, sem uma definição concreta do que precisa ser garantido. Esse formato pode favorecer o abandono dos domínios conceituais dessas importantes disciplinas, aumentando a possibilidade de se formarem jovens acríticos, sem poder criativo e facilmente manipuláveis. Nesse sentido, a base é considerada excludente, reducionista e com potencial para agravar as desigualdades educacionais.

O documento prevê, também, que apenas as áreas de linguagens e matemática são obrigatórias em cada ano do ensino médio. As outras áreas podem ser distribuídas ao longo dos três anos, a critério das redes de ensino, por meio de itinerários formativos, que representam flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. Os Itinerários formativos serão desenvolvidos pelos estados e municípios, e o MEC apenas orientará os entes para a implementação destes.

Outro aspecto polêmico é a abertura para se ofertar o ensino médio à distância - EAD, desconsiderando a escola como ponto de convergência social imbatível e insubstituível. As novas tecnologias devem ser usadas a favor do ensino na escola física, jamais em substituição a ela. A EAD não pode substituir professores e acabar com o uso de laboratórios e bibliotecas. Sozinho, diante da tela de um computador, o jovem brasileiro jamais desenvolverá valores como respeito à diversidade, trabalho em colaboração, apreço à democracia, respeito ao semelhante, liberdade e solidariedade, entre outros.

Apesar dos pontos polêmicos, a BNCC do ensino médio é um documento importante no cenário nacional, tendo em vista que atualmente a última etapa da educação básica enfrenta dois grandes desafios, que são: a permanência dos jovens na escola, e as aprendizagens desse público, respondendo às suas aspirações presentes e futuras.

Os obstáculos têm sido o desempenho insatisfatório dos estudantes, aliado à distância existente entre as escolas, a cultura juvenil e o mundo do trabalho. Por esses e outros fatores, foi avaliado como essencial buscar a universalização do ensino, e, de acordo com as autoridades envolvidas na chamada reforma, o que justifica a necessidade de homologação da BNCC do ensino médio, um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e

habilidades. Destaca-se que a BNCC não deve ser compreendida como currículo, mas sim como um conjunto de diretrizes para orientar as equipes pedagógicas na construção dos currículos locais.

De acordo com a BNCC do ensino médio, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar levando em consideração as especificidades de seu público, por isso o foco é na equidade, pressupondo o reconhecimento de que as necessidades de aprendizagem dos estudantes são diferentes. Por conseguinte, é necessário que os sistemas de ensino e as escolas orientem seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais, que são diversos no imenso território brasileiro em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica, não perdendo de vista a necessária articulação com os panoramas nacional e internacional.

Dessa forma, a BNCC atribui às escolas de ensino médio a função de contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, compreendendo a crítica como a percepção dos fenômenos naturais e culturais com autonomia e capacidade de tomar decisões respaldadas e conscientes. Assim, para acolher as juventudes, as escolas devem oportunizar experiências e processos que lhes assegurem as aprendizagens indispensáveis e promovam situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam constantes.

Na BNCC do Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, bem como na identificação e na crítica aos diferentes usos da língua, evidenciando seu poder no estabelecimento de relações. Para isso, é imperativo:

Compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem. Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam. Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. (2018, p. 484)

As noções de saberes e de competências foram redefinidas pelas ciências cognitivas, passando a significar a potencialização de capacidades várias e a efetivação das capacidades e das habilidades.

No campo de atuação social, a BNCC do ensino médio estabelece como habilidades a ser desenvolvida pelo estudante:

- 1 - Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;
- 2 - Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero do discurso;
- 3 - Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção, no que se refere ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir;
- 4 - Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com a plateia etc.). (idem, p. 500)

Em vista do exposto, o ensino da modalidade oral da língua na escola é de suma importância por propiciar aos alunos o desenvolver de potencialidades que envolvam utilizações da língua em gêneros orais formais e públicos que são requeridos em situações interativas. Ao adotar práticas nesse viés, é possível tornar o aluno desenvolvido nos mais diversos eventos de comunicações em que ele possa estar inserido em momentos formais de sua vida.

Quanto a BNCC do ensino médio, durante sua construção, passou por uma fase de discussão, em audiências públicas com a participação da sociedade, que teve a oportunidade de contribuir na construção do documento. As audiências aconteceram nas cinco regiões do país até o final de agosto de 2018. Atualmente, o texto da BNCC do Ensino Médio está em fase de apreciação pelo Conselho Nacional de Educação, cuja expectativa é a elaboração de um parecer e de um projeto de resolução, antes da homologação oficial pelo Ministro da Educação.

Portanto, como direito de todo cidadão brasileiro e etapa final da educação básica, se levada a sério por todos os envolvidos, no sentido de ampliação de recursos financeiros por

quem é de competência, com formação adequada aos educadores que, também, precisam estar dispostos a se comprometerem com o que lhe compete, a BNCC pode vir ao encontro de garantir direitos aos jovens educandos, no sentido de serem sujeitos da sua própria formação, e não meros objetos de mais um experimento político.

No que concerne à pesquisa empreendida, percebe-se que os sujeitos não são somente usuários da língua, são também, afetados por ela, considerando que refletem a influência da comunidade de fala a que pertencem. A partir do perfil dos sujeitos, das reflexões sobre as produções analisadas com os aportes teóricos que subsidiaram as análises, bem como as constatações propiciadas pelas discussões estabelecidas neste trabalho, é possível afiançar que dois fenômenos contribuíram fortemente para condicionar a fala e a escrita desses alunos: (i) a variedade linguística por eles usadas, resultante da comunidade de fala a que pertencem - substrato étnico-cultural ou sistema linguístico de nascimento; (ii) a relação deles com a linguagem padrão, evidenciada pela pouca familiaridade em relação às convenções da escrita, em relação à norma-padrão, em cujo gênero da língua escrita solicitada a eles, deveria ser usada, porém não conseguiram aplicar satisfatoriamente durante a produção de seus relatos autobiográficos, pois são usuários de uma variedade particular (i). A relação entre as variedades de fala e da escrita contribuiu para os momentos de oscilação no uso dos recursos linguísticos, por isso, os movimentos de “idas e vindas” entre as modalidades, um comportamento singular que evidenciou a instabilidade dos sujeitos no trabalho com a modalidade escrita da língua, evidenciando que o sistema linguístico de formação não está suficientemente desenvolvido, considerando que houve pouca adaptação do gênero proposto ao contexto comunicativo. Mesmo a escrita foi marcada pelas escolhas do sujeito que retratou o núcleo onde ele se situa, e que foi evidenciada pelas particularidades linguísticas de sua comunidade (interiorana, rural).

Diante da situação evidenciada, é imperativo enfatizar a importância de a escola propiciar aos alunos o contato efetivo com diferentes práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita, com a finalidade de inseri-los nas mais diversas esferas de interação social. Para que essa finalidade se efetive, faz-se imprescindível inserir no currículo como conteúdos os diferentes usos da linguagem, tanto oral quanto escrita, visando a levar os estudantes a refletirem e a perceberem as características inerentes a cada uma das modalidades, tendo em vista que ao longo de suas vidas elas serão moedas simbólicas com as quais deverão ‘negociar’ nas várias situações de interação.

É disseminado que, tradicionalmente, a escola e os professores se sentem na obrigação de ensinar aos alunos a domínio da língua escrita, mas não se sentem estimulados a ensiná-los

a se apropriarem de maneira efetiva da língua oral, pois acreditam que a língua falada já foi apreendida em casa. Na verdade, a escola precisa também proporcionar práticas com gêneros orais com a mesma dinamicidade que faz com a escrita, pois as atividades que envolvem a linguagem oral são tão importantes quanto as que envolvem a escrita. Ao longo das análises do *corpus*, averiguamos que a oralidade ainda influencia de maneira significativa a escrita, posto que os alunos não possuem domínio dos processos necessários para uma “boa escrita”, porque não sabem diferenciar as estratégias escritas das estratégias orais da língua. Das produções escritas é possível inferir que os alunos ainda concebem a modalidade escrita como o registro da fala, uma vez que fazem uso das mesmas estratégias em ambas as modalidades.

[...] A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1998, 26).

Acreditamos que um dos propósitos do ensino de línguas seja o de evidenciar as características do contexto de comunicação, para tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação. Pensamos que, a partir do momento em que o sujeito consegue construir textos orais numa situação comunicativa, será possível ampliar a sua potencialidade interativa de compreender a importância da língua oral, e, conseqüentemente, compreender também o caráter fundamental que tem essa modalidade. Isso pode ser concretizado, possivelmente, em uma proposta sistemática que englobe os instrumentos ou aspectos que devem ser praticados, ao ser ensinada a oralidade na escola.

A oralidade, portanto, pode e deve ser ensinada de uma maneira sistemática na escola de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente os alunos terão de produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de pôr em prática os diversificados usos da língua. Não existe uma única língua oral, mas uma diversidade dentro dessa modalidade que deverá ser adaptada de acordo com a situação, que vai definir que variedade da língua precisará ser utilizada. Nesse contexto, acreditamos que a língua oral deve ser ensinada a partir de gêneros do campo público, pois, embora o aluno saiba se comunicar nas mais variadas situações comunicativas rotineiras, muitas vezes, apresenta dificuldade para executar a comunicação oral em situações mais formais. Por isso, um dos propósitos do ensino de línguas deve ser o de evidenciar as características do contexto comunicativo para tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação.

Dessa feita, é imperioso que, ao término do ensino médio, os alunos tenham a clareza da língua enquanto fenômeno social, das características que lhe são inerentes: heterogênea, multifacetada, variável e que, por isso, há variedades linguísticas e todas merecem respeito. Todavia, mesmo sendo papel também da escola apresentar e discutir essas variedades da língua, por ser importante na formação cidadã, a exigência que regula sua atuação, de forma mais contundente, relaciona-se ao ensino de gêneros que fazem parte da esfera pública, pois certamente os alunos serão cobrados quanto a esse saber nas mais diversas situações formais pelas quais, provavelmente, irão passar.

De fato, a língua é viva e muito rica de possibilidades, e isso ratifica o direito que têm os alunos de aprender a norma padrão, de aprender a escrever segundo as convenções de seu tempo. A norma culta ou padrão é um elemento importante da cultura brasileira e não pode ser desprezada, especialmente porque há ocasiões que exigem uma escrita mais monitorada. Aliás, é notório que os gêneros textuais escritos mais monitorados são os que gozam de maior prestígio social no mundo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, situamos a questão da importância do trabalho com as modalidades da língua, tanto numa perspectiva oral quanto escrita em práticas de sala de aula de Língua Portuguesa. Com base nisso, visamos a tratar do *continuum* entre as modalidades e gêneros, consoante as discussões de Marcuschi. Assim, os aportes teórico-metodológicos que abarcam discussões da Fala e da Escrita foram muito relevantes ao seguinte questionamento: como se expressa o *continuum* nos textos produzidos nas modalidades oral e escrita pelos alunos quilombolas que estão cursando o ensino médio na escola Professora Tereza Conceição de Arruda.

Essa pesquisa linguístico-interpretativista, de natureza qualitativa, nos possibilitou um contato com produções autênticas de sujeitos colaboradores, alunos do Ensino Médio regular, da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Nesse sentido, há de se salientar a importância de não termos coletado um corpus anteriormente constituído, à maneira dos chamados bancos de dados, mas de termos composto esse corpus por meio do nosso contato, como pesquisadora, com o contexto de investigação e com os sujeitos colaboradores envolvidos durante o tempo destinado à coleta de dados.

Conforme o proposto pela teoria do *continuum* entre as modalidades, a variação de formalidade de usos da língua segue uma gradação do menos formal ao mais formal, dependendo do gênero e do contexto em que acontecem, por isso, os gêneros eleitos para essa pesquisa pertencem às duas modalidades de uso da língua, contudo, próximos quanto ao grau de formalidade, como visto ao longo do estudo. A intersecção foi identificada tanto na fala quanto na escrita, pois, no processo de reconstrução de suas vivências, os sujeitos, por meio da narrativa, evidenciaram o trânsito entre as modalidades, e, desse modo, a intersecção se tornou latente.

Utilizamos o gênero relato autobiográfico (de caráter narrativo) para a coleta dos dados escritos, tendo o meio de produção gráfica, que geralmente favorece um uso mais formal da língua. Já para a coleta dos dados orais, fizemos uso da entrevista semidirigida, que tem seu meio de produção sonoro, o que poderia favorecer uma maior espontaneidade do informante na sua fala, expressando naturalmente as variações existentes em sua linguagem cotidiana, especialmente por ser a entrevista produzida em um contexto informal que favorece uma fala mais espontânea, ao contrário da produção do relato autobiográfico, que ocorreu em contexto formal por ser produzida no ambiente de sala de aula sob a supervisão docente.

Ainda assim, os resultados apontaram uma simetria entre a língua falada e a língua escrita no que se refere ao uso da variante padrão.

No que tange aos elementos que evidenciam o *continuum*, destacamos a presença dos marcadores discursivos na construção da fala e da escrita dos informantes para a manutenção da progressão temática. A sequenciação ocorreu com a utilização dos recursos coesivos, e com a repetição lexical, ainda que o encadeamento se efetivou, não raras vezes, por justaposição. A intersecção morfossintática-semântica entre as modalidades oral e escrita dos alunos quilombolas pôde ser evidenciada a partir do número expressivo de estratégias características da fala que ultrapassam a modalidade oral e apareceram nas escritas dos estudantes, tais como marcas de oralidade, especialmente no que se refere à redução de palavras, quanto à concordância nominal e verbal, entre outras. Também foram encontrados no *corpus* oral elementos típicos da escrita, a exemplo das subordinadas temporais e orações absolutas, identificadas em quantidade razoável nas entrevistas transcritas.

Assim, no perscruto do *corpus*, pudemos analisar que a intersecção entre as modalidades oral e escrita se fizeram presentes nos *corpora* em todos os estratos a que nos propusemos verificar, quais sejam no sintático, no morfossintático, no morfológico e no fonológico.

Com a finalidade de ratificar tais pontos, retomamos excertos representativos da intersecção entre as modalidades, por estrato, demonstrando por pares, sendo um dos componentes retirado do *corpus* escrito (relatos autobiográficos F3), e o outro selecionado do *corpus* oral (entrevistas F2).

No estrato sintático destacamos os períodos compostos por orações subordinadas temporais. Modalidade oral: “aí **quando** ela não ia ela mandava a filha dela” (S1F2); modalidade escrita: Minha trajetória escolar iniciou **quando** comecei a frequentar o Jardim de infância (S9F3). No estrato morfossintático apontamos as questões relacionadas à concordância nominal e verbal. Na modalidade escrita, encontramos períodos a exemplo de: “Nois **tinha** aula de informática” (S6F3); Na **modalidade oral** destacamos ocorrência semelhante: “aí ficava difícil **era** muitos **alunos** e pouco computadores” (S9F2).

No estrato morfológico, elencamos dois aspectos, que são: **a) apagamento do rótico**, desinência marcadora de infinitivo nos verbos: modalidade escrita: “Eu parei de estudar para trabalha Ø” (S5F3); modalidade oral: “falta eu me **esforça**Ø mais e **estuda** Ø mais um pouco **se**Ø um pouco mais dedicado” (S2F2); e **b) monotongação** de formas verbais: na modalidade escrita: Ele foi meu eroi mostroØ para mim que eu podia mais do que pensava” (S1F3); na modalidade oral: “aí **melhor**Ø **paro**Ø com isso depois que eu entrei no grupo de dança que a

professora **formoØ**” (S4F2). Os dados ora apresentados indicam a classe de palavras dos verbos como ambiente favorecedor do processo de apagamento (consonantal ou vocálico). Essa observação leva a intuição de que a variação na escrita, certamente comunga de contextos favorecedores do evento na fala, ou seja, cria uma ambiente profícuo para a manutenção do *continuum* entre as modalidades.

No estrato fonológico, também, elegemos duas categorias. **a) a redução de palavras:** modalidade escrita: “então Eu tomei coragem **pra** ir **pra** escola estudar” (F7S3); modalidade oral: “só que eu nunca tive coragem de falar **pra** minha mãe” (S1F2); **b) rotacismo:** modalidade escrita: “vivia puxando a orelha e beliscando os alunos **incru**zível eu” (S3F3); modalidade oral: “ela **exprica** mais assim **exprica** do jeito dela tipo eu não entendo” (S10F2). Ambos os traços linguísticos são vistos como fenômenos que representam características expressivas do grupo de origem, independente do prestígio ou valores sociais associados aos membros da comunidade de fala. No contexto desta pesquisa, representam elemento de interseção entre as modalidades, posto que a ocorrência foi atestada tanto no registro oral, quanto no escrito.

Ao apresentar a súmula das análises, acreditamos responder satisfatoriamente a pergunta que norteou a pesquisa: como se expressa o *continuum* nos textos oral e escrito dos alunos quilombolas que estão cursando o ensino médio na escola Professora Tereza Conceição de Arruda? A resposta pode ser assim condensada: no contexto da pesquisa, o *continuum* foi corroborado pela quantidade de características próprias da fala que ultrapassam a modalidade oral e apareceram nas escritas dos estudantes, como já foi exaustivamente demonstrado no capítulo das análises. Além dos elementos já apontados, podemos acrescentar o coloquialismo e a informalidade, inerentes à língua oral do grupo pesquisado. Observa-se que os alunos não percebem que existem diferenças entre fala e escrita. Eles usam a linguagem peculiar ao seu grupo social, e instintivamente a reproduzem na escrita, sem atentar para a necessária adaptação da língua oral para a escrita, de acordo com o gênero textual solicitado, demonstrando despreocupação quanto ao uso de recurso da norma padrão da língua na escrita.

Deste modo, face às conclusões a que se chegou com o estudo, especialmente de que os alunos do ensino médio, informantes da pesquisa, ainda não dominam os mecanismos de uso da língua portuguesa, para reverter tal quadro resultando em melhoria da formação desse alunado, entendemos ser indispensável passar pelo reconhecimento de como se processa a formulação textual tanto na fala quanto na escrita. Acreditamos que o processo de gravação, de transcrição e de produção textual são etapas imprescindíveis pelas quais o aluno deve ter a oportunidade de passar, para que possa estabelecer intimidade com as especificidades de cada

uma dessas modalidades, e aprender a reconhecer as marcas de uma e de outra, bem como os efeitos de sentido que seus usos podem provocar. Deste modo, ao se estudarem as marcas da oralidade na escrita, se transcenderá o caráter irrisório de inadequação, e elas serão tomadas como ponto de partida para o estudo dos mecanismos necessários a ambas as modalidades, resultando em estudo da metalinguagem, propício ao aprofundamento dos conhecimentos a respeito dos usos da língua portuguesa.

Pressupomos que atitudes didáticas que desenvolvam um trabalho na perspectiva da textualidade tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral, desenvolvam a competência linguística dos alunos, visando ao combate das desigualdades de várias ordens, mas, principalmente, a de cunho social, que, certamente, se reflete nas demais.

De modo geral, a relação entre as variedades de fala e da escrita evidenciou a instabilidade dos sujeitos no trabalho com a modalidade escrita da língua, evidenciando o quanto se faz imperativo enfatizar a importância de a escola propiciar aos alunos o contato efetivo com diferentes práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita, com a finalidade de inseri-los nas mais diversas esferas de interação social. Para que essa finalidade se efetive, faz-se imprescindível inserir no currículo como conteúdos os diferentes usos da linguagem tanto oral quanto escrita, visando a levar os estudantes a refletir e a perceber as características inerentes a cada uma das modalidades.

Espera-se que, ao concluir o ensino médio, o discente tenha discernimento quanto às diferentes formas de uso da língua. Tenha, também, clareza de que não existe uma forma “certa”, mas sim uma vasta gama de variedades linguísticas, que devem ser adequadas às variadas esferas sociais. Para que tal intento se concretize, os egressos do ensino médio precisam estar aptos para distinguir as variedades linguísticas e saber utilizá-las de acordo com as situações que se fizerem presentes em suas vidas. Se o objetivo da escola é levar o aluno à aquisição do domínio padrão da língua, seja falada ou escrita, ela se torna negligente quando não trabalha a modalidade oral língua.

A pesquisa como um todo nos revelou a resistência, no sentido da persistência, que têm esses sujeitos perante as condições impostas pelo sistema educacional, que não atende satisfatoriamente às especificidades socioeconômicas e étnico-raciais dos sujeitos quilombolas em fase de escolarização básica. Entretanto, embora comporte em seu bojo muitas falhas, ao promover a continuidade da escolarização dos sujeitos, pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades que possibilitam uma melhor atuação social, por meio de um ensino sistemático dos usos sociais da oralidade e da escrita, ainda que não os prepare efetivamente para dar continuidade a uma qualificação profissional em nível superior, pois,

segundo relatos de profissionais da unidade escolar professora Tereza Conceição de Arruda, nenhum aluno egresso do terceiro ano conseguiu entrar na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, por meio da cota para essa população, no primeiro processo seletivo ocorrido para ingresso em 2017/02, com a oferta de cem vagas. Esse fato serve de parâmetro para mensurar, de certa forma, a qualidade da formação que está sendo oferecida aos alunos da comunidade escolar quilombola que fizeram parte desse estudo. Mato Grosso tem atualmente sete comunidades de quilombolas, situadas nos municípios de Barra do Bugres, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Vila Bela da Santíssima Trindade.

Por fim, reafirmamos que os objetivos traçados para a realização desse estudo foram atendidos, na medida em que relacionamos a operacionalização de tais objetivos, tanto o geral quanto os específicos, às categorias de análise utilizadas para a interpretação das produções orais e escritas dos sujeitos em seus processos produtivos. Assim, ficaram evidenciados, em conformidade com os objetivos planejados, os seguintes procedimentos: a análise dos elementos textuais, linguístico-enunciativos relativos à produção de textos de teor narrativo; a descrição do perfil sociocultural dos alunos quilombolas, sujeitos da investigação; o reconhecimento das operações linguístico-textuais, realizadas pelos sujeitos em seus processos de produção, levando-se em conta os níveis morfossintáticos, morfológicos e fonológicos.

A presente pesquisa serviu, também, para elucidar dúvida relacionada à realização de gêneros orais e escritos, seja em contextos formais ou informais. Não devemos compreendê-los sob uma ótica dicotômica, mas a partir de um contínuo a depender do modo de produção (oral e escrita) e da concepção discursiva (sonoro ou gráfico), pois eles se dão em um processo de gradação e não em pólos extremos. Diante de tais reflexões, é válido ressaltar que não se intenta, com isso, abandonar a notificação das variações na escrita, mas sim, fazer com que o aluno as perceba e entenda os limites que o texto escrito lhe impõe e as adequações que este carece ter.

Ratifica-se a pertinência de se verificar a importância da compreensão da língua sob a perspectiva do uso, uma vez que o seu funcionamento é dinâmico e está atrelado a fatores de ordem linguística e extralinguística.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. T. V.. **Elementos conjuntivos:** sua variação em narrativas orais e escritas. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992 .

ALMEIDA, A. W. B. de. **Os Quilombos e as novas etnias.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal:** os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Projeto de mapeamento e sistematização das áreas de comunidades remanescentes de Quilombo: Mata Cavallo (MT).** Relatório Histórico-Antropológico. Cuiabá, Universidade de Cuiabá, 1990.

BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

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

_____. Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. SEMTEC. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC, 2000.

CAETANO, M. M.. **Gramática reflexiva da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Ferreira, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica:** introdução teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CARDOSO, A. O. Relatório Anual do projeto PIBITI/CNPq **Atlas histórico antropológico e artístico das comunidades quilombolas do sudeste** - Ferramenta pedagógica e plataforma para produção de conhecimento comum, 2011.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTILHO, S. D. de. **Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalu/MT**. Tese de Doutorado. PUC/São Paulo, 2008.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S.l.], v. 8, p.269-286, 2007.

COX, M. I. P. ; SANTIAGO-ALMEIDA, M.M. (Org.). **Vozes cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. 1. ed. Cuiabá: Cathedral, 2005. v. 1, 227 p.

_____. Línguas misturadas: para além de bem e mal. **Cadernos de Educação**, Cuiabá, v. 10, p. 71-88, 2006.

_____. (Org.). **Que português é esse?** Vozes em conflito. Cuiabá: EdUFMT, 2008a.

_____. Quanto vale o falar cuiabano no mercado linguístico mato-grossense? In: **Que português é esse?** Vozes em conflito. Cuiabá: EdUFMT, 2008b.

CUNHA, C. & C. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DETTONI, R. do V. **A concordância de gênero na anáfora pronominal**: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso. Tese (Doutorado) UFMG/POSLIN, 2003.

DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L.A. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FÁVERO, L. L.. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETTI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

KOCH, I. V.; CUNHA LIMA, M. L.. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Anna Christina Bentes; Fernanda Mussalin. (Org.). **Introdução a Linguística** – Fundamentos Epistemológicos. 1 ed. São Paulo: [s.n.], 2004. v. 3, p.251-300.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **O texto e construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Interferências da oralidade na aquisição de escrita. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 30, p.31-38, jul./dez. 1997.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

LINS, N. F. **Continuum tipológico: um estudo da oralidade e da escrita**. 2007. Disponível em https://estaciocente.webaula.com.br/cursos/CursosLivres/lingua_portuguesa/flash/aula_01/docs/continuum_tipologico.pdf. Acesso em: 21 abr. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Análise da conversação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiás, v.8, n. 1, p.119-145, 1997.

_____. Contextualização e explicitude na relação entre Fala e Escrita. In: CONGRESSO SOBRE FALA E ESCRITA, 1994, Maceió. **Anais...** [S.l.: s.n., 1994].

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá: Defante, 2010.

MENDONÇA, R. **História de Mato Grosso**. São Paulo: Ave Maria, 1970.

MOURA, A. E. de. **Informações gerais sobre a situação do Complexo Boa Vida Mata Cavallo: Comunidade remanescente de quilombo**, 2001.

MOURA, Antonio Eustáquio de. **Quilombo Mata Cavallo, a Fenix negra mato-grossense: etnicidade e luta pela terra no Estado de Mato Grosso**. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

OLIVEIRA, M. A. de. Reanálise de um problema de variação. **Série estudos Fiube: português: estudos linguísticos**, Uberaba, MG, n. 7, p. 23-51, 1981.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RICHARDSON, R. J.; PERES, José augusto de Souza et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S.; CAVALCANTE, E. A. A sala de aula sob o olhar etnográfico. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 63, p. 49-56.

SATO, Michèle et al. **Comunidade Quilombola de Mata Cavalo**, Mato Grosso, Brasil. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2010. (Caderno Pedagógico).

SANTOS, D. V. dos. O marcador discursivo então no português falado. In: 2º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2., 2007. **Anais...** ISSN 2177-6350; Disponível em: <https://www.cielli.com.br/> Acesso em: 14/08/2018.

SANTOS, G. B. **O papel da instrução na produção oral de aprendizes de língua inglesa: um estudo sobre marcadores conversacionais**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M.. Para a história do português brasileiro: lote cuiabano. In: COX, M. I. P.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. (Org.). In: **Vozes Cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso**. Cuiabá: Cathedral, 2005. p. 21-28.

_____. **Aspectos fonológicos do português falado na Baixada Cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil (manuscritos da época das Bandeiras, século XVIII)**. Tese (Doutorado) - FFLCH, USP, São Paulo, 2000.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, F. M. do N. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: OUANE, Adama (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 105–120.

SOUZA, Ulisdete Rodrigues de. **Fonologia do português matogrossense: perspectiva crioulística**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

ZAMBOTTO de LIMA, Criseida. O rotacismo no vernáculo de Mata-cavalo. In: COX, Maria Inês Pagliarini. **Que português é esse? Vozes em conflito**. São Carlos;Cuiabá: Pedro & João; EdUFMT, 2008. p. 115-136.

ANEXO A - Entrevistas

Entrevistas

Sujeito 1 Fase 2

MACF: #00:00:00-0# conta para mim uma experiência marcante da sua trajetória escolar

ALUNA: #00:00:00-2# bom eu {es} tava na primeira serie eu tinha acabado de começa[r] a studia[r] lá eu {es}tava eu num {es}tava entendendo muita coisa porque eu estudava na creche né aí tinha uma professora minha que não tinha paciên:cia (..) ela ficava xingan{d}o os alunos biliscan{d}o é::: puxan{d}o a orelha só que eu nunca tive coragem de fala{r} p{a}ra minha mãe naquela época porque eu tinha medo da reação e dela não acredita{r} e a professora briga{r} coMIgo (..) aí eu nunca contei ela sempre ficava me biliscan:{d}o puxan{d}o a orelha e aí quando ela não ia ela mandava a filha dela a filha dela era pior puxava o cabelo

MACF: #00:00:37-1# e a filha dela tinha formação de professora

ALUNA: #00:00:39-0# não ela só ia segura o lugar aí eu morria de medo aí toda vez eu voltava pra casa chora:n{d}o por causa da professora só que aí eu deixei eu não fiz nada:: aí eu esperei passa{r} (..) aí esse ano mesmo não esse ano não ano passado eu contei pra minha mã:e aí depois de: Anos eu contei p{a}ra minha mãe minha mãe falo{u} que era p{a}ra mim te conta:do antes que ela ia ter: toma{r} uma providência só que eu fiquei com medo; aí a professora vivia brigan{d}o comigo; comigo e com os outros alunos eu nunca gostei (..) isso me marcou muito (..) e proje/prejudico{u} nos estudos porque eu ficava com medo

Sujeito 2 Fase 2

MACF: #00:00:00-0# você entrou quando nesta escola

ALUNO: #00:00:04-7# entrei é::; eu {es}tava no sexto ano quando entrei nessa escola aí::: no começo fiquei uns dois anos p{a}ra ve{r} se me adaptava e tal e aí foi melhoran{d}o e hoje eu {es}to{u} no segundo ano e ano que vem faço o terceiro

MACF: #00:00:41-8# ja vai fazer o Enem

ALUNO: #00:00:41-8# já fiz

MACF: #00:00:42-4# fez como treinamento

ALUNO: #00:00:42-4# sim

MACF: #00:00:44-2# já pegou o resultado

ALUNO: #00:00:43-6# ainda não peguei mais eu quero muito passa{r} quero se{r} engenheiro agrônomo se Deus quise{r}

MACF: #00:00:59-2# você acha que está preparado para fazer o Enem com o ensino que é ofertado aqui

ALUNO: #00:01:02-8# sim preparado preparado tipo cem por cento eu num {es}to{u} mas que eu {es}to{u} preparado () falta eu me esforça{r} mais e estuda{r} mais um pouco se{r} um pouco mais dedicado mais pode se{r}

MACF: #00:01:20-0# e as aulas de língua portuguesa por exemplo você acha que está oferecendo subsídios necessários para você produzir um bom texto no Enem que é pedido um texto dissertativo argumentativo vocês tem trabalhado isso em sala de aula

ALUNO: #00:01:28-1# sim principalmente nos últimos anos a professora tem pegado um pouco no pé insistido muito em redação tem sido bem durinha ela

MACF: #00:01:42-1# isso é bom para vocês você sabe

ALUNO: #00:01:43-8# isso é bom

MACF: #00:01:45-2# e com relação a explicação do conteúdo o que você acha

ALUNO: #00:01:48-4# é ela explica bem {vo}cê perguntan{d}o ela responde né tipo {vo}cê tem que i{r} atrás né {vo}cê tem que i{r} atrás mas tá bom assim

MACF: #00:02:00-7# você acha que a explicação é satisfatória

ALUNO: #00:02:03-4# isso prestan{d}o atenção a gente entende

MACF: #00:02:08-5# e o conteúdo como você já fez o Enem você se deparou com algum conteúdo que você nunca viu em língua portuguesa

ALUNO: #00:02:18-7# os conteúdos aqui são bem trabalhado{s} tipo não achei tanta dificuldade assim não(..) tipo várias coisas que caiu eu já tinha visto (..) quase todas

MACF: #00:02:29-4# isso porque você fez quando ainda estava no primeiro ano

ALUNO: #00:02:32-5# isso

MACF: #00:02:32-5# Ok

Sujeito 3 Fase 2

MACF: #00:00:00-0# Gostaria que você contasse para mim sobre uma experiência que você teve aqui na escola especialmente sobre língua portuguesa algum episódio ou como que são as aulas como que é a explicação do conteúdo se você considera que há algo que precisa ser melhorado

ALUNA: #00:00:19-1# em língua portuguesa

MACF: #00:00:20-8# sim

ALUNA: #00:00:20-8# primeira questão é que a professora num::: (..) tipo assim (..) ela num coloca como objetivo ensina{r} é só parece que ela tá ali só p{a}ra recebe{r} o dinheiro; se que{r} explicação ela num explica ela só fala aquilo lá que {vo}cê leu me{s}mo e che:ga

MACF: #00:00:40-1# vocês trabalham com preenchimento de exercícios

ALUNA: #00:00:44-8# só do livro

MACF: #00:00:45-9# só do livro

ALUNA: #00:00:46-8# ahãh nós alunos procuramos pedi{r} pra ela passa{r} outras atividades diferente{s} daí ela só fala vou passa{r} vou passa{r} e nunca passa daí o ensino fica estranho né porque aqui como é uma escola quilomBOla podia te{r} atividades diferenciadas não só essa mesmice de Livros livro livro e nem uma explicação e nem tarefa de:: porque nós já {es}tamos no ensino médio né fazem{d}o é:: como é que fala escrever texto como é

MACF: #00:01:18-9# Produção de texto redação

ALUNA: #00:01:18-9# num tem

MACF: #00:01:20-0# daqui a pouco tem Enem

ALUNA: #00:01:20-1# é (..) o aluno pode até pedi{r} mas num tem essa procura só se você mesmo i{r} lá e você mesmo caça sem a professora

MACF: #00:01:27-8# aqui na escola você não tem tido esse acesso

ALUNA: #00:01:31-2# não

MACF: #00:01:32-6# tá certo então obrigada

ALUNA: #00:01:34-3# de nada

Sujeito 4 Fase 2

MACF: #00:00:19-1# me conte um pouco da sua trajetória escolar algum episódio que ficou marcado na sua história

ALUNA: #00:00:21-1# bom a minha história ficou marcada porque eu sofri muito Bulling

MACF: #00:00:22-1# por quê

ALUNA: #00:00:22-4# ah pelo meu modo de vesti{r} assim tipo eu fui criada praticamente por pai então eu tive ele como mãe e como pai até hoje eu me visto puro um menino

MACF: #00:00:24-1# a sua referência é o pai

ALUNA: #00:00:24-6# aham Do pai Aí:: eu me vestia puro guri até meu anDAdo era de guri roupa fol/ aí todo mundo me chamava de macho-fêmea Ah eu fui muito assim (--) eu também sofri preconceito pela minha cor: no mais foi bulling mesmo fico{u} marcado mesmo sofri isso até meus treze anos de idade aí melhora{u} paro{u} com isso depois que eu entrei no grupo de dança que a professora formo{u} aí até que comecei até a me relaciona{r} bem com os colega aqui da escola tive mais contato É:: de conversa{r} eu era PÉssima: pa{ra} fala{r} eu ficava no canto Na sala de aula eu não conversava com NINGUÉM Malemá assim eu abria a boca pa{ra} tira{r} alguma dúvida de alguma coisa que a professora/ os professores explicavam aí eu tirava a dúvida mas tiran{d}o isso era no canto da parede que{i}ta olhan{d}o o livro

MACF: #00:00:32-7# e você acha que isso se deve ao fato de você ter sofrido bulling no início da sua vida escolar

ALUNA: #00:00:33-8# aham

MACF: #00:00:34-2# você nunca reclamou de quando sofria bulling com a coordenação da escola nem em casa

ALUNA: #00:00:35-7# não porque uma vez eu ia eu recramei foi na escola ah:: recramei com a coordenadora a coordenadora não deu a MÍNIma aí depois disso eu fui e fiquei QUE{i}ta não falava não batia boca nem nada pegava saia e ficava lá no canto ficava que{i}ta.

MACF: #00:00:36-8# então isso foi se resolvendo conforme você foi crescendo e entrando em outros grupos como no grupo de dança por exemplo

ALUNA: #00:00:37-6# aham aí melhora{u} ai formei amigos::

MACF: #00:00:37-9# Que bom.

ALUNA: #00:00:40-2# tive mais contato com alunos:: eu era péssima pa{ra} fala{r}

MACF: #00:00:41-3# ficou mais solta

ALUNA: #00:00:41-8# eu era muito tímida tam{b}ém melhorei não foi assim sabe que a timidez acabo{U} ainda tem um pouco assim as vez eu tenho receio de perguntar alguma coisa

MACF: #00:00:43-5# mas não pode dúvida você não pode levar para casa se tem dúvida você deve pedir ex...

ALUNA: #00:00:44-9# pricação

MACF: #00:00:45-2# tem que pedir

ALUNA: #00:00:45-7# expicação

MACF: #00:00:46-5# exatamente tem que pedir explicação não pode levar dúvida para casa

Sujeito 5 Fase 2

MACF: #00:00:00-2# me diga o que você acha das aulas de língua portuguesa que teve até agora para sua formação pessoal e como que isso vai contribuir para você se sair bem no Enem para você fazer um concurso posteriormente de repente fazer um vestibular numa universidade

ALUNA: #00:00:20-9# eu acho que é boa mais não muito boa não exceLENte acho que poderia se{r} melhor eu acho que deveria de ter mais atenção a gente:: a gente tem uns que não se esforça não somos bom em portuqueis ningué:m:: na nossa sala é muito mais enfim a gente temos os eforço né a gente se esforça p{a}ra gente consegui{r} mais eu acho que

deveria de te{r} mais atenção porque quando a gente faz uma tarefa a gente leva pa{ra} a professora ela corrige tudo bem mas só que aí quando a gente não entende ela explica uma vez se a gente não entendeu aquela vez ela explica de novo se a gente não entendeu aquela vez de novo ai ela já vai fican{d}o irritada ((risos))

MACF: #00:01:01-5# mas as vezes é porque vocês não estão prestando atenção

ALUNA: #00:01:04-1# é é porque as vez{es} a gente não {es}tá prestan{d}o atenção mas a explicação é rapidão aí a gente fala professora explica de novo: aí ela fala S5F2 é assim assim assim tá {vo}cê não entende {vo}cê senta lá e tenta faze{r} de novo aí {vo}cê vai lá de novo aí ela fala S5F2 {vo}cê tem que presta{r} mais atenção aí ela começa a puxa{r} nossa orelha porque aí ((risos))aí ela começa a puxa{r} nossa orelha p{a}ra fala{r} que nós tem{os} que presta{r} mais atenção não sei o que e assim vai mais eu acho boa mais deveria de ser melhor

MACF: #00:01:33-7# você acha que o material didático ofertado é suficiente ou vocês precisariam de materiais paradidáticos mais textos mais produção de texto proposta de produção de texto por exemplo

ALUNA: #00:01:47-3# eu acho que a gente deveria de faze{r} mais produção de texto porque eu mesmo não sou muito boa em redação e:: e livro também eu acho que deveria de te{r} mais explicação não ficar só no livro deveria de ter uma coisa mais variada também eu acho bom isso

MACF: #00:02:04-2# mas e você enquanto aluna qual você acha que é a sua parte nisso tudo você se considera uma aluna aplicada ou faz "corpo mole"

ALUNA: #00:02:16-4# eu faço "corpo mole" SEmpre na matéria de portugueses é sempre corpo mole ((risos))

MACF: #00:02:21-4# ah mas não pode (risos))

ALUNA: #00:02:23-5# a professora de português tem que puxa{r} minha orelha eu levo muito puxão na minha orelha ela vive falan{d}o p{a}ra mim S5F2 se {vo}cê continuar assim {vo}cê não vai consegui{r} uma nota boa no Eném:: presta atenção tem que faze{r} a tarefa

de casa e tipo eu acho que eu não sou uma aluna aplicada em português posso se{r} até em outras matérias mais menos em português porque eu não ENTENDO mes::mo (riso))

MACF: #00:02:47-5# mas você mais se esforçar mais nesse último ano

ALUNA: #00:02:49-3# sim

MACF: #00:02:50-6# Promete

ALUNA: #00:02:49-8# Eu vou TE{r} que me esforça{r} mais porque p{a}ra quem que{r} entra{r} p{a}ra uma faculdade tem que se esforÇA{r}de um jeito ou de outro

Sujeito 6 Fase 2

MACF: #00:00:02-5# me conta uma experiência de algo marcante que aconteceu com você aqui na escola o que você tem para me contar sobre o ensino, sobre o professor como que você acha por exemplo as aulas de língua portuguesa como que você se vê hoje aqui

ALUNO: #00:00:15-6# ah bom porque antigamente era difícil o transporte aí hoje já tem transporte e tem gente que não dá valor a isso aí nem nem tem uns que nem não vem p{a}ra escola mas é bom porque eu gosto da matéria de portu/ de todas as matérias ((haha))

MACF: #00:00:37-4# e o português é extremamente necessário (haha)

ALUNO: #00:00:40-7# é ((haha)) matemática também=né

MACF: #00:00:39-2# sim

ALUNO: #00:00:39-2# aí a mais difícil eu acho a matemática

MACF: #00:00:46-4# certo

ALUNO: #00:00:46-4# tenho mais dificuldade mas no resto não tenho não

MACF: #00:00:50-8# e você gosta de escrever tem facilidade para produzir textos ou não

ALUNO: #00:00:56-0# não produzir texto tenho dificuldade

I: MACF #00:00:59-1# e você acha que a professora deveria trabalhar mais com isso ou já trabalha o suficiente como que você vê essa questão

ALUNO: #00:01:04-1# eu acho que ela devia trabalhar mais com produção de texto é::
redação

MACF: #00:01:15-1# entendi mas assim quanto a matéria ela explica bem

ALUNO: #00:01:16-9# explica bastante

MACF: #00:01:21-0# Que bom você está no terceiro ano

ALUNO: #00:01:22-5# segundo

MACF: #00:01:22-5# segundo ano né Você pretende fazer o ENEM esse ano

ALUNO: #00:01:26-5# sim

MACF: #00:01:30-2# você ainda não fez como para conhecer

ALUNO: #00:01:30-2# não

MACF: #00:01:33-5# vai fazer agora e quanto a morar aqui no Quilombo você gosta

ALUNO: #00:01:35-8# gosto bastante moro aqui desde os onze anos

MACF: #00:01:38-2# é e o que te atrai aqui

ALUNO: #00:01:41-3# ah o sossego=NÉ não tem muito barulho de CARro, de moto,
Barulheira

MACF: #00:01:48-0# quem da sua família que tem raízes aqui avós do lado de pai ou do lado da mãe

ALUNO: #00:01:57-8# não tem

MACF: #00:01:57-8# ninguém

ALUNO: #00:01:58-8# só meu pai que mora aqui mais não nasceu aqui

MACF: #00:02:02-9# ah não nasceu aqui

ALUNO: #00:02:02-9# é mais ele mora aqui faz tempo

MACF: #00:02:06-1# mas assim ele tem ligação com alguém que morou aqui a algum tempo atrás Como que é isso

ALUNO: #00:02:09-3# tem com a mãe da minha vó ela conheceu aqui aí ela falo{u} pra minha vó: ah vai pra/ minha vó gosta muito de sítio ela falou: ah vai pra lá pro Mata Cavalos lá é bom aí lá tem um lugar um pedaço de terra lá num tem gente moran{d}o aí minha vó veio pra cá e não deu certo aí ela falo{u} p{a}ro meu pai meu pai tam{b}ém gosta de sítio=nÉ aí ele vei{o} p{a}ra cá antigamente tinha nem luz quando ele veio

MACF: #00:02:50-8# Então faz bem tempo

ALUNO: #00:02:50-8# faz (..) Bastante tempo

I: MACF #00:02:53-3# mas você não nasceu aqui

ALUNO: #00:02:54-5# não

MACF: #00:02:56-4# você nasceu já na cidade e depois que veio para cá

ALUNO: #00:02:58-4# é

MACF: #00:02:58-4# entendi (..) Obrigada

Sujeito 7 Fase 2

MACF: #00:00:04-3# Me fale sobre as aulas de língua portuguesa na escola Tereza

ALUNO: #00:00:04-4# porque as aulas de português eu acho muito fraca porque assim a professora chega na sala de aula ela só fala assim vamos faze{r} negócio do livro

MACF: #00:00:11-5# exercícios do livro

ALUNO: #00:00:12-9# exercício do livro ela não explica nada ela quer que a gente faz sozinho ela num explica nada (..) aí ela pega o celular e fica na mesa mexen{d}o no celular e que{r} que o aluno se vire mas num explica nada chega e fala vamos faze{r} exercício do livro na onde vocês pararam

MACF: #00:00:24-8# não traz atividades extras

ALUNO: #00:00:26-3# não traz nada

MACF: #00:00:27-6# textos para leitura

ALUNO: #00:00:28-4# nada é só a mesma coisa mesma coisa

MACF: #00:00:30-1# trabalha com os gêneros textuais

ALUNO: #00:00:32-3# tem gente na sala olha tá no primeiro ano e não sabe le{r} direito e ela não {es}tá nem aí ela num ensina o aluno pede pra ela ensina{r} tipo ensina{r} a ler e ela não enSIna tá nem aí ela só fala vamos faze{r} atividade do livro atividade do livro

MACF: #00:00:42-2# só cumpre o cronograma do livro didático

ALUNO: #00:00:44-5# não passa nada diferente só no livro (..) aí eu acho pra mim que tá muito fraco devia pelo menos a gente que {es}tá no primeiro ano devia aprender mais alguma coisa assim algo diferente sei lá mas só o livro;

MACF: #00:00:56-1# e no ensino fundamental no nono ano era outra professora ou era a mesma

ALUNO: #00:01:01-3# não era a mesma

MACF: #00:01:01-8# era a mesma e você já sentia esse problema

ALUNO: #00:01:04-4# já desde quando eu cheguei aqui na escola eu já vi esse problema já

MACF: #00:01:07-3# e quando você solicita explicação

ALUNO: #00:01:10-1# as vez{es} tipo assim na sala eu pergunto p{a}ra ela bem assim eu falo professora eu não entendi isso aí ela vai e explica de qualquer jeito aí eu falo eu não entendi professora explica de novo aí ela fala EU JÁ EXPLIQUEI não vou explica{r} de novo

MACF: #00:01:34-3# e você acha que isso precisa melhorar

ALUNO: #00:01:36-1# precisa (..)

MACF: #00:01:36-6# entendi

Sujeito 08 Fase 2

MACF: #00:00:12-6# Gostaria que você me contasse algum episódio marcante que aconteceu durante o seu período de escolarização

ALUNO: #00:00:15-5# é:: uma vez é:: como que eu começo (..) uma vez um professor falava p{a}ra mim pára S8F2 pára eu num parava ficava bagunçan{d}o colega meu também atentava eu (..) sou meio sapeca também tinha treze anos ele:: falou S8F2 pára falou duas vezes S8F2 pára (..) aí pegava o livro tacava nas costas do outro aluno ((risos)) é:: aí ele SSS PÁRA S8F2 aí ele {es}tava meio brabo já eu nem ligava com nada aí ele pegou e tacou o dedo na minha boca também mas aí eu fiquei qu{i}eto:: susseguei ele me mando{u} fica{r}

de castigo lá do lado (...) aí {es}to{u} de boa agora aí fiquei mais parei co{m} bagunça na sala os alunos tudo começou rir de mim ((risos)) é:: (..) aí::: (6)

MACF: #00:01:26-5# você ficou com trauma desse episódio

ALUNO: #00:01:31-4# só uns cinco mes{es} só aí depois o professor dá aula aqui me{s}mo na na escola fiquei amigo dele aí ele me cumprimenta eu cumprimento ele (..) foi uns cinco mes{es} de trauma só e passou esqueci mais agora {es}tou mais tranquilo (..) não brigo mais na não brigo mais na aula dos professores

MACF: #00:01:52-5# que bom

Sujeito 09 Fase 2

MACF: #00:00:07-2# fale para mim sobre a sua impressão sobre as aulas aqui na Escola Teresa (--) com foco em língua portuguesa

ALUNA: #00:00:12-3# língua portuguesa (--) bom assim::: (--) tem suas partes tem a boa tem as boas e ruins porque assim é:: a:: você a boa é que você aprende assim:: é:: se escreve{r} porque a gente tem dificuldade de escreve:(r) Né assim melhora no seu desempenho (-) já: assim nas parte negaTIva é que assim você assim tem livro pra aprende tal mas precisa assim de exPLIcar né: porque muitas vezes ela não exPLIca

MACF: #00:00:46-5# hum

ALUNA: #00:00:46-5# dá só o livro ela fala assim ah:: página é:: página tal:: aí ela manda você faze{r} os exercícios aí ela ela se/acha assim que o fato da gente tá no primeiro ano a gente sabe de tu:do assim de portugueses Não:: a gente precisa de explica{r} (-) e eu acho assim que precisava assim de mais evolui{r} assim

MACF: #00:01:03-0# você acha que a metodologia não está boa

ALUNA: #00:01:05-5# é:: se ela pudesse assim melhora{r} mais a forma de ex/ assim de explicar

MACF: #00:01:09-8# trazer outros materiais:::

ALUNA: #00:01:11-5# é traze{r} outros materiais a mesma coisa assim fica chato né;

MACF: #00:01:16-0# vocês usavam o laboratório de informática quando tinha internetT estou sabendo que atualmente está sem internet

ALUNA: #00:01:22-4# sim atualmente tá sem internet mais assim era difícil a gente i{r} pra lá: até porque se:/ a gente ia mais era difícil porque assim tinha pouco computadores não Dava p{a}ra todo mundo

MACF: #00:01:31-3# hum

ALUNA: #00:01:31-8# aí ficava difícil era muitos alunos e/ e pouco computadores

MACF: #00:01:35-6# certo então assim seu questionamento mais é quanto à questão da explanação da explicação

ALUNA: #00:01:40-2# é explicação::

MACF: #00:01:42-6# porque fica muito mecânico

ALUNA: #00:01:43-7# é/ ninguém nasceu saben{d}o né e por fato da gente pergunta{r} e muitas vezes ela acha Ruim assim já explico{u} uma vez e acha que a gente já entende tudo não não é assim;

MACF: #00:01:51-7# está certo

ALUNA: #00:01:52-7# eu acho que precisa de mais explicação

MACF: #00:01:55-0# Está bem obrigada

ALUNA: #00:01:57-2# de nada

Sujeito 10 Fase 2

MACF: #00:00:06-3# me fale sobre sua experiência com as aulas de língua portuguesa aqui na escola você é aluna da escola há algum tempo não é?

ALUNA: #00:00:09-1# sim

MACF: #00:00:10-2# então eu gostaria que você me dissesse como tem sido sua experiência com as aulas de língua portuguesa

ALUNA: #00:00:16-4# bom des/ é::: faz tempo que eu estudo com a professora (fulana) ela dá aula pra mim sempre de portugueses e::: assim::: o que do que eu acho é que tá meio reGular (--) porque ela Passa o que ela passa é só tipo algumas coisa{s} são repetidas (-) passa e::

MACF: #00:00:37-9# são exercícios

ALUNA: #00:00:37-5# é exercícios

MACF: #00:00:39-7# do tipo pergunta e resposta

ALUNA: #00:00:39-6# não são todos repetidos

MACF: #00:00:39-7# o que é

ALUNA: #00:00:40-3# tipo você vai assim expricá (-) ela exprica tipo:: exprica uma vez eu falo professora eu num entendi de novo ela pega do Livro (--) do livro fala que tipo/ é do livro pega o livro e exprica (--) tá entendi mais a metade do dos alunos alguns entende o que ela fala e outros que têm mais dificuldade não entende também tipo tipo Eu tenho dificuldade em língua portuguesa ela passa tipo de verbo e adjetivo esses negócio num tem? tipo se eu num entendi ela exprica mais assim exprica do jeito Dela tipo eu não entendo vo{u} pega{r} do livro (-) tá eRRado

MACF: #00:01:14-7# hum

ALUNA: #00:01:15-1# tipo eu/ eu acho errado;

MACF: #00:01:17-2# e assim em questão de material você acha que o material é adequado ou deveria ser mais diversificado com mais proposta de produção de texto

ALUNA: #00:01:27-6# tipo produção de texto ela até Passa (-) bastante quando passa trabalho pra consegui{r} nota que o aluno num/ foi fez alguma prova e não conseguiu Nota falta três quatro Pontos vai passa produção de texto pra faze{r} trabalho de portugueses da produção de texto até que é é:: isso é bom (3.2)

MACF: #00:01:47-2# está certo

ALUNA: #00:01:48-2# de produção de texto

MACF: #00:01:50-1# então tá bom obrigada

ALUNA: #00:01:52-0# de nada

ANEXO B - Produção Escrita: Relatos Autobiográficos – Fase 3**Relato autobiográfico Sujeito 1**

1 Minha vida começou no sítio nunca bote
2 os pés em uma creche sempre no sitio juntamen-
3 te com meus avos vivi e aprendi sobre os
4 olhos da natureza cada dia era uma coisa
5 nova pra mim, cresci e observei o tempo pass
6 ar quis conhecer mais sobre a natureza e como
7 ela era, voltei a cidade mas não era muito de
8 se enturma e vi que meu lugar não era naquela
9 cidade grande e sim ao lado dos meus avos e
10 dos animais Juntamente com a natureza percebi
11 tantas coisas em comum, comecei a estudar o
12 tempo passou e percebi que eu tinha uma certa
13 dificuldades nos estudos tinha aquela mente de
14 criança que nunca eu iria aprender até que meu
15 avô sentou comigo e falo que ia me ajudar
16 meu alto estima foi lá em cima. Ele foi meu
17 eroi mostro para mim que eu podia mais do
18 que pensava comecei a ficar mais determinado eu
19 tive uma esperança de ser melhor nos meus estudos
20 na escola aprendi muito como todos o ambiente
21 escolar foi uma escolha maravilhosa em minha
22 Vida.

Relato autobiográfico Sujeito 2

01 Eu comecei á estudar aos 7 anos na

02 E. M. Benedito Abraão Nassarden, perto de
03 Várzea Grande, em uma comunidade
04 rural (Formigueiro). Logo aos 4 meses de
05 estudo, no primeiro ano consegui a ler.
06 Eu estudei nessa escola até o 4º ano.
07 Depois eu me mudei para Livramento,
08 e estou morando em uma comunida-
09 de rural chamada Mutuca. No ano de
10 2013, eu entrei nessa escola estadual
11 professora Teresa Conceição Arruda. Hoje
12 no 1º ano do ensino médio, acho que
13 aprendi muita coisa, e acho também
14 que precisa melhorar, um pouco mais.
15 mais eu gosto de estudar aqui, e tenho
16 amigos muitos legais, e alegres.

Relato autobiográfico Sujeito 3

01 Minha vida escolar começou na creche perto da
02 minha casa. As vezes eu chorava para ir na creche
03 mas ai a minha prof sempre me acalmava. Gostava muito
04 da minha prof Juliana ela foi muito importante
05 pra mim, porque ela me ensino a escreve meu
06 nome fiquei muito feliz quando eu aprendi.
07 depois disso eu fui para uma escola que se
08 Chama E.E. Jose de Barros Maciel. Eu estudei la desda
09 1ª serie até 6º ano. O 1ª serie foi um pouco complicado pra
10 mim, porque a minha prof não tinha muita paciencia com
11 os alunos e vivia puxando a orelha e beliscando os
12 alunos incruzivel eu. Na epoca nunca contei isso para os

13 meus pais porque tinha medo. Mas depois tudo isso
14 passou, porque mudei de serie e tudo melhorou os professores
15 eram todos otimos gostava de todos eles.
16 dai pra frente não tive mais problemas. Terminei o 6º ano
17 nessa escola, depois fui para outra escola que é no delha
18 que fica um pouco longe de onde eu morava eu
19 sempre ia de onibus pra escola. Mas eu era um pouco
20 afastada de todos eu acho que era por causa da minha
21 cor da minha raça. por isso mudei de escola fui para outra
22 escola que se chama E.E. feliciano galdino. Lá eu fui
23 um pouco mais feliz mas tambem sofri um pouco Bulling.
24 ai passei a estudar la apenas 3 anos e depois vim
25 estudar na Escola E. tereza Conceicao Arruda. E sou muito
26 feliz Estudando aqui.

Relato autobiográfico Sujeito 4

01 Minha vida escolar foi no inicio é o começo em uma
02 Escola chamada Arelipe em Mt Cuiaba eu tinha 4 anos
03 meus pais lutaram também bastante para que eu tenha
04 um estudo bom Até o meu Ensino Medio Até hoje
05 sempre a minha família principalmente a minha mãe
06 pede a Deus para ele sempre me de sabedoria é
07 e força determinação para eu seguir em frente e ser
08 uma pessoa dependente de si para que eu não sofra t-
09 anto na vida eu sempre peço a Deus que faça este
10 milagre por mim por que ESTUdar e ter um objetivo
11 na vida não é fácil mas para enfrentar as provinhas
12 que a pela nunca é difícil se você conquistar este
13 projeto eu tenho um sonho na vida é ser uma

14 policia com o principal objetivo de sempre lutar por
15 isso eu quero e vou conseguir dependentemente do
16 que a e do que possa acontecer em minha vida meu
17 pai e minha mãe sempre esteve de pé a frente e nunca
18 desistiu de qualquer coisa e nada os impediu de que
19 Eles quisessem ter uma vida feliz e tão tranquila
20 como acontece agora meu pai faleceu quando fiz
21 6 anos ficou so Eu e minha mãe e meus irmãos
22 todos eles sofreram bastante na vida para se tornarem
23 o que são agora Meu irmão mais velho (Evandemberg)
24 tornou-se 1º tenente de policia, o mais novo (Gabriel)
25 tornou-se um advogado é minha irmã (Evanielley)
26 tornou-se acistente Social do min. Publico Cuiaba mt.
27 Eu como cassula da casa tenho um sonho e
28 sei que vou conquista-lo terminar meu terceiro ano
29 é fazer uma faculdade de direitos para tornar-me
30 tenente Euripedes e Herdar a espada Samurai que
31 meu pai deixou para mim é sei que por Longo
32 tempo de minha vida não vou desistir é
33 não deixarei para trás mais vou conquista-lo seja
34 qual for as dificuldades que irei enfrentar na
35 vida e ter a força determinação de conquistar
36 cada vez mais meus sonhos e lutar por Eles...

Relato autobiográfico Sujeito 5

01 Minha trajetoria escolar começou com 8 anos.
02 A primeira escola que Eu estudei foi no poleão
03 em Varzea Grande o primeiro dia foi muito Bom
04 por que Eu la Eu brinquei foi muito estranho

05 pra mim muita criança atentada.
06 Na segunda escola Com 10 anos foi muitos
07 difícil eu tinha que estudar mais por que
08 na aquela altura as brincadeira de acabado
09 da primeira escola.
10 foi muito difícil mas valeu apena
11 Eu com 15 anos tinha passado pelo
12 7 escola, napoleão, Pedro, jose de Barro Maciel, fernando
13 leite, Feliciano galdino, Rosa domingas de jesus
14 a ultima foi o colégio Tereza conceição de ARRUDA
15 eu estava no 9 nono ano Eu parei de estudar
16 para trabalha.
17 Eu trabalhei dois anos na empresa que Eu entrei
18 mais sai dela não estava dando certo por que
19 e não tinha Ensino media para subi de
20 cargo na empresa
21 agora Eu voltei estudar E ta sendo muito
22 bom apredi mais
23 agora vou termina e FAZER um curso
24 para entra em uma faculdade vai ser
25 difícil muito vou consegui Deus quiser

Relato autobiográfico Sujeito 6

01 Meu nome é Luís e eu moro aqui
02 a dez anos com meu pai, quando
03 eu comecei a morar aqui não tinha
04 energia elétrica, só lamparina ou
05 vela era a nossa claridade e não tinha
06 uma escola na comunidade então

07 meu pai me matriculou em uma esco-
08 la em Nossa S. do Livramento não
09 alembro o nome da escola mais era bo-
10 ua estudei lá por 1 ano, foi o ano mais
11 difícil da minha vida por que eu e meu
12 irmão acordava todos os dias 5 e 30 para
13 ir pegar o transporte, da minha casa
14 até o asfalto tem 2 kM. E então cons-
15 truíram uma escola na comunidade
16 do Mutuca e o ônibus vinha na portei-
17 ra da minha casa e eu estudei lá não
18 sei por quantos anos, mais só sei que
19 lá era melhor do que o outro por que
20 tinha menos alunos e o professor pa-
21 ssava na mesa de um por um explica-
22 ndo, e com o passar dos anos teve até
23 acesso a computador em nossa esco-
24 la nois tinha aula de informática
25 duas vezes na semana, e foi assim
26 até construir uma outra escola na
27 Comunidade que é essa que eu estudo
28 até hoje com muito orgulho

Relato autobiográfico Sujeito 7

1 Minha vida escolar, quando ainda muito
2 novo, meus pais me matricularam ne um
3 colégio que eu não gosto por que nesse
4 colégio ninguém gostava de mim por
5 que Eu era um guri muito chato, bom

6 eles falavam que eu era chato mais
7 eu não era tão chato assim como
8 eles falavam. Meus pais me colocaram
9 na escola com 9 anos então eu não
10 sabia ler nem escrever, então eles ficavam
11 rindo de mim por que eu era muito
12 burro, e também eles ficavam falando
13 que ia me bater, então Eu fui fazer
14 aulas de capoeira aí aprendi lutar
15 então Eu tomei coragem pra ir pra
16 escola estudar, aí quando Eu cheguei
17 na escola, eles veio me bater aí eles
18 veio em 5 gurus pra me bater aí Eu
19 sem querer Eu peguei um lápis
20 e fui pro lado deles e acertei um
21 deles com o lapis eu acertei o
22 lapis bém no olho de guri
23 e ele ficou sego. Eu tenho essa
24 cupa até hoje ...

Relato autobiográfico Sujeito 8

01 Portando sobre minha trajetória escolar passei por mu-
02 ita coisa, comecei a estudar com 3 anos de idade aqui mes-
03 mo na comunidade Mata Cavallo sobre a escola não era
04 como essa, era feita de palha pois todos nós estudavam
05 era difícil sim mais nunca deixamos de querer estudar
06 com o tempo mudamos de escola comecei a estudar

07 em uma escola aqui mesmo no sítio mas na comu-
08 nidade do Mutuca, na escola Estadual rosa domingos
09 de Jesus. Portando com todos os tipos de dificuldades,
10 nunca deixei de estar presente nessa comunidade ouve
11 mudanças transformações muitas no Entretanto que
12 até hoje estou estudando aqui sempre aprendi mui-
13 tas coisas muito importante para mim, por isso agra-
14 deço por Deus ter me colocado em lugar em que
15 vivo muito bem não só eu como várias famílias que,
16 passaram a mesma coisa que eu, também agrade
17 ça por estar continuando estudar aqui nessa escola
18 que é tão maravilhosa para meim estou aprenden-
19 do continuo saber mais e quero terminar meus,
20 estudos aqui aonde comecei, quero muito realizar,
21 meu grande sonho que e fazer minha faculdade e
22 realizar todos os meus sonhos de vida. Todo que eu
23 sei e por estar aqui na Escola Estadual tereza Concei-
24 ção Arruda!!!

Relato autobiográfico Sujeito 9

01 Minha trajetória Escolar iniciou se qu
02 ando comecei a frequentar o Jardim
03 de infância porém não me adaptei e
04 Foi só um dia, por que não aguentei
05 o ficar longe dos meus país. Passou

06 -se dois anos, Foi quando Fiz 6 anos
07 de idade e Foi meu primeiro dia de
08 aula e uma diferença imensa por que
09 eu amava ir para escola até por
10 causa das coleguinhas que eu tinha
11 e da professora Gílmara que era um
12 amor de pessoa me chamava de prin-
13 cesinha, Foi quando até que comecei
14 a aprender a Ler escrever, Bom da
15 minha primeira serie Lembro poucas
16 coisas porém Faz um pouquinho de
17 tempo mas quando comecei a fazer
18 o segundo ano Foi aí que tipo arrume-
19 i mais coleguinhas e claro já tinha
20 aprendido um pouco de coisa tava
21 passando um momento muito feliz
22 nós Fazia cota para ir tomar refrige-
23 rante na lanchonete no Final da aula
24 era Super legal Sabe! Mas tudo mu-
25 dou quando um amiguinho meu
26 foi fazer travecia na escola e aconte-
27 ceu um acidente e ele morreu :(porém
28 tinha Batido a cabeça nos Bancos da
29 escola que era de cimento. tipo mudou
30 totalmente nossas vidas quando a
31 gente ia na lanchonete tomar refri-
32 gerante sempre faltava um,
33 quando nós ia pra casa todo ju-
34 nto Sempre Faltava um Foi um

35 momento Super difícil pra nós
36 e o tempo Foi passando e panSando
37 ai nós viemos embora pra cá
38 Foi outro momento Ruim pra
39 mim porque tive deixar
40 a Escola maria pedrosa de Miranda
41 e estudar em uma zona rural
42 tipo eu achava insuportável por
43 que nunca tinha morado no Sítio
44 mas ai Fui conhecendo melhor os
45 colegas que tenho hoje ai ficou
46 mais legalzinho quando felizmente
47 Fui para o primeiro ano do
48 ensino médio comecei a me dedi-
49 car mais aos meus estudos até
50 por que ficou mais puxado né.

Relato autobiográfico Sujeito 10

1 No inicio quando comecei a frequentar
2 a escola foi um pouco difícil pois era eu
3 e meu irmão apenas (que era mas novo que
4 eu), assim eu tinha a responsabilidade de
5 cuidar dele, mas em relação ao aos esudos
6 nunca tive dificuldade, até mudar de
7 escola e cursa o 4º ano do ensino fundamen-
8 tal, apresentei muito pouco desenvolvimento
9 então mi colocaram na aula de reforço, e

10 foi uma das melhores coisas que fizeram por
11 mim.
12 Quando mudamos para a zona rural, eu
13 já estava no 6º ano, em uma escola muni-
14 cipal na qual estudei parte da minha vida,
15 Sempre gostei de estudar, por isso nunca tive no-
16 tas ruins, mas como eu estudava era
17 muito distante, cerca de 25 km, e eu cursa-
18 va o período matutino, então meu horário
19 de acorda era muito cedo, foi então
20 uma luta diária, mas serviu para mi
21 preparar tanto para o mundo quanto
22 para a vida profissional, sou muito grata
23 a todos que somaram meus conhecimento.
24 hoje estou em outra escola, mas
25 não apresento dificuldade alguma,
26 quero continua a estudar e correr
27 atraz dos meus sonhos.

Relato Autobiográfico Sujeito 11

- 1 – Eu comecei minha vida escolar em uma cregir
- 2 – de crianças, eu ainda novo meus pais me matricularam
- 3 – nessa cregir juntamente com minha irmã 1 ano
- 4 – mais velho que eu. E todo ano estudei de manhã
- 5 – e logo quando fiz 14 anos comecei a estudar de
- 6 – tarde, hoje em dia é difícil encontrar pessoas que

- 7 – gostam de estudar, e não so hoje em dia antigamente
- 8 – as pessoas não gostavam tabém.
- 9 – Mas eu antigamente e até hoje quando eu não
- 10 – vou a escola eu fico triste mas tem dia que
- 11 – eu vou a escola ai que eu fico triste por ter ido
- 12 – a escola.
- 13 - Mas sempre meus pais me apoiaram para
- 14 – que eu estudace, E até hoje eu luto para te
- 15 – um futuro bom e da uma vida que melhor
- 16 – para meus pais pois eu desde criança quando
- 17 – eu tinha 6 anos venho lutando para isso aconteça
- 18 – e eu acredito que isso irá acontecer.
- 19 - E agora que eu estou no 1º Ano do ensino médio
- 20 – que faltam apenas mais dois anos apenas para
- 21 – eu terminar e começar a fazer faculdade.

Relato Autobiográfico Sujeito 12

- 1 – Eu comesei estudo com 5 anos no colégio do livramento no pré
- 2 – depois para segunda serie estudei até depois fui para outro
- 3 – colégio chamado Pedro lá comecei estuda terceira serie foi muito
- 4 – dificio porque eu estudo de manhã meu Pai levava de bicicleta de
- 5 – noite para ponto lá ficava até mei dia com fome e estudo não
- 6 – era muito bom lá não concigui aprende nada bom fiquei até
- 7 – o 4º ano depois que eu passei para o 5º ano comecei aprendendo
- 8 – algumas coisas de vagar fui aprende esse é segundo colégio tinha ano
- 9 – era bom mais era ruim as professora não encinava muito bem
- 10 – tinha professora não tava nem ai para você.
- 11 - Agora tou no colégio Tereza conceição de arruda
- 12 – aqui tou desde do 1º ano aqui tou aprendendo muinto principalmente
- 13 – de matemática e português e outras materias aqui é bom demais
- 14 – vou termina os estudo aqui tem as oportunidade que nos outros
- 15 – colégios não tem como o curso que nos fazemos.

Relato Autobiográfico Sujeito 13

- 1 – Entrei na escola aos meus 7 anos,
- 2 – estudava na escola Jorge Amado em Tocantins.
- 3 – No começo do ano entrei em sala errada e fui
- 4 – trocada de turma, sempre fui considerada uma
- 5 – boa aluna, por me esforçar e está sempre
- 6 – atenta nos estudos. Aos meus 9 anos teve
- 7 – a separação dos meus pais mas mesmo assim
- 8 – não desisti dos estudos, minha mãe ficou
- 9 – 6 filhos para criar sozinha por esse motivo
- 10 – tinha que trabalhar para sustentar a casa e
- 11 – não tinha muito tempo para me ajudar em
- 12 – tarefas escolares só podia contar com minha
- 13 – irmã mais velha para isto.
- 14 - Quando estava na quinta série
- 15 – com a professora de ciências descobri o que
- 16 – eu queria ser, então pra isso fui cada
- 17 – vez me esforçando mais.
- 18 - Quando estava no 9º ano fui
- 19 – considerada melhor aluna de química com
- 20 – esse esforço de chegar cada vez mais acima
- 21 – fui aprendendo que devo sempre agradecer
- 22 – pelos estudos que temos nos dias de hoje.
- 23 - Uma das minhas matérias favoritas
- 24 – é matemática e ciências. Com a ciência
- 25 – fui vendo as formas que podemos utiliza-las
- 26 – pude ver um pouco sobre animais onde está
- 27 – meu foco, me esforçando com os estudos
- 28 – sozinha nunca precisei que minha mãe
- 29 – mandasse eu pegar um livro para estudar.
- 30 - Me colocava sempre em lugar pois
- 31 – sei que a única pessoa que pode garantir
- 32 – meu futuro é eu mesma por este motivo

33 – sempre me esforço em trabalhos escolares pois eles

34 - me ajudara no futuro, gosto de ver o estudo

35 – como profissionalismo que quanto mais estudamos

36 – melhor futuro teremo.

Relato Autobiográfico Sujeito 14

1 - Me lembro da primeira vez que minha

2 - mãe me levou a escola, para que eu pudesse

3 - fazer o jardim de infância, em um ambiente

4 - escolar no qual era particular. Confesso

5 - que no meu primeiro dia, eu estava assus_

6 - tada e com muita vergonha, mais isso

7 - logo aos poucos foi desaparecendo.

8 - Quando comecei a cursar o ensino

9 - fundamental, nunca apresentei problema

10 - algum. Porem a parte ruim foi nas mu_

11 - danças que ocorriam frequentemente,

12 - a cada ano. E isso só veio a se

13 - acalmar quando eu estava na 6ª serie.

14 - Eu nunca tive problemas alguns

15 - na escola em relação aos meus es_

16 - tudos, sempre fui uma aluna que

17 - se dedica e consegue boas notas,

18 - e mesmo hoje cursando o ensino

19 - medio , no 1º ano ainda sim consi_

20 - go acima da média, mas vejo

21 - que a dificuldade está maior

22 - pelo fato de apresentar mais

23 - obrigações e ter aumentado algumas

24 - matérias, assim dificultando

25 - meu tempo. Porem mesmo com

26 - algumas dessas barreiras

27 - não pretendo nunca deixar meus

- 28 - estudos, creio que com muito esforço
- 29 - e dedicação alcançarei meus objetivos.

Relato Autobiográfico Sujeito 15

- 1 - No meu primeiro dia de aula eu chorei muito
- 2 - não sei porque acho que é era por causa da
- 3 - minha mãe eu não conseguia ficar longe dela e
- 4 - até hoje também não consigo. Mais voltando
- 5 - au assunto eu chorei por que eu nunca
- 6 - tinha ido au uma escola mais e também não
- 7 - gostei da professora mais foi passando uns dias
- 8 - eu comecei a gostar dela e até hoje ela
- 9 - foi a única professora que até hoje não conse_
- 10 - gui esquecer.
- 11 - Mas a que me marcou muito quando eu
- 12 - era mais novo um pouco era as brigas muitas
- 13 - brigas eu não podia ver um menino novo
- 14 - que eu so queria brigar eu apanhava e
- 15 - batia tem vez mais foi passando os anos eu
- 16 - fui crescendo e parrando com isso fui ficando
- 17 - mais focado na escola e parrado de cassar
- 18 - brigas e as pessoas que cassava as brigas
- 19 - hoje são meus melhores amigos.