

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
CAMPUS CASTANHAL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AMAZÔNIA

ELISANGELA LIMA SOUSA NOGUEIRA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL BIBIANO MONTEIRO EM  
MARAPANIM-PA**

CASTANHAL  
2020

ELISANGELA LIMA SOUSA NOGUEIRA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL BIBIANO MONTEIRO EM  
MARAPANIM-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal como requisito para obtenção do Título de Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves

CASTANHAL  
2020

Dados para catalogação na fonte  
Setor de Processamento Técnico Biblioteca  
IFPA - Campus Castanhal

---

N778a Nogueira, Elisangela Lima Sousa

Análise das práticas de escrita de estudantes do 7º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Bibiano Monteiro em Marapanim – PA / Elisangela Lima Sousa Nogueira. — 2020.

87 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves

Monografia (Especialização em Educação e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, 2020.

1. Educação do Campo – Ensino Fundamental – Marapanim (PA). 2. Dificuldade Gramatical. 3. Ensino – Aprendizagem. 4. Escola Municipal Bibiano Monteiro em Marapanim (PA) I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 370.91734098115

ELISANGELA LIMA SOUSA NOGUEIRA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL BIBIANO MONTEIRO  
EM MARAPANIM-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Pará –  
Campus Castanhal como requisito para  
obtenção do Título de Especialista em  
Educação do Campo e Desenvolvimento  
Sustentável na Amazônia.

Data da defesa: 02 de dezembro de 2020

Nota: 10.0

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves  
Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal

---

Membro Interno: Prof.<sup>a</sup> Msc. Robervânia de Lima Sá Silva  
Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal

---

Membro Externo: Prof.<sup>a</sup> Msc. Jordane Lima Dias Oliveira  
Instituto Federal do Pará – Campus Belém

A todos os professores que fizeram parte da minha vida estudantil, principalmente aos da Especialização, onde pude ter a honra de conhecer professores comprometidos com o ensino-aprendizagem e dedicados em mudar a realidade principalmente dos mais oprimidos. Em especial, à minha professora orientadora, Miranilde Oliveira Neves por seu interesse em ver o crescimento pessoal e profissional dos seus alunos, e que foi fundamental na conclusão deste trabalho. A todos os meus amigos que fizeram os meus dias mais felizes.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por sempre estar presente em todas as minhas decisões e ter me dado força e sabedoria para conseguir concluir este trabalho.

Ao meu marido, Josué, por estar ao meu lado em todos os momentos, por ser compreensivo e contribuir imensamente para que eu terminasse esta especialização.

À minha filha Samily que sempre me incentiva e me ajuda a superar as dificuldades.

Aos meus pais, Francisco Pereira e Antonia Adarli, por sua dedicação e esforço em querer que os filhos estudassem.

Aos meus irmãos, Glebeson e Kledison por todo o carinho e preocupação.

Aos meus colegas do IFPA, que de forma direta ou indireta colaboraram com essa conquista. E principalmente para minha amiga Hosana por ter me convencido a me inscrever e ter me ajudado em todas as etapas dessa conquista.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo, de educação.

Bernardo Mançano Fernandes

## RESUMO

A educação brasileira sempre enfrentou sérios problemas, os quais afetam de forma mais incisiva os menos privilegiados e essa situação se agrava ainda mais quando relacionada à Educação do Campo, área em que foi desenvolvida a pesquisa. A educação formal é o meio pelo qual podemos acompanhar o desenvolvimento social e tecnológico, por isso, todos devem ter acesso a uma educação de qualidade para podermos atender às exigências linguísticas de uma sociedade letrada. O estudo tem como objeto de pesquisa as dificuldades gramaticais de discentes do Ensino Fundamental Séries Finais, que podem estar relacionadas à influência da oralidade na escrita. Para nos amparar na discussão dessa temática, tomamos como aporte teórico Caldart (2001), Molina e Freitas (2011), Travaglia (1996), Marcuschi (2010), Antunes (2010), Koch (2016), Ludke e André (1986), dentre outros pesquisadores e documentos oficiais pertinentes. O estudo apresenta como objetivo geral verificar a influência da oralidade nas produções textuais de alunos advindos do campo, do 7º Ano da E.M.E.F Bibiano Monteiro; e como objetivos específicos: averiguar qual o nível de conhecimento e domínio dos alunos nas produções textuais escritas e analisar a adequação das metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes do campo. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano Monteiro, localizada no município de Marapanim (área campestre), a pesquisa se caracteriza como qualitativa-interpretativa de natureza aplicada. Os dados foram coletados em entrevista com a docente da turma e na oficina: “Desenvolver a escrita a partir do gênero textual Notícia”, elaborada e aplicada pela professora da classe. Os resultados obtidos nos levaram a observar que a oralidade está presente em todas as produções textuais analisadas, além de dificuldades gramaticais, o que interfere na construção da coesão e da coerência nos textos. Dessa forma, sinalizando a necessidade de um trabalho contextualizado, com ênfase na alfabetização, no letramento e na gramática. No que concerne às metodologias, a professora tem predominância da terceira concepção de linguagem, que tem como base a interação, logo, relaciona os conteúdos às experiências dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Dificuldades gramaticais. Produção textual. Oralidade. Ensino-aprendizagem.



## ABSTRACT

The Brazilian education has always faced serious problems, which affect the less privileged in more incisive way and this situation gets even worse when we discuss about Rural Education, area where this research has been produced. The formal education is the means by which we can follow the social and technologic development and because of that everyone should have access to quality education so we could meet the linguistic requirement of a literate society. The study has the object of research the grammatical difficulties of Middle School students in the Final Series, which may be related to the influence of orality on the writing. To assist in the discussion of this theme, we take as theoretical contribution Caldart (2001), Molina e Freitas (2011), Travaglia (1996), Marcuschi (2010), Antunes (2010), Koch (2016), Ludke e André (1986), among others researchers and pertinent official documents. The research presents as general objective to verify the influence of orality on the textual productions by the rural students, from a Municipal School of Middle Education; and as specific objectives to ascertain the level of knowledge and mastery of students in written textual productions e to analyze the adequacy of methodologies according to the needs of rural students. To this end, the research was developed at the Bibiano Monteiro Municipal Middle School, located in the town of Marapanim (rural area), this study is characterized as qualitative-interpretative of applied nature. The data were collected in an interview with the class teacher and in the workshop: “To develop the writing from the textual genre News” designed and applied by the schoolteacher. The results obtained lead us to observe that orality is present in all textual productions analyzed, as well as grammatical difficulties, which interferes with the construction of cohesion and coherence in the texts. Therefore, signaling the need for a contextualized work, with emphasis on literacy and grammar.

**Keywords:** Rural Education. Grammatical difficulties. Textual production. Orality. Teaching-learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil 2012-2019.....	16
Quadro 2 - Número de escolas por região que utilizam material adequado.....	17
Quadro 3 - Objetivos do Ensino da Língua Portuguesa .....	29
Quadro 4 - Propriedades do texto.....	33
Quadro 5 - Características do Texto.....	36
Quadro 6 - Dimensão Global do texto .....	37
Quadro 7 - Aspectos Textuais da Construção .....	39
Quadro 8 - Trabalho e Rendimento.....	43
Quadro 9 - Educação .....	43
Quadro 10 - Coesão Referencial .....	49
Quadro 11 - Influência da oralidade na escrita.....	55

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve Histórico da Educação do Campo</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação do Campo e o Ensino Fundamental</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Produção de sentido nas práticas de linguagem</b>	<b>18</b>
2.3.1	Oralidade e escrita: valorização nos contextos sociais	21
2.3.2	Letramentos: origem e importância	24
2.3.3	Letramentos e alfabetização na Educação Básica	25
2.3.4	Gêneros textuais e os letramentos	28
<b>2.4</b>	<b>Análise de textos</b>	<b>30</b>
2.4.1	Noções preliminares quanto ao texto e suas propriedades	31
2.4.2	Crerios na análise de textos	35
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Locus da pesquisa</b>	<b>41</b>
3.1.2	Breve histórico da cidade de Marapanim	42
<b>3.2</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>	<b>43</b>
<b>3.3</b>	<b>Método</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Resultados a partir dos textos dos alunos</b>	<b>47</b>
4.1.1	Aspectos relacionados ao gênero notícia	48
4.1.2	A coesão textual	49
4.1.3	A coerência textual	52
4.1.4	A oralidade presente na escrita dos alunos	54
4.1.5	Entrevista e observações	56
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>63</b>
	<b>APÊNDICE</b>	<b>69</b>
	<b>ANEXO</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua materna no Brasil, já passou por diversas mudanças, sempre atuando de acordo com a postura política do país, mas não foram transformações suficientes para resolver os problemas de ensino e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, são destacadas nessa pesquisa, dificuldades relativas à língua escrita durante a produção textual. A investigação surgiu devido ao fato de os alunos apresentarem muitas dificuldades gramaticais e de produção textual, a partir disso, decidimos observar quais são causadas pela influência da oralidade na escrita.

Diante do exposto, esse trabalho tem como justificativa social contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de discentes do 7º Ano do Ensino Fundamental Séries Finais, com foco nos alunos advindos do campo. Dessa forma, pretende-se refletir quanto às metodologias que estão sendo utilizadas, no ensino da escrita, devido a muitas dificuldades apresentadas. Nessa turma há predominância de alunos advindos do campo. Assim, deve-se salientar a importância da escola na valorização dos dialetos, dos territórios, da cultura, das especificidades, mas ao mesmo tempo, deve ser eficaz no ensino da língua padrão, para que seus alunos possam lidar com diferentes exigências linguísticas.

A Educação do Campo tem suas práticas e concepções pedagógicas diferenciadas das efetivadas no espaço urbano. É certo que por meio dos movimentos sociais, os sujeitos do campo conseguiram despertar “Novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos: direito à terra, direito a quebrar todas as cercas – inclusive, a do analfabetismo, da ignorância e da educação primária.” (ARROYO, 2008, p.48). É uma educação que vai de encontro à dominação exercida pelo capitalismo, está intimamente ligada às lutas pela terra, aos saberes, à libertação e ao protagonismo do campo.

Apesar das transformações, algumas pesquisas bibliográficas mostram que a maioria dos discentes brasileiros apresentam dificuldades na escrita, as quais podem perdurar por toda a vida. Nesse contexto, surgiu nossa indagação de pesquisa: Quais as dificuldades gramaticais de discentes do Ensino Fundamental Séries Finais podem estar relacionadas à influência da oralidade na escrita? Dessa forma, temos como objetivo geral: Verificar a influência da oralidade nas produções textuais de alunos advindos do campo, do 7º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano Monteiro; e como objetivos específicos: a) averiguar qual o nível de conhecimento e domínio dos alunos nas produções textuais escritas;

b) analisar a adequação das metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes do campo.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativo-interpretativa de natureza aplicada. Os dados foram coletados em entrevista com a docente da turma e na oficina: Desenvolver a escrita a partir do gênero textual Notícia” aplicada pela professora da classe. A oficina ocorreu durante o período de quatro dias, nos quais a docente procurou estimular os conhecimentos prévios e adequar o conteúdo à realidade dos discentes, propiciando um ambiente agradável e de troca de conhecimentos. No último dia da oficina, coletamos a produção de uma notícia local, solicitada pela professora da turma aos discentes.

O trabalho foi pautado em conceitos teóricos de estudiosos do assunto e em documentos oficiais brasileiros. Caldart (2001), Molina e Freitas (2011), Hage (2014), Almeida (2011), Zanini (1999), Travaglia (1996), Marcuschi (2010), Botelho (2012), Soares (1999), Bagno (2010), Antunes (2010), Ludke e André(1986), Bogdan e Biklen (1982), Koch (2016), são alguns dos autores utilizados, dentre outros de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Além desses, também utilizamos documentos como: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020), Sistema de Avaliação da Educação Básica (2019), Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base (2018). O trabalho está organizado em: Introdução, Revisão Bibliográfica, Pressupostos Metodológicos, Análise de dados e Considerações finais.

Na Revisão Bibliográfica iniciou-se discorrendo sobre como se deu a construção da Educação do Campo e os obstáculos enfrentados. Em seguida, falamos da realidade do Ensino Fundamental no campo. Também nesse capítulo, destaca-se a questão da valorização da escrita em detrimento da oralidade, a produção de sentidos em sala de aula em que focamos nas concepções de linguagem, nos letramentos e no trabalho com os gêneros textuais.

Quanto aos Pressupostos Metodológicos explicitou-se o tipo e natureza da pesquisa, contextualizou-se, apresentaram-se os métodos utilizados, enfim, foi realizada a descrição como foi desenvolvida a pesquisa.

No tópico Análise dos Dados são apresentadas as informações que foram obtidas a partir da entrevista, na oficina e nos textos produzidos pelos alunos.

Quanto às Considerações Finais fez-se uma reflexão referente aos resultados alcançados e sobre os objetivos propostos inicialmente, a fim de descobrir se foram alcançados de forma satisfatória por meio da metodologia adotada.

Em seguida, finalizou-se com as referências, o apêndice e os anexos.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 Breve Histórico da Educação do Campo

As dificuldades presentes no Sistema Educacional Brasileiro têm raízes firmadas nas desigualdades sociais e na exploração das classes desfavorecidas, as quais tiveram origem há mais de quinhentos anos, com a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Portanto, se torna quase impossível solucionar problemas educacionais sem políticas públicas efetivas, que contribuam para equilibrar essa desigualdade social. Assim, observa-se que o povo que vive no campo é o mais afetado, marcado por estigmas promovidos pelo sistema capitalista, que elabora projetos educacionais com foco apenas no espaço urbano.

Na década de 80, após anos de repressão, os movimentos sociais começaram a ganhar força no Brasil. Em meio ao ressurgimento, o Movimento Sem Terra (MST) se destacou e reforçou a luta não somente pela reforma agrária, mas também pelo direito a uma escolarização pensada para os camponeses. Para Caldart (2001, p.210), o MST pode ser visto “como um processo de educação, que é também um modo de produção de formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira [...]”. Logo, os participantes desse movimento estão engajados em promover mudanças que envolvam múltiplos saberes e esferas da sociedade, com intuito de promover o protagonismo dos sujeitos que vivem oprimidos.

Apesar da Constituição Federal de 1988, em seu art.205, firmar um compromisso com o povo brasileiro ao garantir uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento integral, preparo para a cidadania e para o trabalho, por intermédio do Estado, da família e com apoio da sociedade, ainda falta muito a ser feito para que esse artigo seja efetivado. A educação pública vive um abandono pelos governantes, principalmente a exercida no campo, que historicamente, não atende às especificidades dos sujeitos que a compõe. De acordo com Caldart (2008, p.27), “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.” Dessa maneira, os camponeses perceberam que era preciso se organizar, unir forças, lutar para mudar esse quadro de injustiças sociais.

Segundo Hage (2014), os primeiros eventos que se destacaram por requerer os direitos de uma Educação do Campo que fosse reconhecida como política pública foram: O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, que ocorreu

em Brasília, em 1997, e a I e a II Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, a primeira ocorreu em 1998 e a segunda em 2004, os quais reivindicavam o reconhecimento e soluções aos órgãos responsáveis para os problemas sociais, culturais e educacionais que o povo do campo enfrenta. O movimento por uma Educação do Campo também “se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio.” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.11). O movimento ganhou força com o passar do tempo e contou com a participação ativa de

organizações sindicais e movimentos sociais, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas [...] (HAGE, 2014, p. 134)

Essa articulação tem favorecido, de maneira a dar visibilidade e possibilidade de enfrentamento da negação histórica aos direitos dos sujeitos do campo. As lutas por políticas públicas buscam direitos iguais, condições para permanecer nos estudos, reconhecimento da sua cultura e de suas peculiaridades frente aos projetos educacionais. Para Caldart (2008), a Educação do Campo não pode ser pensada se não firmada na tríade: campo, política pública e educação, pois são o alicerce de sua formação. “É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.” (CALDART, 2008, p.70). Essa tríade é fundamental para organização das lutas do povo campesino.

A autora reitera que há muitas ideias de se vê a Educação do Campo, algumas preferem separar a tríade, umas querem retirar o campo, na verdade retirar a origem, devido nele estarem localizados os sujeitos e suas lutas, outros querem retirar a política por medo de que a relação com o Estado deturpe os objetivos de emancipação e ainda há quem deseje que a educação do campo se torne apenas uma nova proposta pedagógica. Caldart (2008) avisa dos riscos de essa separação alterar as finalidades para que foi criada, sendo assim, as origens não podem ser deturpadas.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas [...] para não perder suas escolas, suas experiências e educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p. 71)

A partir do crescimento das lutas promovidas por encontros e conferências, no ano de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que no Art. 28 propõe medida de adequação dos currículos de acordo com as necessidades e peculiaridades do povo do campo, dando ênfase aos: “I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (BRASIL, 2005, p.16). No entanto, essa aquisição ainda não representa mudanças significativas no sistema de ensino, que insiste em não cumprir o determinado na lei.

Segundo Hackbart (2008), uma política pública que se mostrou efetiva em favor da educação do campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que iniciou seus trabalhos em 1998 com cursos de alfabetização, mas suas conquistas foram se ampliando e, logo, estavam ofertando cursos técnicos profissionalizantes até chegar a ofertar cursos de graduação e pós-graduação para jovens e adultos dos assentamentos. É certo que contribui com a redução do índice de analfabetismo e evasão escolar. Essas conquistas foram possíveis devido a parcerias com o governo, escolas públicas e privadas (filantrópicas), movimentos sociais e sindicais de sujeitos do campo engados em conquistas educacionais. “Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas a especificidades do campo.” (HACKBART, 2008, p. 12).

Para Caldart (2008), o PRONERA afirma as práticas e as concepções da Educação do Campo, suas conquistas contribuem para efetivação dos objetivos almejados, como por exemplo, a licenciatura em Pedagogia da Terra que possibilitou chegar até a Licenciatura em Educação do Campo, como também, mostrou que é possível a formação de educadores *do* e *no* campo. A democratização da universidade é vista com preconceito pelas classes dominantes, que apoiam a política da Educação Rural (contribuiu para persistir as condições precárias das escolas e as desigualdades sociais) e não acreditam que os camponeses podem ser produtores de conhecimento, mas essa valoração negativa está sendo rompida.

No ano de 2010, a Educação do Campo foi reconhecida como política de Estado a partir do Decreto 7.352/2010, um marco na história do campo, desse modo, o meio rural deixa de ficar à mercê de programas do governo que não ofereciam estabilidade em sua permanência. Assim, fica reconhecido como população do campo: os agricultores e familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados, os trabalhadores



assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que sua existência seja garantida a partir do trabalho no campo. Damos destaque para o artigo 1º, o qual ressalta que

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p.1).

É importante enfatizar outros aspectos do Decreto, o qual reconhece que o campo tem suas especificidades e por isso necessita de projetos políticos pedagógicos diferenciados, respeito à diversidade do campo em todos seus aspectos, políticas públicas de capacitação de professores, valorização da identidade da escola, dentre tantos outros fatores que o Decreto abrange. Mas na realidade, a maioria ficou no papel e necessita de muita luta para serem exercidos, pois vão de encontro às forças hegemônicas culturais. São muitos avanços no decorrer da trajetória da Educação do Campo, dentre eles podemos citar também o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). “Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução [...], eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.23). Essa trajetória é árdua, mas é compensatória, pois proporciona oportunidades que no passado não existiam no campo.

Hage e Corrêa (2019) afirmam que além de todas as dificuldades enfrentadas, foi necessário iniciar em 2011 a campanha “Fechar escola é crime”, organizada pelo MST, devido ao fechamento de milhares de escolas do campo. Isso significa regredir nas conquistas alcançadas e os políticos ainda tentam justificar que é pela tentativa de melhoria da oferta em vários âmbitos do ensino. No entanto, apesar de ter ocorrido milhares de fechamentos, as condições precárias continuam se agravando. A partir dessa campanha foram mobilizados os sindicatos, os movimentos, as comunidades e o Fórum Nacional de Educação do Campo, esses assumiram o compromisso de lutar e se organizar no combate em todo território nacional.

De acordo com levantamento feito pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPERUAZ) baseado em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), concluíram que 134 mil escolas foram fechadas no período de 2000 a 2018. Sendo que dessas, 6.158 rurais e 1.355 urbanas, totalizando 7.500 escolas fechadas no estado do Pará. Mesmo com a Resolução 12.960 de 2014, assinada pela Presidente Dilma Rousseff, essa assegura que as escolas só deveriam ser

fechadas após análises, justificativas e consultas à comunidade escolar, mesmo assim, os fechamentos continuam a ocorrer de maneira indiscriminada. (HAGE; CORRÊA, 2019). Diante do exposto, é necessário o fortalecimento das ações contra a tentativa de retrocesso na educação, “para que cumpram a legislação educacional existente e com isso assegurem o Direito à Educação de qualidade, Pública, Gratuita e sintonizada com a vida, com o trabalho e com a sociocultural diversidade que configura os territórios rurais no Brasil.” (HAGE; CORRÊA, 2019, p.137). As lutas fazem parte da História brasileira e as conquistas dos menos favorecidos sempre foram marcadas por elas, por isso, não se pode desistir.

## 2.2 Educação do Campo e o Ensino Fundamental

No Brasil, a educação favorece as desigualdades sociais, pois as políticas públicas não são ofertadas de maneira equitativa, devido a isso, a situação se agrava quando se refere ao povo do campo, aos negros e aos menos favorecidos. A diferença preocupante pode ser observada quando comparamos a quantidade de jovens do Ensino Fundamental Final da área rural com os da área urbana, este com 80,6% e aquele com 67,6 % de jovens que concluíram o Ensino Fundamental. Os governantes precisam ofertar não somente a matrícula e a frequência, mas também políticas públicas que garantam condições para que os discentes concluam o Ensino Fundamental na idade adequada. (BRASIL, 2020) Seguem os dados dos últimos oito anos:

Quadro 1 - Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental - Brasil 2012-2019

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
68,6	71,4	73,4	74,9	75,0	76,0	75,8	78,4

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação. Nota: 8

Observa-se que desde 2012, a porcentagem de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental está crescendo, mesmo que não sejam os valores esperados, pois a cada 100 alunos somente 68 concluíram o Ensino Fundamental Final aos 16 anos no ano de 2019, a maioria dos discentes que não conseguem concluir são os que têm menos recursos. E o caso fica ainda mais grave quando apenas 39,5% desses alunos alcançam uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, o que pode limitar a progressão estudantil. (BRASIL, 2020).

O PNE (Plano Nacional de Educação) tem metas direcionadas ao povo do campo, as quais têm como objetivos: acesso à escola, elevação da escolaridade com ênfase na qualidade, com a intenção de superar as desigualdades. Mas, “Para isso é fundamental assegurar uma inclusão efetiva, com projetos elaborados especificamente para esses grupos e material

pedagógico adequado.” (BRASIL, 2020, p.50). Porém os dados nos mostram que a realidade das escolas do campo ainda precisa de muitas mudanças para alcançar as metas do PNE. Com referência ao material pedagógico voltado para as especificidades do campo de 55.345 escolas do campo apenas 8.066 utilizam material pedagógico adequado, o que representa apenas 15% do total de escolas. (BRASIL, 2020). Segue quadro com a quantidade de escolas que utilizam material pedagógico apropriado para o campo.

Quadro 2 - Número de escolas por região que utilizam material adequado

Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro- Oeste
2.187	3.369	956	1.015	539

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar 2019. Elaboração: Todos Pela Educação.

Nesse sentido, podemos perceber por que os resultados das pesquisas continuam demonstrando que os alunos não têm o desenvolvimento esperado e um dos causadores é a falta de material pedagógico que atenda as especificidades do povo do campo. Sendo assim, os alunos não se identificam com a escola, o que estimula a defasagem, que nos leva à escolaridade média de apenas 10 anos na população do campo, dois anos a menos do esperado pelo PNE.

As desigualdades sociais são agravadas pela cor/raça, renda e localidade o que implica diretamente na proficiência dos alunos. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) confirmam, pois a porcentagem de aprendizagem adequada diminui quando relacionada a esses fatores. Os estudantes pardos e pretos do Ensino Fundamental que alcançaram respectivamente a proficiência em Língua Portuguesa foram não mais que 36,3% e 28,8%, enquanto 51,5% dos brancos atingiram o nível satisfatório. Ao nos referimos à área rural e urbana, na primeira, apenas 21,4% dos discentes alcançaram o aprendizado considerado adequado, enquanto os da segunda 41,4% se desenvolveram adequadamente. Esses dados evidenciam o quanto o Sistema Educacional Brasileiro é deficitário e com que intensidade a sociedade contribui para isso, devido sua postura discriminatória. É certo que se pelo menos grande parte do que está nas Leis estivesse sendo aplicado de forma incisiva e tratado como algo indispensável, pelos governantes, muitos problemas da sociedade brasileira seriam resolvidos, pois a educação é a base para o desenvolvimento de um país. Mas essa efetivação se torna difícil devido o maior beneficiário por essas políticas ser justamente o proletariado, portanto, tudo se complica ainda mais quando se relaciona ao campo.

### 2.3 Produção de sentido nas Práticas de Linguagens

A realidade brasileira é injusta com a maioria da população, que muitas vezes, quando chega à escola sofre preconceito por parte de quem deveria estar ali para oferecer uma oportunidade de adquirir conhecimentos. Sendo assim, a escola não reconhece os alunos como seres sociais, com problemas que deveriam ser levados em consideração, o que dificulta a permanência desses alunos na escola. Dessa forma, a evasão escolar e o analfabetismo se ampliam. Para enfatizarmos essa situação, apresentamos o ponto de vista do autor Almeida (2011, p.17) o qual afirma que “a escola esquece que a educação é um problema social, encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos [...] para a conservação dessa situação injusta [...]”. Para conseguirmos aprimorar a sociedade, muito precisa ser feito e a escola é a primeira que precisa passar por mudanças em sua postura pedagógica, metodológica e social.

O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é permeado por dúvidas, pois os professores, muitas vezes, não sabem o que e como ensinar e os alunos não conseguem relacionar o que está sendo ensinado com suas reais necessidades e dificuldades.

Ao adentrarmos nos estudos referentes ao ensino da Língua Portuguesa, percebemos que muitas pesquisas são realizadas, mas não são suficientes para solucionar as problemáticas. Dentre esses, iremos nos deter nos estudos voltados para as concepções de linguagem, as quais influenciam diretamente na construção de sentido das aprendizagens, por intermédio do ensino sistematizado. Nesse sentido, podemos inferir que as práticas educacionais dos professores estão permeadas pelas concepções de linguagem, mesmo que o professor não tenha plena convicção disso. Por esse motivo, devem realizar qualificações e estar atentos de qual concepção prevalece em suas aulas, pois esse fator é determinante na qualidade do ensino e aprendizagem, os professores devem propor um trabalho que relacione escola e meio social, para que o aluno encontre significação no que estuda. Nesse contexto, as três concepções de linguagens que norteiam o ensino de língua materna no país são: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Para Travaglia (1996), a concepção de linguagem como expressão do pensamento, demonstra que a expressão se constrói no interior da mente, sendo a exposição apenas a transmissão dos pensamentos. Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, os falantes devem conhecer o código para

poder seguir as regras e assim, ocorra a transmissão de informações. Na terceira e última concepção linguagem como forma de interação, o indivíduo age sobre a língua, a linguagem é um meio para ocorrer a interação humana, dessa forma, o contexto social, o histórico e o ideológico fazem parte da comunicação.

Zanini (1999) traça uma trajetória da educação no Brasil e a divide em quatro fases – o período da década de 60 a 90. A década de 60 ele denomina como a “década dos conceitos”, pois o aluno teria que dominar as regras gramaticais, era um receptor de conteúdo; os conhecimentos do aluno não eram levados em consideração, o professor era detentor do saber, os quais não poderiam ser questionados, o ensino, nessa época, era baseado na primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento.

A “década de 70” foi denominada como a “década dos modelos” quando o professor recebeu o livro didático que se tornou uma ferramenta fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, na qual se usava a repetição através de exercícios; as respostas já estavam contidas nos livros do professor e não eram questionadas pelos mesmos. No final dessa década, se inicia uma mudança no pensar dos docentes que querem modificar o método de ensino, pois esses percebem que estão estagnados, sem adquirir e nem proporcionar conhecimento de qualidade aos seus alunos. Essas práticas de ensino destacadas da maneira como é mostrada por Zanini (1999), podemos ver claramente a predominância da primeira concepção de linguagem, sendo composta pelas atividades de gramática sistêmica de exercícios prontos que, impedem o aluno de desenvolver uma comunicação em relação à determinado assunto.

Os anos 80, Zanini (1999), denominou como “a década dos discursos”, nele há mudanças na forma de ensinar a língua, o livro didático é deixado de lado e o professor é proibido de ensinar apenas a gramática. Por isso, ele teve que adotar uma nova metodologia “ler, refletir e encontrar o seu caminho” o qual demandava tempo – algo escasso. Essa nova forma de ensino, passou a levar em consideração os conhecimentos de mundo do aluno, no uso da língua o contexto é levado em consideração, passando a ser visto não como certo e errado e sim como inadequado e adequado, dependendo do contexto a ser utilizado.

A década de 90 é a “década da interação”, o professor proporciona ao aluno um local de interação, liberdade de escrita, reescrita, possibilidade de interagir em diferentes contextos, dessa maneira, o aluno aprende também gramática, pois precisa dominar a norma culta que é necessária para melhor interação, assim ocorre a quebra com as décadas passadas, o que ainda não resolveu as dificuldades, que continuam evidentes no “baixo desempenho linguístico dos nossos alunos”. A interação defendida por Zanini (1999) pode ser enxergada como as novas

práticas de ensino que fazem do aluno, um ser crítico da realidade e questionador dos assuntos debatidos em sala, sendo assim, essa perspectiva está relacionada diretamente com a terceira concepção de linguagem.

No interior dessa concepção temos as práticas: leitura, escrita e análise linguística. Perfeito (2005, p.54) destaca que “Na concepção interativa de linguagem, a “leitura” é vista como co-produtora de sentidos. O leitor nesse contexto, ganha o mesmo estatuto do autor do texto [...]”. Desta forma, a leitura é umas das mais importantes maneiras de colocar em prática os sentidos e o entendimento do aluno. A partir dela, o indivíduo poderá fazer parte do texto, podendo haver um exercício de inserção do leitor dentro da realidade proposta pelo autor.

No interior dessa concepção, a escrita é vista como o trabalho de aprimoramento dos principais meios de elaboração para a sua eficácia, diferente da primeira e da segunda concepção, o aluno pode colocar seu senso crítico, dissertar em cima de diferentes assuntos, sejam questionamentos referentes ao “gênero” explorado dentro da sala de aula, ou simplesmente sua relação com o mundo, onde é estabelecida a ponte de conhecimento empírico com potencial de aprendizagem.

Verifica-se a refração minuciosa dos sentidos e enunciados, utilizando a “análise linguística”, na qual será examinada a competência de identificação e interpretação do gênero que está sendo lido, a fim de analisar as limitações dos alunos, ajudando-os a captarem de maneira mais crítica e coesa a mensagem do texto, criando-se um espaço de interação onde poderão formular seus próprios questionamentos em relação à determinados assuntos que estão sendo discutidos em sala.

Diante das transformações que a linguagem como forma de interação pode trazer para o ambiente escolar, temos o professor como peça fundamental no processo de mudança de posturas que muitas vezes não condiz com a maneira interacionista de desenvolver o ensino pedagógico de qualidade. Para agilizar essa mudança, Perfeito (2005), não somente destaca a terceira concepção, como também mostra caminhos para trabalhar a interação dentro da sala de aula, por meio de sugestões de encaminhamento pedagógico que servem para nortear a prática do ensino da língua materna, apresenta diversas atividades de leitura, refração, análise linguística, interpretação e argumentação sobre os gêneros trabalhados dentro da sala de aula.

É de suma importância salientar que mesmo depois de tantas mudanças, o ensino necessita de novas adaptações, Zanini (1999) explica que não podemos deixar de valorizar o que de bom nos deixou cada uma dessas décadas, pois trouxeram conhecimento e metodologias que podem ser utilizadas, entretanto, não é preciso recorrer ao que já está ultrapassado. O professor deverá traçar seus objetivos, ter como base teorias que lhe deem

fundamentos e basear-se nas concepções de linguagem. Cabe ressaltar, que a concepção que deveria prevalecer seria a linguagem como forma de interação, devido ao fato de ser a que proporciona aos alunos a possibilidade de um aprendizado amplo em relação à aquisição de conhecimento, pois viabiliza aos discentes que se tornem mais críticos e ativos socialmente.

### 2.3.1 Oralidade e escrita: valorização nos contextos sociais

A escrita desenvolveu-se muito tempo depois da oralidade, mas mesmo assim, tornou-se essencial nas sociedades em que foi introduzida. Segundo Marcuschi (2010, p. 23) baseado nos conhecimentos de Graff (1995), a “escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 anos A.C, chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje.” O autor enfatiza que a alfabetização durante 2.000 anos era restrita a alguns grupos sociais, o que evidencia que o acesso à educação desde seus primórdios não foi de forma igualitária, permanecendo assim, até os dias atuais. A História nos mostra contradições, pois se acredita que os que dominam a escrita são os mais desenvolvidos, mas não foi o que ocorreu no período da primeira Revolução Industrial, na qual os índices de alfabetização estavam em declínio, e temos também como exemplo a Suécia, totalmente alfabetizada no século XVIII, no entanto, segregada economicamente.

O autor destaca que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) em sua perspectiva, relaciona o desenvolvimento de uma sociedade à alfabetização e as mazelas sociais, aos desprovidos de escolarização. É certo que os acontecimentos históricos são relevantes, todavia a valorização da escrita vem mudando no decorrer dos tempos. “Mas não deixa de ser falacioso usar isto como argumento em favor da supremacia da escrita. A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24). Apesar da valorização excessiva da escrita, a oralidade segue permanente e intrínseca ao ser humano, o que nos leva a refletir qual o lugar da oralidade tanto no cotidiano quanto em contexto escolar. Cabe ressaltar que os governantes acreditam que devem manter sob seu controle o ensino para que assim, oriente-o de acordo com seus objetivos. (MARCUSCHI, 2010).

Acredita-se que a escrita, por ser adquirida em instituições formais, e a fala em meio ao convívio familiar e social, a primeira deve se sobrepôr à segunda, que muitas vezes é desvalorizada na escola, na qual pode ocorrer de os professores considerarem como erro o uso da oralidade nos textos dos discentes. Todavia, Botelho (2012) esclarece que as instituições escolares com esse tipo de atitude criam nos alunos preconceito no tocante às produções orais,

que passam a ser tidas como o lugar dos erros. Afirma que muitas escolas não reconhecem que a oralidade e a escrita são duas variedades discursivas da mesma língua, sendo assim, cada uma tem sua importância e função social. Se as nossas escolas vissem a oralidade e a escrita “como saberes tradicionalmente fixados em dada comunidade; se assim o fosse, a visão tradicional do que é correto ou errado seria outra, ou melhor, deixaria de existir [...]” (BOTELHO, 2012, p. 27). Mudanças são necessárias para que a população que não tem a oportunidade de conviver com a variedade culta da língua (escrita) também seja valorizada, pois tem muito a nos ensinar.

Para justificar com ênfase suas teorias, Botelho (2012) define dois modelos de letramento: modelo autônomo que se restringe a apenas uma forma de desenvolver o letramento; modelo ideológico que se relaciona diretamente às muitas práticas sociais. No modelo autônomo, o ensino da escrita é feito de forma descontextualizada, restrita, o que faz com que o aluno leia e produza textos abstratos que não emanam nenhum significado, dificultando assim, a aprendizagem, pois essa abordagem valoriza a escrita em detrimento da oralidade, o contrário do que acontece no modelo ideológico, no qual a oralidade e a escrita são prestigiadas. Segundo o autor, todos os textos escritos são permeados pela linguagem oral, devido à linguagem escrita não poder existir sem a linguagem oral, logo, as duas modalidades discursivas devem ser utilizadas de forma a se completar, porque são fundamentais para o desenvolvimento humano. Elas ocorrem em variados contextos, em diferentes veículos de uso, com diversificados objetivos, de forma dependente ou independente, o que está diretamente ligado ao contexto e a intenção comunicativa.

Ainda segundo o autor, as duas modalidades apresentam suas particularidades que podem ser de origem: lexical, morfológica, sintática e principalmente de registro (coloquialismo e formalismo). Todavia, a escrita e a oralidade não podem ser vistas como dicotômicas, essas, pertencem a um *continuum tipológico*, no qual devemos observar suas diferenças e semelhanças, que podem se distanciar de acordo com o grau de formalidade e informalidade, tipologia textual, dentre outros recursos gramaticais, os quais são desenvolvidos a partir das práticas sociais. Sabe-se que “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, 2010, p. 17). Dessa forma, não podemos afirmar a supremacia de uma em detrimento da outra, as duas apresentam diferentes possibilidades de uso. Porém, nossa sociedade por questões ideológicas, valoriza-se mais a modalidade escrita, mas existem sociedades em que a oralidade tem mais prestígio.



Para Marcuschi (2010), a escrita por mais que apresente incorreções, dificilmente será estigmatizada e servirá como identificação individual ou grupal, diferente da oralidade que é determinante de estigmas sociais. Isso ocorre muito nas escolas em que a língua padrão é considerada a correta e a oral a mais susceptível a incorreções. Logo, esse posicionamento pode ser causador de muitas dificuldades estudantis. Mas se os professores mudarem seu posicionamento e disponibilizarem aos alunos tanto textos orais como escritos, reconhecer que cada um tem suas peculiaridades, que cada comunidade apresenta suas características e dialetos que, de fato, a oralidade faz parte de uma cultura e devem ser valorizada. Dessa forma, estimular que desenvolvam sua capacidade oral e escrita sem que haja discriminação social. Além disso, “o domínio da norma-padrão de nada vai adiantar a uma pessoa que não tem seus direitos de cidadão reconhecidos, a uma pessoa que viva na zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantes de terra fértil [...]” (BAGNO, 2009, p.90). Os professores precisam entender que a principal abordagem não é mais a gramática e sim, estimular os discentes a desenvolverem um discurso comunicativo eficiente que possa se adequar as diversas situações diárias e oportunize mudanças sociais.

Esse desenvolvimento é alcançado com metodologias desenvolvidas com base nos gêneros textuais, esses podem estar mais próximos da linguagem oral ou da linguagem escrita. Os textos orais e os escritos podem se desenvolver de maneira formal ou informal, vai depender da intenção e contexto comunicativo. “O que não se pode negar é que após o contato contínuo com a escrita o indivíduo falante passa apresentar um fala diferente, características de falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas.” (BOTELHO, 2012, p. 55). Mas isso não significa que o sujeito falante perdeu a naturalidade de falar, apenas introduziu algumas características da escrita: como adequar à fala a norma padrão.

Portanto, ao se realizar a passagem do texto oral para o escrito “Em hipótese alguma se trata de passar um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro controlado e bem-formado (o texto escrito). [...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” (MARCUSCHI, 2010, p. 47). Os professores precisam esclarecer a relação que se desenvolve entre oralidade e escrita para que se possa romper com os estigmas no que concerne à oralidade.

### 2.3.2 Letramentos: origem e importância

A língua faz parte de nossas vidas, o homem é o único animal que conseguiu desenvolver a língua oral e escrita. Se comunicar é intrínseco ao ser humano, é uma necessidade básica, que com o passar dos anos vem se aprimorando. Na sociedade em que vivemos, a leitura e a escrita são meios pelos quais conseguimos acompanhar a evolução social, política e tecnológica. Para Marcuschi (2010, p.35), “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexa relação com as representações e formações sociais”. Dessa forma, a leitura e a escrita estão presentes em nosso dia a dia e precisam ser exercidas de forma a atender às exigências sociais, para que isso ocorra, metodologias de letramento devem ser utilizadas.

De acordo com Soares (1999), a palavra letramento no meio educacional surge em meados dos anos 80, a qual foi utilizada pela autora Mary Cato em sua obra *No mundo da escrita: uma pesquisa psicolinguística*. Mas quem provavelmente firmou o uso da palavra foi a escritora Leda Verdiane Tfouni, a partir do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em que ela diferencia alfabetização de letramento. No dicionário *Contemporâneo da Língua Portuguesa*, na 3ª edição de Caudas Aulete, que foi editado há mais de um século, a palavra letramento significa “escrita”, “adquirir letras ou conhecimentos literários”, logo, esse antigo significado não atende às necessidades atuais. A ressignificação da palavra letramento surgiu a partir dos novos conhecimentos adquiridos, das mudanças sociais, sendo assim, da necessidade de um termo para nomear algo novo na sociedade brasileira. Nesse enfoque, Soares (2004, p.96-97) explica que a leitura e a escrita em meio social “[...] foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar [...]”, assim tornou-se notória a necessidade de entender a língua e não somente ler e escrever.

De acordo com Soares (1999), no léxico da Língua Portuguesa não havia uma palavra que tivesse a abrangência de significado encontrado no vocábulo *literacy* de origem inglesa, que ao ser traduzido para o português significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas [...]” (SOARES, 1999, p.17), essas consequências ocasionam mudanças para o sujeito e para sociedade em que está

inserido. Portanto, o novo significado para letramento foi um empréstimo da Língua Inglesa. Marcuschi (2010, p.21) entende que “**letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...]”. Diante do exposto, no meio educacional o letramento tem a função de capacitar o cidadão para atender às exigências de leitura e escrita da sociedade moderna.

A primeira instituição formal na qual entramos em contato com a língua padrão é a escola. Nela aprendemos a ler e escrever, mas essa aquisição não deveria se limitar a esse domínio e sim, promover habilidades para agir socialmente, de maneira a possibilitar o desenvolvimento do letramento. Entretanto, o que se observa são alunos com dificuldades de leitura e escrita. Acredita-se que isso ocorra devido à permanência do ensino tradicional que ainda está arraigado em nossos educadores. Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p.53), baseado em Soares enfatizam “que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e escrever [...], mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento [...]”. O letramento permite aos sujeitos aquisição de habilidades e conhecimentos não somente em referência à escrita e a leitura, como também eleva as chances de se tornar um sujeito crítico e reflexivo, logo, apto para atuar nas demandas sociais.

### 2.3.3 Letramentos e alfabetização na Educação Básica

O letramento e a alfabetização se diferem em cada sujeito, pois cada um tem uma história de vida, na qual são expostos a situações que estão relacionadas a fatores culturais, econômicos e sociais, esses podem favorecer ou não no letramento. Para Soares (2004, p. 97), “[...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita [...]”. De certo, a esfera educacional é um ambiente que deve contribuir de forma sistemática no letramento e na alfabetização, cada um assume uma função diferenciada, esse focaliza na decodificação do sistema alfabético, aquele está relacionado às diferentes práticas de leitura e escrita exercidas no contexto social.

Assim sendo, alfabetização e letramento devem permanecer juntos, o primeiro contribui para que o segundo seja efetivo, dessa forma, possibilita que o ensino-aprendizagem da leitura e escrita possam formar agentes atuantes socialmente. No tocante a essa questão, Soares (2004, p.97), explica que mesmo “[...] em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da

aprendizagem do sistema de escrita.” Portanto, as práticas sociais dos estudantes e as práticas escolares devem estar interligadas, para que o aluno perceba que a sua realidade também faz parte do mundo escolar, de tal maneira que contribua para redução da defasagem e com o letramento.

A aquisição da leitura e da escrita possibilita o acesso a informações, além de trazer conhecimentos indispensáveis para vida em sociedade, mas, para que isso ocorra às instituições escolares precisam assumir uma nova postura em relação às metodologias utilizadas em sala de aula. Essas devem viabilizar o contato dos alunos com um diversificado acervo cultural e oportunizar aprendizagem das práticas de prestígio da sociedade. O que nos remete à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) “[...] as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.” (BNCC, 2018, p.15). A Lei abrange muitas das mudanças que deveriam ser imediatamente aplicadas nas escolas, pois essas são determinantes no desempenho dos alunos.

Apesar da indicação feita pela BNCC (2018) de que as escolas devem utilizar a alfabetização em conjunto com metodologias de letramento, podemos perceber que a educação brasileira passa por dificuldades no que diz respeito à falta de capacidade dos discentes em agirem sobre o texto de maneira crítica, dificuldades em convencer os alunos a permanecerem nas escolas e o alto nível de reprovação. Rojo enfatiza que as escolas públicas e privadas estão focando mais em “[...] regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada no que se refere aos fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções [...]” (ROJO 2009, p.33). Devido a essa postura errônea da escola, os alunos não conseguem relacionar o conhecimento ofertado e como aplicá-lo em seu cotidiano, dificultando o aprendizado e a permanência na escola.

A falta de um ensino-aprendizagem de qualidade contribui para defasagem e atinge principalmente as camadas desfavorecidas. Segundo Rojo (2009, p.21), “se você é pobre, homem, está acima da faixa etária de série, é chefe de família e trabalha, [...] você tem altas chances de ser reprovado e excluído da escola.” Esses são alguns dos aspectos que podem determinar o desenvolvimento dos alunos na sociedade contemporânea. As escolas brasileiras necessitam de professores capacitados para atuar na educação, visto que, precisam proporcionar ao discente um ensino-aprendizagem centrado na interação, que valorize os conhecimentos prévios dos estudantes e suas origens, para que assim, os aprendizes possam se reconhecer como capazes de serem autores de transformações em sua vida e na sociedade.

Em vista disso, o letramento é fundamental para atender as especificidades dos alunos do campo, pois possibilita relacionar a realidade social do aluno com as práticas escolares. A escola não deve estar focada somente em que o aluno conclua o Ensino Fundamental, mas sim, nos aspectos qualitativos, que ele adquira habilidades e competências para ser capaz de cursar outros níveis educacionais.

Dados coletados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos mostram que a capacidade de leitura dos alunos está abaixo do nível intermediário. As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam maior ocorrência do nível zero, o que nos leva a refletir sobre quais fatores estão interferindo no ensino-aprendizagem dos discentes, dentre os quais podemos citar: ineficiência do sistema educacional, ineficiência das práticas pedagógicas e os fatores socioeconômicos. A estratificação social no Brasil parece ser determinante para esses resultados.

O relatório SAEB (2019) divide-se em três blocos de pesquisa com foco na última série de cada bloco: Ensino Fundamental Inicial (5º ano), Ensino Fundamental Final (9º ano) e Ensino Médio (3ª série). Sendo assim, serão destacados os resultados voltados ao Ensino Fundamental Final que compreende nosso objeto de pesquisa 7º ano. De acordo com os dados do SAEB (2019), 42% dos discentes do 9º ano do ensino fundamental ficaram nos níveis 0, 1, e 2, isso significa que não alcançaram as habilidades necessárias, sendo que os outros 68% ficaram distribuídos nos níveis de 3 a 8. Na região Norte os estados Amapá, Pará e Roraima apresentam maior incidência no nível 0, sendo que os demais estados (Acre, Amazonas, Rondônia e Tocantins) concentram-se no nível 3. Na região Nordeste prevalece o nível 0 em cinco estados (Maranhão, Paraíba, Bahia, Rio Grande do Norte), em Alagoas prevalece o nível 2; Ceará, Pernambuco, Piauí e Sergipe, a incidência maior foi do nível 3. No sul e sudeste todos os estados prevalece a ocorrência do nível 4. Na região Centro-Oeste os estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul se destaca o nível 3; Distrito Federal e Goiás, concentram no nível 4. Sendo assim, a média nacional em Língua Portuguesa é de 258,04 resultado preocupante, pois esse nível equivale ao nível 3, sendo que o nível máximo é o 8º, em que o aluno pode alcançar a nota de 400.

Segundo o relatório do órgão citado anteriormente, as regiões que apresentam as maiores porcentagens de nível 0 merecem atenção, pois esses alunos não apresentam o mínimo das habilidades que deveriam dominar. Vale ressaltar que com a progressão dos níveis os alunos serão capazes de exercer as habilidades dos níveis anteriores. No nível 1, são aptos para identificar expressões e relações no tipo textual dissertativo (reportagens e artigo de opinião); fazer inferências em relação ao efeito de sentido presentes em reportagens e

crônicas. Os discentes que se classificaram no nível 2 devem dominar as habilidades de identificar uma mesma ideia presente em diferentes gêneros (romances e crônicas); conseguir perceber os sentidos explícitos presentes na linguagem verbal e não verbal nos poemas e charges. No nível 3, certamente podem identificar informações explícitas em fábulas; reconhecer elementos da narrativa nos gêneros música e fábula; distinguir as funções do abaixo assinado e do verbete; perceber em variados gêneros temas em comum. No nível 4 reconhecer ideias explícitas em artigos de opinião; identificar opiniões diversas em relação ao mesmo conteúdo em diferentes reportagens; deduzir elementos presentes em contos, letras de músicas, reportagens, entre outros; compreender os efeitos de sentido produzidos pela uso da pontuação e da polissemia e conseqüentemente o humor ou ironia produzidos. Focamos aqui nos quatro primeiros níveis, devido à maior incidência.

#### 2.3.4 Gêneros textuais e os letramentos

Os gêneros textuais fazem parte de estudos desde a época de Platão e Aristóteles. Suas pesquisas designaram os gêneros lírico, épico e dramático pertencentes ao campo da literatura. É de suma importância destacar que os gêneros foram primeiro interesse da retórica e da poética, para depois se tornar objeto de estudo da linguística, até porque a linguística surgiu muitas décadas depois. As pesquisas realizadas por essa ciência foram progressivas. Primeiro se ateu nos estudos das unidades menores da morfologia, depois se voltou para os textos literários, mas somente quando passa a destacar variados textos é que concentra suas indagações para o funcionamento dos gêneros textuais. (BRANDÃO *et al*, 2003).

Para ocorrer a comunicação, é necessário fazer uso de textos. Diante dessa observação, percebeu-se a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais. Para Travaglia (2018), seja ao ler, escrever ou falar nós utilizamos textos, e esses se adaptam de acordo com a nossa intenção comunicativa. A partir dessa informação “as recomendações da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua passaram a recomendar que se trabalhasse a língua em sua dimensão textual-discursiva e utilizando os gêneros, ou seja, fazendo um ensino centrado nos gêneros.” (TRAVAGLIA, 2018, p.1337). Mas isso não solucionou os problemas, já que a abordagem precisa ser adequada para que o ensino seja eficiente.

A escola tradicional, apesar de usar os gêneros textuais em seu ensino, os destacava de maneira superficial (análise morfológica), e somente os textos literários escritos eram considerados de prestígio, descartava a possibilidade de utilizar gêneros orais classificados como fora do padrão culto da língua. Hoje, já ocorreram muitas mudanças no tocante à

abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, isso devido às práticas de letramento, na qual todos os gêneros devem ser valorizados e trabalhados de acordo com o objetivo a ser alcançado. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002).

É de suma importância desenvolver metodologias diferenciadas, para que os discentes possam vivenciar a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, não somente os considerados eruditos, mas também aqueles que fazem parte da realidade social dos alunos. Como dito anteriormente, as mudanças também precisam ocorrer no ambiente escolar, de tal maneira, que práticas oportunizem ao estudante exercitar o conhecimento e a habilidades de agir sobre a língua, essas devem se tornar essenciais dentro da comunidade escolar, pois “de nada adianta, também, ensinar alguém a ler e escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessa habilidade de leitura e escrita”. (BAGNO; GAGNÉ; STUBBS, 2002, p.52). Isto é, proporcionar que o aluno perceba a funcionalidade dos conhecimentos adquiridos para sua vida em sociedade.

É certo que o professor deve estar atento e avaliar sua metodologia, se realmente atende às necessidades do seu público-alvo. No contexto atual, o trabalho realizado voltado para o letramento e não somente para alfabetização, tem como base os gêneros textuais trabalhados de maneira contextualizada. Esses são inseridos em práticas pedagógicas que levem os discentes a refletir e agir sobre a língua, para que assim possam relacioná-los com sua realidade social, desse modo, entender que os gêneros textuais existem devido à necessidade de se comunicar, sendo assim eles utilizam gêneros textuais no decorrer da vida. Conforme Soares (1999, apud Bagno; Gagné; Stubbs, 2002), o ensino da língua nas instituições educacionais, tem diversos objetivos, os quais ela divide em cinco fases:

Quadro 3 - Objetivos do Ensino da Língua Portuguesa

1ª Fase	Praticar a oralidade e a escrita de maneira conjunta, para que os alunos percebam a relação que existe entre as duas modalidades.
2ª Fase	Possibilitar oportunidades de interagirem com diferentes interlocutores e ambientes sociais, para que possa adequar sua linguagem oral e escrita a diferentes situações, por intermédio dos tipos e gêneros textuais, para que esses assumam funções sociais diferenciadas.
3ª Fase	Desenvolver a habilidade de ouvir e produzir textos orais, que atendam as condições de produção, funcionamento, contexto e função que o gênero exigir.
4ª Fase	Propiciar ocasiões em que ocorram reflexões e debates tendo em consideração os gêneros estudados. A partir desses momentos diversificados, trabalhar de maneira contextualizada a gramática e retomar as características do texto, sua função e os elementos que fazem parte do contexto de produção.

5ª Fase	Viabilizar a aquisição da habilidade de interagir tanto de forma oral como escrita, sem deixar de levar em consideração a capacidade do aluno e o meio em que está inserido.
---------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Os docentes e suas metodologias são fundamentais para que o processo de alfabetização/letramento seja eficiente. As práticas pedagógicas desenvolvidas por meio dos gêneros textuais possibilitam aos sujeitos relacionarem informações com sua realidade social e assim perceber que o conhecimento adquirido na escola pode ser aplicado em sociedade. Isto é, levá-los a perceber que a escrita e a oralidade são permeadas por diversos discursos. Há de se considerar que o ensino/ aprendizagem desenvolvido dessa forma limita a prática do ensino tradicional. Entretanto, a realidade é contraditória, pois muitos professores ainda não adotaram essa proposta e “o texto é entendido como fonte de pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura.” (BRANDÃO *et al*, 2003, p.17). Esse tipo de metodologia não tem significação para os alunos e apenas os distanciam da vontade de querer aprender.

O uso dos gêneros textuais de forma contextualizada (visita a bibliotecas, cinemas, museus, novos hábitos de leitura, etc.), possibilita outras vivências e facilita aplicabilidade das habilidades adquiridas, essas podem contribuir para que o discente reconheça a importância do conhecimento adquirido em sala de aula. Não há como negar que relacionar esses dois conhecimentos se tornou uma problemática que requer muitas pesquisas para ser solucionada.

## 2.4 Análise de textos

A leitura e a escrita são inerentes, pois a escrita depende da leitura para poder ser exercida, ou seja, a criança ao chegar à escola inicia o processo de aquisição da leitura para em seguida iniciar o processo da escrita. Cabe ressaltar que a alfabetização e o letramento se darão de maneira eficaz se as aulas de Português propiciarem “o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação.” (TRAVAGLIA, 1996, p.18). Assim, o aluno desenvolve um maior domínio da língua e consegue se adequar as exigências linguísticas sociais.

A análise textual quando realizada com base nos pressupostos teóricos da Linguística proporciona aos discentes a possibilidade de um aprendizado diferenciado do adquirido por



meio de estudos da gramática tradicional (classificação de palavras, regras gramaticais), a qual se pretende superar a muitos anos, pois limita o grau de aprendizado dos alunos. Essa abordagem ainda está na base dos estudos de muitos professores, e é cobrada por pais que acreditam ser o objetivo do ensino de língua na escola, além disso, temos materiais didáticos que mantêm o viés tradicional, devido a esses e a outros fatores, metodologias tradicionais continuam atuantes em nossas escolas. Como também, há falta de materiais didáticos adaptados para realidade do aluno, essa questão se torna ainda mais grave quando relacionada aos alunos advindos do campo. Antunes (2010, p.54) expõe que a análise de livros didáticos “tem evidenciado que pouco se fala ou muito pouco se mostra da vida nas pequenas cidades ou no meio rural,” o que dificulta que os alunos se identifiquem com meio escolar. Cabe ressaltar que os discentes necessitam de materiais adaptados a sua realidade local e de ensino-aprendizagem que vá além de adquirir conhecimentos morfossintáticos.

De acordo com Mendonça (2016, p.40), “a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominarem recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu *projeto de dizer*.” O texto trabalhado dessa forma, possibilita ao aluno ampliar suas habilidades no tocante à escrita e à leitura, em consequência, pode atuar com mais propriedade nos eventos sociais, uma vez que estamos nos tornando cada vez mais centrados em atividades relacionadas à escrita. “Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos” (BAGNO,2010, p.11), por isso devemos ampliar nossas competências textuais, tanto orais como escritos, pois fazem parte da vida humana.

#### 2.4.1 Noções preliminares quanto ao Texto e suas Propriedades

O texto é o meio que utilizamos para nos comunicar, expressar opiniões, relatar fatos, exercer atividades, dentre tantos outros pensamentos que conseguimos transmitir com o uso do texto. Isso quer dizer que os contextos discursivos se desenvolvem a partir do texto e nas características da textualidade, essa está relacionada ao saber que desenvolvemos por meio de nossas experiências linguísticas. Há décadas, eram aceitos como textos apenas aqueles que seguiam à norma culta da língua, a estrutura, os padrões linguísticos, a objetividade e a coerência. Esse pensamento está mudando em decorrência de estudos linguísticos, os quais afirmam que qualquer ato comunicativo, desde que transmita uma informação é considerado

um texto. Antunes (2010, p.28) ratifica a informação ao considerar que “Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situação de comunicação, são sempre textos.” Logo, os alunos devem estar cientes de que constroem textos a todo o momento e que precisam aprimorar os conhecimentos no tocante ao texto, para assim, dominar a língua de forma mais eficaz.

Para Antunes (2010), sempre que recorremos a um texto temos uma intenção comunicativa, queremos alcançar um objetivo, e para efetivá-lo, vai depender de como interagimos com nosso interlocutor, temos que orientá-lo para que possa entender a mensagem. Assim, acredita que para entendermos um texto é necessário levar em consideração não somente os fatores linguísticos, como também os sociais e os cognitivos, pois se trata de um evento de comunicação que é produzido em meio à sociedade. Dessa forma, entende-se que teremos um interlocutor, o qual “esforçamo-nos, quase sempre sem notar, para sermos, em cada contexto, relevantes, *dizendo o que supomos ser da necessidade, do interesse ou do gosto do outro.*” (ANTUNES, 2010, p.32). Outro aspecto relevante do texto que a estudiosa destaca é o tema, o qual será explicado e desenvolvido durante a comunicação exercida, assim ocorre à construção de sentidos. Dessa maneira, frase solta, palavras aleatórias, que não formam um todo constituído de sentido, não pode ser considerado um texto. Nesse mesmo viés, Bakhtin afirma (2010, p.292)

Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. [sic]

Mas afinal, o que devemos considerar como um texto? Segundo os pensamentos de Antunes (2010, p.29), devemos estar atentos à textualidade, a qual define que “em qualquer língua, e em qualquer situação de comunicação verbal, o modo de manifestação da ação comunicativa é a textualidade, ou concretamente um gênero de texto qualquer.” A textualidade apresenta características que vão delimitar o que pode ser considerado um texto ou não. Antunes (2010) baseada nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981), os quais definem que para um aglomerado de palavras serem consideradas um texto deve apresentar os seguintes critérios da textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade expõe com efetividade o valor de cada um desses critérios e prova o quanto eles merecem atenção por parte do professor de linguagens.

No entanto, a autora realiza uma divisão desses critérios em dois grupos, nos quais determina como propriedades do texto: a coesão, a coerência, a informatividade e a

intertextualidade. Logo, os outros critérios: aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade, ela denomina como condições de efetivação do texto, devido, acreditar que esses se relacionem mais com o interlocutor, do que diretamente ao texto. (ANTUNES, 2010). Portanto, a aceitabilidade está vinculada ao acesso do ouvinte ou leitor, aos sentidos construídos e as informações expostas, de certo, ele irá fazer inferências a partir de suas experiências para entender ou não os sentidos produzidos. Em se tratando da intencionalidade, enfatiza que o emissor tem a intenção de transmitir algo que tenha sentido e seja coerente com a atividade comunicativa proposta. Tendo em consideração à situacionalidade, refere-se ao contexto social em que está sendo produzido o ato comunicacional, ele deve ser adequado ao meio em que está inserido, devido o texto sofrer influência do ambiente, da atividade desenvolvida, do período e ainda ser permeado por tantos outros fatores. Portanto, devemos considerar que essas “propriedades não são propriamente do texto. Embora lá se reflitam, remetem para disponibilidade cooperativa das pessoas envolvidas na interação.” (ANTUNES, 2010, p. 34). Dessa forma, entende-se como propriedades do texto:

Quadro 4 - Propriedades do texto

COESÃO	De acordo com Antunes (2010) e Costa Val (2004), a coesão é relacionada a questões superficiais de encadeamento do texto, mas diferente do que muitos acreditam, ela também depende da ação do leitor para realizar a unidade do texto e as conexões necessárias. Em suma, a Língua Portuguesa possibilita que sejam utilizados vários recursos na construção do texto, assim, os falantes “podem indicar em seus textos as relações que pensaram entre os elementos linguísticos, mas esses recursos apenas indicam, sinalizam, instruem. Quem de fato estabelece a relação é o ouvinte ou leitor.” (COSTA VAL, 2004, p.8). Essas conexões são indicadas pelos recursos linguísticos como: pronomes, artigos, conjunções, advérbios, além de tantos outros elementos textuais que podem ser utilizados para conectar frases, orações e períodos.
COERÊNCIA	Podemos dizer que a coerência está interligada aos sentidos construídos no texto. Percebemos que um texto é coerente quando ele tem progressão textual, encadeamento de ideias, tem sentido. A coerência também pode ser relacionada aos conhecimentos do interlocutor, que pode apresentar em relação ao texto um maior ou menor grau de interpretação, o que depende do nível linguístico e do tipo de conteúdo do texto. De fato, “Ouvir ou ler um texto e entendê-lo, considerá-lo coerente, significa conseguir processá-lo com os conhecimentos e a habilidade de interpretação que se tem e, então, avaliá-lo como compatível com esses conhecimentos.” (COSTA VAL, 2004, p.4). Diante do exposto, a coerência extrapola os traços linguísticos, porque depende também de outros fatores que compõem o ato comunicativo.
INFORMATIVIDADE	Em um ato comunicativo sempre irá haver um grau de informação, que será avaliado pelo ouvinte ou pelo leitor: sua relevância, o grau de dificuldade, a imprevisibilidade, a novidade ou não, essas características podem determinar o interesse do leitor pelo texto. Antunes (2010, p.36) afirma que a informatividade “concerne ao grau de novidade, de

	<p>imprevisibilidade que, em um certo contexto comunicativo, o texto assume; concerne ainda ao efeito interpretativo que o caráter inesperado que tais novidades produz.” Por consequência, o grau de informatividade será determinado pelo contexto em uso, pois nem sempre o mais informativo será o adequado, como por exemplo, uma placa de “PARE”, o grau de informação é baixo, mas cumpre a função a que foi proposto, pois apresenta informação clara e objetiva.</p>
<p>INTERTEXTUALIDADE</p>	<p>Essa nomenclatura nos remete a pensar em vários textos entrelaçados, mas é essa realmente a questão, os textos todos são permeados por muitas vozes, por mais que não estejamos informados disso. Portanto, os textos que construímos não são somente de nossa autoria, pois carregam impressões das nossas vivências e informações que adquirimos em experiências linguísticas. Além disso, ao escrevermos um texto, obedecemos à tipologia, o gênero, os quais apresentam estruturas específicas, assim, utilizamos como exemplo textos da mesma tipologia e gênero para nos orientar na escrita, mas isso não significa que temos modelos rígidos. (ANTUNES, 2010). Ao produzir um trabalho acadêmico, muitos estudantes se valem de outros textos, os quais são utilizados de forma implícita, logo, utilizam conhecimentos adquiridos a partir da fala de outros e a explícita, pois utilizam citações que corroboram e dão força argumentativa a suas opiniões. Para Bakhtin (2010, p.295) “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” [sic] É dessa forma, que conseguimos criar novos textos, pois podemos corroborar ou refutar as opiniões expressas nos textos base.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Essas propriedades do texto e condições de efetivação são intrínsecas ao texto e devem ser trabalhadas em sala de aula para que os alunos consigam desenvolver sua competência textual. Logo, devem conseguir observar onde, quando, para quê e para quem, pois são propriedades e condições para que o texto se efetive, assim, ter consciência de que o texto é o meio que utilizam para se comunicar e atuar socialmente. Dessa forma, abandonar a abordagem tradicional da língua, pois tem o foco apenas na gramática e configura um ensino descontextualizado e fora da realidade linguística dos discentes, que em seu cotidiano utilizam a língua de forma significativa. De acordo com Antunes (2010, p. 37), “O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual.” Por conseguinte, o texto não deve ser utilizado em sala de aula como pretexto, mas sim, com a intenção de entender como ele é construído, desenvolvido e aplicado em sociedade.

#### 2.4.2 Critérios na Análise de Textos

A análise de textos em sala de aula deve ter como propósito ampliar os conhecimentos do educando em relação aos diversos gêneros, e esclarecer que muitos estão presentes no seu cotidiano. Antunes (2010) afirma que ao analisarmos um texto devemos ter o intuito de reconhecer principalmente a composição, o tema, o propósito comunicativo, as partes constituintes e suas funções/relações com os elementos, os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais e sintáticas e não usar o texto apenas para retirar frases. Ao analisar os textos e observar essas composições os alunos conseguem perceber que existem modelos de como são construídos e como funcionam. Contudo, a autora adverte que analisar um texto não é somente entender a mensagem do autor “É, além disso, perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e porque é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente.” (ANTUNES, 2010, p. 49). Então, devemos aprender a observar como construímos nossos textos e o que utilizamos para que eles se tornem um todo cheio de sentido.

Acredita-se que a norma padrão também deve ser destacada, pois é fundamental para que se consiga um domínio mais amplo da língua materna. O problema não está em ensinar a gramática, mas sim, em tê-la como foco principal dos estudos e em como ensinar. Quando “entendermos que a variedade culta, padrão da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso em determinados tipos de situação de interação comunicativa [...]” (TRAVAGLIA, 1996, p.19) o ensino-aprendizagem fluirá com mais facilidade. O professor, ao ensinar a língua padrão, não deve desvalorizar as outras variedades, pois é uma barreira no ensino e aprendizagem de estudantes que tem o convívio com as variedades consideradas não padrão. É notório que, para que essas mudanças ocorram o professor é a “peça chave”, pois ele deve reconhecer que a língua em uso é o seu objeto de estudo, que o educando não utiliza a língua de forma compartimentada, o estudo precisa fazer sentido para o aluno ampliar suas habilidades e competências em relação à língua. Esse ponto de vista é reafirmado por Suassuna (2009, p.127)

Ora, se o objeto de ensino é a língua verdadeira e inteira (trabalho, processo histórico e social), estudar língua é estudar e fazer língua ao mesmo tempo; é entender e usar um sistema que sempre se refaz. A função social do conhecimento é resgatada — no caso do Português — se com ele e através dele compreendemos o mundo [...].

Sabe-se que o ensino da língua deve ser contextualizado, o aluno precisa apropriar-se da língua, criar um vínculo de intimidade, assim, desenvolver sua capacidade de interpretação, de expressão (oral e escrita), de adaptação às exigências sociais. A aula de Língua Portuguesa ministrada dessa forma condiz com a Concepção linguagem como forma de interação, logo, facilita o letramento dos discentes (assuntos destacados em tópicos anteriores). Para que se desenvolva esse trabalho, os textos são a ferramenta principal, e a análise linguística nos possibilita a abordagem adequada, a qual “Investe-se em *atividades metalinguísticas* – sobre a linguagem e seu funcionamento – para auxiliar as *atividades epilinguísticas*, aquelas nas quais o aluno reflete sobre os usos que fez ou pretende fazer no texto que está elaborando.” (MENDONÇA, 2016, p. 41). Esses exercícios contribuem com a interação, expressão e reflexão no que se refere a língua, portanto, com a qualidade dos textos (orais e escritos) que os discentes produzem. Para a efetivação dessas atividades, a seleção dos textos é de extrema relevância, que de acordo com Antunes (2010) devem ser observados o(s) / a(s)

Quadro 5 - Características do Texto

1.	Tema, a estrutura, o tamanho e adequação à faixa etária dos discentes;
2.	Abordagem diferenciada de aspectos políticos, sociais, culturais e regionais;
3.	Origem deve provir de diferentes campos: ciência, arte, economia, trabalho, literatura, etc. e devem ser de variados suportes;
4.	Existência de vários gêneros textuais e contextos de circulação;
5.	Diferentes formas de apresentação e recursos visuais;
6.	Variedades linguísticas (padrão e não padrão);
7.	Grau de dificuldade deve ser adequado aos discentes;
8.	Sentido e a relevância quando sofrem adaptações e supressões;
9.	Elementos do contexto de produção;
10.	Relevância em preservar o suporte original.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Em consequência dessa avaliação dos textos disponibilizados para análise, os alunos terão a oferta mais ampla de conhecimentos e auxílio no seu desenvolvimento. Nesse sentido “Evidentemente nossas atividades de fala ou de escrita também ganham com a prática da análise, pois, por ela, passamos a entender melhor certos aspectos dos processos cognitivos, linguísticos, textuais e pragmáticos envolvidos em nossas interações verbais.” (ANTUNES, 2010, p.51). Consequentemente, essa análise nos possibilita entender a língua, ela deixa de ser apenas um meio para nos comunicarmos e passa a ser um instrumento com o qual podemos modificar o modo de agir, de entender, de ver, de interagir socialmente.

Antunes (2010) explica que o texto é uma fonte quase que inesgotável de elementos, os quais poderão ser detectados de acordo com o tipo e gênero textual analisado. Portanto, devemos selecionar o fenômeno a ser analisado para que o estudo não se torne improdutivo. Contudo, não podemos perder o foco na abordagem do texto como um todo constituído de sentido e incorrer no ensino da gramática tradicional. Todavia, a autora afirma que a gramática é parte importante do ensino da língua, desde que centrada na funcionalidade dos recursos gramaticais. Para propiciar à facção a autora sugere dois focos de análise à dimensão global do texto relacionada à coerência textual (progressão temática, padrões de organização de acordo com tipo de textos, recursos de encadeamento, etc.) e análise de aspectos mais pontuais de sua construção (paráfrases, efeitos de sentido, o nível de maior ou menor formalidade, etc.). Nesse sentido, destaca alguns elementos da dimensão global e de aspectos pontuais da construção:

Quadro 6 - Dimensão Global do texto

UNIVERSO DA REFERÊNCIA	Está relacionado ao âmbito que o texto se desenvolve real ou fictício, período, campo (religioso, político, didático, etc.), meio, linguagem adequada ao público alvo. Ao analisar o universo da referência o professor poderá perceber que um texto não precisa necessariamente estar correto para ser considerado um bom texto. Ele precisa estar adequado ao contexto de produção e circulação, pois a partir desses, poderão ser observados outros elementos que totalizarão a construção de sentido do texto.
UNIDADE SEMÂNTICA	Dá-se a partir do momento em que expomos um assunto (tema), o qual tem um ponto de vista e encadeamento de informações que vão formar o posicionamento, assim, transmitir a ideia para o interlocutor. Para construir a unidade semântica é preciso ter coesão e coerência na construção do texto, esse pode ser: escrito ou oral, formal ou informal.
PROGRESSÃO DO TEMA	Ao adentrarmos em um ato de interlocução sempre temos um tema, ao qual iremos acrescentar informações relevantes. “Ocorre que, no texto, tudo precisa estar em convergência; tudo precisa estar encadeado.” (ANTUNES, 2010, p.69). Destarte, o tema será desenvolvido seguindo uma sequência de informações que obedece ao princípio de começo, meio e fim.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Ao nos comunicarmos temos objetivos a alcançar que pode ser informar, convencer, explicar, dentre tantas pretensões de um ato comunicativo, esses podem estar explícitos ou implícitos.
ESQUEMAS DE COMPOSIÇÃO: TIPOS E GÊNEROS	Os textos que circulam socialmente seguem modelos, que são classificados como tipos e gêneros verbais. A tipologia textual se refere à estrutura, a características predominantes e as categorias teóricas, como por exemplo: aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempo verbal. Os tipos mais estudados são a

	narração, a dissertação, a injunção e a descrição, esses não são considerados textos empíricos. Contudo, os gêneros textuais se realizam de forma empírica com base nas estruturas e formas dos tipos textuais. Os gêneros são diversos e se renovam de acordo com as necessidades sociais, “[...] correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.” (BAKHTIN, 2010, p.293). Devido estar conectado às transformações sociais alguns entram em desuso enquanto novos são criados, diferente dos tipos que tem uma quantidade pré-determinada e estrutura fixa.
RELEVÂNCIA INFORMATIVA	O texto que apresenta um grau de novidade formal ou conceitual terá possibilidade de atrair atenção do seu interlocutor ou leitor. Mas não podemos nos esquecer da adequação contextual. “O bom texto, portanto, é aquele que traz um grau de informatividade adequado às suas circunstâncias de circulação.” (ANTUNES, 2010, p.74). Logo, quanto melhor nível de adequação, mais as informações terão relevância e proveito pelo leitor.
RELAÇÕES COM OUTROS TEXTOS	Todos os textos que criamos estão repletos de outras vozes, o que nos remete a intertextualidade, “aquela que diz respeito de que tudo o que se expressa pelas diferentes linguagens remete a toda experiência humana da interação verbal.” (ANTUNES, 2010, p.75). Isso significa que, historicamente, nos baseamos na fala de outros, para desenvolver a nossa ideia em referência a um determinado assunto.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

A estudiosa reforça que temos muitas possibilidades de estudo além da forma e classes de palavras ao analisar os textos, pois, dessa maneira, deixamos de ter acesso a muitos fatos da língua que não se concretizam em frases sem contexto. Então, parte do pressuposto de que os estudos baseados na morfossintaxe não causam problemas, mas sim, o que deixamos de aprender. Sendo assim, afirma que a intenção principal de “*qualquer análise de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência e da interpretabilidade do que é dito.*” (ANTUNES, 2010, p.59). Segue a tabela com os Aspectos textuais da construção, que devido à amplitude de recursos se detém na abordagem dos relacionados à coesão e a coerência.



Quadro 7 - Aspectos Textuais da Construção

A COESÃO E COERÊNCIA
<p>Essas são dependentes, pois a primeira está na superfície do texto, se materializa a partir dos constituintes textuais, enquanto a segunda se materializa no sentido construído, não se pode separar a coesão da coerência. As duas trabalham em função da construção semântica do texto são interdependentes. “Quer dizer um sentido de um texto resulta das propriedades gramaticais e lexicais das palavras que o constituem [...]” (ANTUNES, 2010, p. 117-118). No entanto tanto a gramática quanto o léxico só assumem suas funções se introduzidos em um contexto, fora são apenas possibilidades.</p>
TIPOS DE NEXOS TEXTUAIS
<p>A autora baseada nos pressupostos de teóricos de Halliday e Hasan (1989), os quais relatam que os nexos realizam a união entre as partes do texto, assim, constroem diferentes relações como, por exemplo, de equivalência, de contiguidade, e de associação. Os nexos de conexão se realizam a partir de conjunções, advérbios, preposições e locuções. Quanto mais utilizarmos esses recursos, formando <i>cadeias de elos</i> que podem ser de: contiguidade, associação e equivalência, mais o texto se torna coesivo.</p>
RECURSOS DE CONSTITUIÇÃO DOS NEXOS TEXTUAIS
<p>Os nexos apresentados anteriormente, podem se valer tanto da gramática quanto do léxico, uns somente do léxico ou da gramática e outros de ambos. Todavia, Antunes alerta que tentar delimitar essa questão pode levar a imprecisão, então prefere “apontar os efeitos da coesão e seus efeitos na construção coerente dos sentidos e das intenções do texto [...]” (ANTUNES, 2010, p.121). Dessa forma destaca alguns recursos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Repetição de palavras</i>: É muito condenado por professores, que deixam de analisar a contribuição na construção de sentidos que essa repetição pode trazer. A repetição pode ocorrer devido à abordagem de um determinado tema, para enfatizar algo, ao retomar um conteúdo em final de texto, dentre tantas possibilidades necessárias na construção de sentido do texto, não se trata apenas de repetir, mas sim de alcançar uma função textual ou discursiva por meio da repetição.</li> <li>2. <i>Paráfrase</i>: É Utilizar a fala (texto) de alguém, mas sendo que reformulando com outras palavras, para mostrar como o texto foi entendido, assim, deixá-lo mais claro e mais preciso. Para ser considerada uma paráfrase a retomada de sentido de um segmento anterior deve ocorrer.</li> <li>3. <i>Paralelismo</i>: Apresenta expressões que estão em conformidade para que haja harmonia entre as partes do texto. Logo, é preciso que ocorra semelhança entre ideias ou entre as estruturas frasais, o que pode ocorrer principalmente de maneira sintática ou semântica.</li> <li>4. <i>Substituição de unidades do léxico</i>: Utilizar outra expressão lexical para evitar a repetição, promove à possibilidade de acrescentar novas informações ao ouvinte ou leitor. Todavia, substituições por pronomes somente realizam a retomada de um termo sem acréscimo de informações. O ato de substituir pode ser feito por meio de sinônimos, parônimos, ou por equivalência, o que nos leva a refletir no tocante as múltiplas expressões que se pode recorrer para dizer a mesma coisa, até porque não há sinônimos para todas as palavras e o uso somente desse recurso nos remete aos ensinamentos tradicionais. A autora adverte que a substituição de palavras tem funções discursivas maiores que apenas evitar a repetição, no entanto, tem situações em que a repetição se faz necessária e mais eficiente.</li> <li>5. <i>Substituição pronominal</i>: Para utilizar esse tipo de substituição a atenção se faz necessária em decorrência de restrições de ordem gramatical (concordância de gênero e número entre os termos) e de ordem textual (continuidade das ideias a partir da retomada do termo anterior). “A clareza de um texto, sem dúvida, passa por essa continuidade referencial que vai se estabelecendo a partir das ligações, dos nexos que se vão construindo.” (ANTUNES, 2010, p.131). Essa clareza de qual referencial está sendo retomado é justamente umas das dificuldades quando se utiliza a substituição pronominal.</li> <li>6. <i>Associação semântica entre as palavras</i>: “Em linhas gerais, esse tipo de nexos ocorre sempre que duas ou mais palavras guardam algum tipo de contiguidade semântica” (ANTUNES, 2010, p.134). A construção de sentido a partir desse recurso está ligada aos nossos conhecimentos empíricos, sendo assim, temos a tendência de utilizar palavras que mantêm uma relação de sentido na construção de um texto coeso e coerente. Dessa forma reafirmamos a não utilização de frases soltas, nas quais não existe uma construção de sentidos, pois, na maior parte dos casos, recorrem a palavras de origem semântica diferente.</li> <li>7. <i>Uso de expressões conectivas</i>: O estudo dessas palavras em sala de aula geralmente fica pautado em</li> </ol>

classificações morfológicas e sintáticas, com base em frases que são criadas ou retiradas do texto, assim perdem sua significação textual, semântica, conectiva e argumentativa que exercem se estudadas a partir do texto. Utilizam-se como conectivos: preposições, conjunções, advérbios, locuções, etc. Esses expressam muitos sentidos, dentre os quais podemos citar: finalidade, oposição, consequência, concessão, causalidade, contraste, e tantos outros. O trabalho realizado com base nos conectivos deve “explicitar os efeitos que o uso desses itens promove no estabelecimento da sequência do texto ou da orientação argumentativa que pretendemos atribuir aos enunciados.” (ANTUNES, 2010, p. 140). Desse modo, possibilita que o aluno amplie sua capacidade interpretativa e argumentativa.

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Diante do exposto, percebeu-se que estudar a língua vai muito além da classificação de palavras, é preciso destacar os elementos de forma a contemplar o efeito de sentido, a reflexão, a compreensão, estabelecer uma relação entre o sentido, a estrutura e o funcionamento desse elemento dentro do texto, enfim adequar esses conhecimentos para serem utilizados em situações reais e diversificadas. “Daí a importância para o ensino de uma teoria que trata especificamente do texto e o vê como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir determinados objetivos [...]” (TRAVAGLIA, 1996, p. 19). Portanto, um dos fatores que interferem na amplitude da capacidade linguística dos alunos é a abordagem textual feita pelo professor.

### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvermos um trabalho que supra as expectativas da pesquisa, a metodologia é fundamental, pois nela traçamos como alcançar nossos objetivos. Para que o entendimento seja satisfatório, subdividimos em três seções: lócus da pesquisa, seleção dos sujeitos da pesquisa e método aplicado. Como aporte teórico utilizamos Ludke e André (1986), Chizzotti (2009), Gil (2008), entre outros.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de natureza aplicada. Para Ludke e André (1986), baseado na teoria de Bogdan e Biklen (1982), é considerada qualitativa, porque o trabalho foi realizado em uma escola, o que caracteriza contato direto com o ambiente natural, a partir do qual foi possível coletar os dados para serem analisados: textos produzidos por estudantes do 7º do Ensino Fundamental, da E.M.E.F Bibiano Monteiro.

Para Chizzotti (2009), outro aspecto importante são as relações sociais que permeiam o ambiente de pesquisa, sua complexidade, sua instabilidade e os fatores sociais, todos fazem parte de uma relação indissociável. Sendo assim, o pesquisador também constrói uma relação

com seu objeto de pesquisa, uma vez que “[...] é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (CHIZZOTTI, 2009, p.79). Visto que os resultados alcançados pelo pesquisador estão permeados por suas experiências e serão influenciados por suas concepções.

Diante do exposto, a pesquisa também é considerada interpretativa, pois nos comprometemos a interpretar os dados coletados, para poder compreender os significados construídos, isso só será possível devido à coleta ser realizada diretamente no meio social. Gil (2008, p.14), explica “que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” O contexto deve ser observado e levado em consideração, pois ele está intrínseco nos resultados.

A pesquisa tem a intenção de contribuir com o ensino-aprendizagem, além de ser considerada qualitativo-interpretativa também se caracteriza como sendo de natureza aplicada. Portanto, os resultados alcançados serão trabalhados de forma a incentivar mudanças na educação, tendo como objetivo agregar conhecimentos ao ensino da Língua Portuguesa, área em estudo.

Em suma, a pesquisa foi desenvolvida com base principalmente em textos teóricos, pesquisa de campo, entrevista e análise dos dados coletados. A educação Brasileira vive um momento de decadência, os quais se agravam ainda mais quando realizados no campo. Para Soares

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2002, p. 6).

Em consequência disso, os alunos apresentam principalmente, dificuldades no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa, que é a base para o entendimento das outras disciplinas, o que prejudica a educação de maneira ampla. Dessa forma, a análise do ensino e aprendizagem torna-se primordial, para que a partir dos resultados possamos tentar amenizar esses obstáculos.

### **3.1 Lócus da Pesquisa**

A coleta de dados se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano Monteiro fundada em 1987, localizada na Vila Monte Alegre do Maú, município de

Marapanim-PA. Nos mais de 30 anos que atua na Região da Água Doce de Marapanim a escola já recebeu alunos de várias comunidades como: Marudazinho, Santa Luzia, Matapiquara, Arsênio, Fazendinha, Cristolândia, dentre outras localidades. Os dados foram coletados no período diurno, na turma B-7º Ano do Ensino Fundamental Séries Finais.

### 3.1.2 Breve Histórico da cidade de Marapanim

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a História da cidade de Marapanim iniciou-se a partir da Fazenda Bom Intento, fundada pelos Jesuítas no final do século XVII. Posteriormente à expulsão dos religiosos, a fazenda foi entregue à propriedade particular. Após algum tempo, o Padre José Maria do Vale passou a dominar Bom Intento e doou uma parte das terras em questão para fundação de uma freguesia, a qual no futuro se tornaria Marapanim.

De 1833 a 1869 a Fazenda Bom Intento fez parte da jurisdição da Vila de Cintra (atual município de Maracanã), no mês de outubro de 1969 foi reconhecida como Freguesia, mesmo assim continuou fazendo parte do território de Cintra. Em 1874 conseguiu sua emancipação política e administrativa e passou a ser denominada de Vila de Marapanim, topônimo indígena de origem Tupi-guarani que significa borboletinhas d'água ou do mar, mas somente após 21 anos recebeu a atribuição de cidade de Marapanim. No ano de 1930, Marapanim passou a pertencer ao município de Curuçá, o que foi imediatamente revogado em 1931. (IBGE, 2020).

Marapanim é conhecida por suas praias de estimada beleza, dentre as quais podemos citar: Marudá, Crispim e Sacaiteua. Na cultura destaca-se o Carimbó, ritmo musical paraense que reúne dança e música. No município há vários grupos de Carimbó que são conhecidos nacional e internacionalmente, isso fez com que a cidade ficasse conhecida como a “Terra do Carimbó”. Também fazem parte da cultura as festas religiosas, quadrilhas juninas, boi-bumbá, dentre outras manifestações, que tornam a cidade ainda mais atrativa para visitantes. A culinária é centrada em peixes, frutos do mar, caranguejo, turu e frutas típicas do Pará, sabores extremamente peculiares (IBGE, 2020).

A população estimada no ano de 2019 foi de 28.336 habitantes, apesar de a cidade possuir muitos atrativos turísticos, não é suficiente, pois a grande maioria da população está desempregada, segundo dados do IBGE. Seguem informações na tabela abaixo:

Quadro 8 - Trabalho e Rendimento

Salário médio mensal dos trabalhadores formais (2018)	1,9 salários mínimos
Pessoal ocupado (2018)	1.542 pessoas
População ocupada (2018)	5,5 %
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo (2010)	50,4%

Fonte: IBGE (2020)

Foi possível confirmar que a realidade econômica influencia nos resultados escolares, pois a economia está abaixo do que a população necessita para um bom desenvolvimento social e educacional, o que nos leva aos seguintes resultados:

Quadro 9 - Educação

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	99 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) (2017)	3,8
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) (2017)	3,2
Matrículas no ensino fundamental (2018)	4.720 matrículas
Matrículas no ensino médio (2018)	1.779 matrículas

Fonte: IBGE (2020)

Apesar da taxa de escolarização se aproximar de 100% na faixa etária de 6 a 14 anos, nota-se que o rendimento escolar está menor que o mínimo desejado (6,0), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) varia de 0 a 10, o que indica deficiência no aprendizado dos estudantes. Também percebe-se que há uma disparidade significativa entre as matrículas do Ensino Fundamental e o ensino médio, o que nos leva a concluir que muitos alunos não estão dando continuidade aos estudos, e um dos fatores que pode estar contribuindo para isso é a situação econômica.

### 3.2 Sujeitos da Pesquisa

O trabalho foi desenvolvido com alunos da turma B-7º Ano do Ensino Fundamental Séries Finais, formada por 32 alunos, todos oriundos do campo, com faixa etária de 12 a 14 anos, dos quais compareceram 27 discentes e com a professora da respectiva série. Os critérios adotados para a escolha da escola e da turma foram: maior acessibilidade do pesquisador, ser pública, aceitar nossa pesquisa, receber alunos advindos do campo e o professor estar trabalhando com gêneros textuais. O fator determinante para a seleção dos

alunos foi que residissem no campo e aceitassem participar, o que ocorreu de forma tranquila, após explicação da pesquisa e convite.

### 3.3. Método

A pesquisa ocorreu em duas etapas: 1º Observou-se a “Oficina desenvolver a escrita a partir do gênero textual: Notícia” que ocorreu nos dias 19, 21, 28 de fevereiro e 05 de março. No último dia de oficina coletamos as redações produzidas pelos alunos, com intuito de analisar e verificar as reais dificuldades da turma; 2º Realizamos entrevista com a professora acerca da visão do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse processo favoreceu para identificamos os prováveis fatores que dificultam o ensino e aprendizagem.

O trabalho desenvolvido pela professora da turma antes de solicitar a escrita do gênero notícia, se deteve em estimular o conhecimento dos alunos relativo à escrita e a leitura de gêneros textuais. Para isso, desenvolveu os seguintes momentos:

**1º dia da oficina:** Para iniciar as aulas sobre o gênero textual NOTÍCIA, houve uma conversa com a turma, a fim de se obter informações acerca dos conhecimentos prévios a respeito dos gêneros textuais. Para isso, foram feitos alguns questionamentos: “Vocês já ouviram falar de gêneros textuais?” “O que seriam os gêneros textuais?” “Onde podemos encontrar gêneros textuais?” Posteriormente, a professora citou alguns exemplos de gêneros textuais para aguçar os conhecimentos que já possuíam, explicou que há diversos gêneros textuais e que podem ser verbais e não verbais. Exemplificou a respeito deles.

Após esse primeiro momento da oficina, informou que iriam conhecer mais a fundo o gênero textual, NOTÍCIA. Em seguida, fez alguns questionamentos relativos ao gênero textual, indagando-lhes se conheciam o gênero NOTÍCIA. Depois, escreveu no quadro a seguinte pergunta: “O que é uma notícia?” As respostas dadas por eles anotou todas no quadro; posteriormente, explicou e esclareceu algumas incoerências. Em seguida, escreveu outras perguntas como: “Onde costumamos encontrar esse gênero?” “Vocês conseguem lembrar-se de uma notícia de repercussão mundial? Nacional? Municipal?” Após isso, realizou a seguinte pergunta: “Que acontecimento daria uma notícia local na comunidade que vocês moram?” Dessa forma incentivava os alunos a participarem da aula.

No terceiro momento da oficina, pediu a eles que se juntassem em duplas e distribuiu a cópia de uma notícia do município, dando-lhes um tempo de 10 minutos para a leitura silenciosa do texto, depois realizou a leitura da notícia com eles. Posteriormente, escreveu no quadro as seguintes indagações, para serem observadas no texto e depois discuti-las novamente e identificar as possíveis dificuldades.

- De qual local é a notícia?
- De que trata a notícia?
- Qual a intensão da notícia?
- Quando aconteceu?
- Para qual público foi direcionada?

**2º dia da oficina:** Nesse dia, fez uma breve retomada do que já havia sido trabalhado e escreveu no quadro a composição estrutural do gênero textual NOTÍCIA, explanando cada uma das partes, a saber:

A **notícia** é composta por **título**, **subtítulo**, **lead** (lide) e **estrutura** (corpo da matéria).

O **título** irá atrair os olhares para instigar à leitura e informar brevemente o assunto.

O **subtítulo** acrescenta informações ao título.

O **LEAD** (lide) se apresenta de forma breve, muitas vezes no primeiro parágrafo. Portanto, deve induzir a curiosidade do leitor.

A **estrutura** (composição) ou o OLHO da notícia vem em sequência, com o intuito de detalhar, acrescentar e complementar a informação do LEAD, com os personagens, local, tempo e sequência de fatos.

No segundo momento da aula, após a explanação da composição estrutural do gênero, distribuiu para as duplas formadas cópias de duas notícias, dando-lhes alguns minutos para a leitura do conteúdo. Posteriormente, pediu-lhes que destacassem do texto as partes estruturais estudadas da notícia e explicassem por que teriam dado determinada resposta. Em seguida, pediu que trouxessem um jornal atual ou antigo de casa, a fim de reforçar quanto à estrutura da notícia, bem como obter conhecimento de um dos suportes desse gênero, o jornal impresso.

**3º dia da oficina:** No terceiro dia, a maioria trouxe o jornal, e aqueles que não trouxeram, a professora pediu que se juntassem aos colegas para que ninguém ficasse sem visualizar as notícias contidas ali e o suporte dela, o jornal impresso. Após a organização da turma, realizou uma explanação das aulas anteriores e comunicou-lhes que deveriam escolher a notícia que mais chamasse atenção naqueles jornais. Além disso, teriam que informar aos demais o motivo da escolha e do que se tratava a notícia.

No segundo momento da aula, escreveu algumas indagações no quadro, com o intuito de instigar a curiosidade deles e foi solicitando que respondessem e explicando quando necessário.

1. Vamos pensar sobre o jornal?
2. Que tal analisarmos os jornais trazidos?

3. Como este jornal impresso é composto?
4. Que partes mais chamam sua atenção?
5. Para quem são estas notícias?
6. A Que tipo de público destina-se este jornal?
7. Nós temos alguns tipos de jornais: **impressos, audíveis e televisivos.**
8. O que é necessário para a realização de um noticiário televisivo?
9. O noticiário da televisão é exposto da mesma forma que no rádio?
10. Quais os assuntos que mais são retratados nos noticiários televisivos?
11. Por que estes tipos de assuntos são expostos com tanta frequência?
12. Quem são os jornalistas televisivos regionais de que vocês já ouviram falar?
13. Vamos elencar alguns nomes importantes dos jornais da televisão.
14. Será que jornalistas erram ao repassarem uma notícia ao vivo? Por quê?

No final da aula, informou-lhes que deveriam pensar em algum acontecimento do lugar onde residem que poderia se tornar uma notícia, pois a aula do próximo dia seria a primeira produção textual deles.

**4º dia da oficina:** Ao iniciar a aula, retomaram-se alguns pontos das aulas anteriores, a fim de instigá-los a recordar dos principais aspectos do gênero textual. Posteriormente, pediu-lhes que começassem a escrever seus textos e que se houvesse alguma dificuldade ou dúvidas era só comunicar. Em seguida, a professora pediu que ficassem tranquilos quanto à escrita, pois era a primeira versão e iam corrigir e melhorar com a reescrita. Explicou que o sentimento de insegurança é natural e comum nas primeiras vezes em que escrevemos.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

O trabalho foi desenvolvido na E.M.E.F Bibiano Monteiro, localizada na área rural do município de Marapanim-PA, na turma B-7º Ano do Ensino Fundamental Séries Finais, formada por 32 alunos, todos oriundos do campo, com faixa etária de 12 a 14 anos, dos quais compareceram 27 e somente 21 realizaram a escrita dos textos. Dessa forma, para se alcançar os objetivos da pesquisa, contou-se com os resultados obtidos por meio da análise das redações produzidas pelos discentes, essas estão enumeradas para facilitar a localização dos trechos exemplificados. Além disso, também contamos com a análise dos dados coletados a partir da oficina realizada e entrevista com a educadora da turma, esta nos deu acesso às informações e assinou o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, que está em posse da autora. A docente da turma está na faixa etária de 31 anos, atua na área há 18 meses. É graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Castanhal, curso concluído no ano de 2018. Atualmente cursa Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia pelo Instituto Federal de Educação,



Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal. Iniciou sua carreira como professora voluntária no projeto de extensão Cursinho Pré-Vestibular Logos, vinculado à UFPA, no ano de 2019, no qual permanece até os dias atuais. Atua como contratada pela Prefeitura Municipal de Marapanim- PA, na escola e turma mencionada acima há 6 meses, dos quais lecionou presencialmente apenas 2 meses, devido à paralisação das aulas em decorrência da pandemia do Covid-19 doença causada pelo Sars-Cov-2.

### **5.1 Resultados a partir dos textos dos alunos**

A análise das produções textuais da oficina nos trouxe subsídios para identificar as principais dificuldades dos alunos, considerando a interferência da oralidade na escrita e as dificuldades na construção textual. Nessa perspectiva, Antunes (2010) baseada nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981) considera como propriedades do texto: a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, das quais optou-se por relatar apenas as duas primeiras propriedades, devido serem as propriedades mais desenvolvidas durante o processo de construção e reconstrução dos textos e as que posteriormente darão suporte às demais qualidades necessárias em um texto. Diante do exposto, Antunes (2010, p. 55) corrobora que “O “tudo” que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos.” No entanto, a autora alerta para estarmos atentos em como fazer esse recorte e abordagem, para não voltarmos aos estudos tradicionais. A análise foi desenvolvida com base nos pressupostos teóricos ressaltados na pesquisa.

Foram identificados muitos problemas nos textos analisados – fatores que podem interferir na coesão e coerência do texto, dos quais podemos citar: ortografia inadequada, ausência de parágrafos; uso inadequado de pontuação ou ausência da mesma; falta de sinais gráficos ou inadequações; concordância verbal e nominal inadequada, esses estão presente em todos os textos analisados. Sob esse aspecto, Antunes (2010) explica que o texto para ser considerado coeso e coerente depende do léxico e da gramática, mas ambos só constroem sentido se estiverem em uso, fora de contexto “são apenas possibilidades”. É notório que o ensino de Língua Portuguesa apresenta muitas deficiências, mesmo quando relacionada ao ensino e aprendizagem da gramática, a qual muitas vezes é tida como foco principal em sala de aula, mas que devido à metodologia não agrega conhecimentos. Portanto, acredita-se que dentre tantos problemas um dos principais seja a abordagem inadequada no decorrer da vida estudantil. Dentre as observações, a pesquisa se deterá nos seguintes:

### 5.1.1 Aspectos relacionados ao gênero notícia

Como mencionado anteriormente, a proposta da professora da turma no decorrer da oficina foi a produção de uma notícia local, na qual 61,9% dos alunos entendeu a proposta, mesmo que sem atender de forma satisfatória os requisitos de uma notícia. Percebe-se que 57,14% dos alunos conseguiram apresentar em seus textos algum tipo de característica do gênero, como: linguagem impessoal, acontecimento real, apresentar informações básicas, além de responder as perguntas: o quê? quando? onde? quem? Como? Logo, apresentaram os elementos do tipo textual narrativo: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. Segundo Antunes (2010, p. 43) “Compor um texto, assim, corresponde à ação de cumprir um certo modelo textual, e, por outro lado, compreender um texto supõe o enquadramento desse texto em determinado gênero.” A autora afirma que ao produzirmos um texto seguimos modelos pré-determinados socialmente, nos quais podem ocorrer variações.

A partir da análise textual percebeu-se que 33,33% dos alunos não conseguiram desenvolver um texto que apresentasse sentido, escrevem a partir de frases e palavras soltas, sem domínio da ortografia, mas apresentam indícios de que entenderam a proposta. Constatou-se que apenas conhecer algumas das características do gênero não é suficiente, que a gramática e a escrita precisam ser trabalhadas para que o aluno consiga desenvolver um texto coeso e coerente, pois se percebe que os discentes entenderam as características do gênero notícia, mas a falta da competência linguística não permite que desenvolvam o texto. Antunes (2010) baseada nos conhecimentos de José Borges Neto destaca que ensinar ou não gramática não é questão de escolha, mas sim, de definir procedimentos e prioridades que tenham como objetivo ampliar a competência comunicativa dos falantes. A autora considera que “(a) alfabetizar o aluno adequadamente (e por isso entendo conseguir que o aluno seja capaz de ler e escrever) é objetivo de prioridade 1;” (ANTUNES 2010, p. 218). Portanto, não há motivo para que a escola ultrapasse a prioridade seguinte, se não obteve êxito na prioridade 1.

### 5.1.2 Coesão textual

Para Antunes (2010, p. 117), “A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto.” Segundo a autora, o texto precisa apresentar encadeamento, articulação e elos entre as palavras, que resultarão ao conjunto: sequência, continuidade e unidade. Nesse sentido, “tomando por base a função dos mecanismos coesivos na construção da textualidade, proponho que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)” (KOCH, 2016, p. 27).

Coesão Referencial: O nome já nos indica que essa coesão ocorre pela retomada de elementos, dessa forma, também é chamada de remissiva. A coesão referencial pode ocorrer a partir de vários mecanismos de coesão. Sob esse aspecto Koch (2016, p.31) considera como “coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.” Segue dados da coesão referencial observada nos textos dos discentes:

Quadro 10 - Coesão Referencial

Mecanismos	Nº do texto/ excerto	%
Pronome Possessivo (Anafórico)	2.“ <b>elis</b> viro o claro na casa <b>delis</b> ” 19.“os <b>ladrão</b> de ceu do carro e a policia atirou no um <b>deles</b> ” 20. “o <b>cachorro</b> estava na casinha <b>dele</b> ”	14,28
Pronome indefinido (Anafórico)	4.“quando uma <b>outra</b> colega” 8.“os <b>conjunto</b> dança toca as música e quando acaba eles de dança vai o <b>outro conjunto</b> ”	9,52
Pronome demonstrativo (Anafórico)	6.“eles ficaram muito prejudicado esperamos que <b>isso</b> não serepeta” 9.“a cobra engoliu ele e os pais ficaram procurando ele <b>isso</b> aconteceu no dia” 10.“No bom jardim aconteceu <b>um</b> tiroteio [...] <b>nesse</b> tiroteio morreu um policial” 19.“ Tiroteio aconteceu no dia da criança [...] porque aconteceu <b>isso</b> ” 21. o cirio dura 5 dia com festividade[...] <b>isso</b> acontese no dia 7”	23,80
Pronomes Pessoais de 3ª	6.“os <b>estudantes</b> pararam de estudar por 6 meses <b>eles</b> ficaro muito atrasado” 8. “as <b>pessoas</b> vam alinpa quando <b>eles</b> acabam de alipa” 9.“o <b>menino</b> tava tomando banho no rio[...] <b>ele</b> não viu a cobra” 10.“ o policial pegou o <b>ladrão</b> <b>eles</b> asaltaram o banco de curuça” 13. a casa do senhor <b>Raimundo</b> [...] falaram que <b>ele</b> era tabém bandido” 16.“a mãe do <b>menino</b> banhou <b>ele</b> ”	33,33

	17. “o meu <b>tio</b> atravessava a rua ai <b>ele</b> viu o cachorro”	
Expressões adverbiais	5. “moradores <b>também</b> contam”	4,76
Omissão de um item lexical (elipse)	5. “um dos <b>policiais</b> [...] foi acertado pelo uns dos ladrões não resistiu aos ferimento”	4,76
Sinônimo	1. “policial entraram em confronto com os <b>ladrões</b> só que os <b>badido</b> conseguio foge...” 5. “por causa do <b>tiroteio/ troca de tiros</b> ” 13. “teve um <b>ladrão</b> que asaltou a casa [...] cosequiro apegar o <b>bandido</b> ” 16. “o pai do <b>menino</b> saiu correndo e pegou o <b>filho</b> no colo” 20. o <b>dono</b> chegou bebado [...] e a policia chegou no local e prendeu o <b>acusado</b> . 21. muita gente de outros lugares [...] muitas pessoas foram curada”	28,57
Artigo	1. “... policial pediu ajuda de <b>um</b> morado que conhecia mas a mata ai <b>o</b> morado não aceita...” 16. “ <b>Um</b> menino chamado Gabriel/ <b>o</b> menino não morreu”	9,52

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Todos os alunos apresentaram muitas dificuldades em suas produções textuais, mas a partir dos dados acima, notou-se que 76,19% utilizaram algum tipo de mecanismo de coesão referencial, fator primordial para o encadeamento de sentido no texto. No que se refere à presença desses mecanismos em apenas alguns excertos dos textos, sendo assim, infere-se que os alunos apresentam conhecimento superficial desse recurso, o que poderá ser ampliado com o estudo da gramática de forma contextualizada e da reescrita.

Em consequência de muitas inadequações percebidas, optou-se por apresentar as que foram mais recorrentes nos textos, no que diz respeito à coesão referencial. A seguir fragmentos dos textos que foram selecionados. No texto 7 foi retirado a passagem:

*“...foi assim o menino foi tomar banho no rio quando tava tomando banho ele não viu a cobra, quando ele tentou anadar ele não conseguiu é a cobra engoliu ele é os pais ficaram procurando ele...” (T.7)*

Nessas poucas linhas podemos constatar a repetição do pronome *ele* 4 vezes, dos substantivos *cobra* e *banho* 2 vezes. Demonstrando assim pouco domínio vocabular, o que impede a substituição por palavras com o mesmo sentido. A repetição se faz presente em todos os textos analisados, dessa forma fica evidente o pouco domínio da coesão referencial. Outro texto que apresenta muitas repetições é o 19. Destaca-se o trecho a seguir:

*“...policia contra ladrão por que aconteceu isso por que os ladrão roubou o banco de curuça e a policia foi atraz do carro do ladrão e parou no Bom Jardim do mau e os ladrão...” (T.19)*

A produção textual na íntegra apresenta repetições dos substantivos ladrão e polícia, 4 e 5 vezes respectivamente, e da locução adverbial *por que* 2 vezes, na segunda ocorrência deveria ter utilizado a conjunção (porque) para que o emprego fosse de forma adequada. Por certo, a ausência de elementos gramaticais que possam fazer referência causa a repetição.

Em alguns textos, o advérbio *ai* (os alunos escreveram *ai*) foi utilizado como marcador de pontuação, conjunção ou como elemento sequenciador, característico da oralidade. Como podemos observar nas passagens dos textos 4, 9,10:

*“... ai minha colega tava escrevendo ai a rã caio no cabelo dela ai, eu também tava escrevendo...” (T.4)*

*“... não escutou os pais sobre ter cobra no rio ai o menino morreo engolido pela cobra...” (T.9)*

*“... um levou um tiro na costa ai o policial pegou o ladrão...” (T.10)*

Também utilizam os artigos como recurso de coesão, acredita-se por estarem presente na oralidade. “Os artigos definidos são um dos recursos de coesão nominal disponíveis na língua portuguesa. Uma de suas funções é indicar que a informação que introduzem é considerada pelo locutor como conhecida ou dada no texto.” (COSTA VAL, 204, p. 9). No entanto, constata-se que os alunos não têm o domínio do conhecimento de que os artigos têm essa função, mais sim, que usam por fazerem parte da sua oralidade, devido utilizarem de forma correta e incorreta na mesma produção textual. Segue excerto dos textos 4,9:

*“...tava escrevendo ai a rã caiu no cabelo dela[...] outra colega falo que a rã estava vindo pro meu lado...” (T.4)*

*“foi assim o menino foi tomar banho no rio[...] o menino não escutou o seus pais...” (T.9)*

Nos trechos acima, os estudantes utilizam somente artigos definidos, sendo que na primeira ocorrência deveriam utilizar o artigo indefinido, pois era a primeira vez que a informação estava sendo introduzida.

Coesão Sequencial: “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (KOCH, 2016, p.53). No tocante à coesão sequencial, essa está relacionada à progressão textual que é proporcionada de maneira geral pelas flexões dos tempos e modos verbais, além dos efeitos de sentido construídos pelas conjunções, as quais possibilitam o encadeamento das ideias no texto.

Como já relatado anteriormente, os estudantes apresentam sérias dificuldades quando se refere ao uso do tempo verbal, concordância verbal e nominal, o que pode comprometer a coesão sequencial. Este conhecimento não está consolidado em 100% dos alunos. A seguir excertos de alguns textos 1, 2, 4.

*“...so que os badido conseguio foge...” (T.1)*

*“...a noite pasata eles viro o claro na casa...” (T.2)*

*“...subimos na cadeira e começaram a criticar...”(T.4)*

Nos excertos dos textos 1 e 2 está clara a falta de concordância verbal e nominal, e na passagem do texto 4 a mudança inadequada do tempo verbal.

Em relação aos recursos coesivos, em que 0% dos alunos utilizaram de forma adequada as preposições e as locuções, infere-se que é devido o uso ser mais propenso na escrita. De tal maneira, que as expressões características da oralidade (e, daí) são o meio para conectar as partes do texto o que evidencia mais uma vez a presença da oralidade na escrita dos discentes. Observou-se que a palavra (e) aparece em excesso nos textos, sendo utilizada como marca de pontuação e poucas vezes empregada como conjunção coordenada aditiva. Optou-se em mostrar na íntegra o texto 19, para podermos ter uma visão de forma ampla do uso excessivo e inadequado da palavra (e):

*“Tiroteio aconteceu no dia da criança dia 15 de 2018 policia contra ladrão por que aconteceu isso por que os ladrão roubou o banco de curuça e a policia foi atraz do carro do ladrão e parou no Bom Jardim do mau e os ladrão de seu do carro e a policia atirou no um deles e eles forãm para bera do rio e um policial o tirouno outro policial pensava que era ladrão e um elicoptero da policia de seu no campo.” (T.19)*

Todos os textos apresentaram apenas um parágrafo, com ausência de pontuação e geralmente os alunos utilizam de forma correta apenas o ponto final. O pouco domínio da ortografia, das regras gramaticais e competência linguista reduzida fica evidente de forma predominante na totalidade dos textos coletados. De tal maneira que a coesão sequencial fica prejudicada. Não foram destacadas incorreções que não fazem parte do foco da pesquisa.

### 5.1.3 A coerência textual

De acordo com os pressupostos teóricos de Antunes (2010), a coerência está intimamente ligada à coesão, devido as duas serem encarregadas pela construção semântica, comunicativa e interativa desenvolvidas no texto.

Cabe ressaltar ainda, que apresentam competência de produção textual reduzida, 61,9% dos alunos mantiveram a coerência em seus textos, ao comentarem o mesmo assunto do início ao fim da escrita, pois relatam uma sequência de fatos, embora apresentem marcas de oralidade, redundância, frases sem sentido completo, dentre tantos outros problemas observados. Sob o ponto de vista de Antunes (2010, p. 117) a coerência apresenta “continuidade pela articulação dos sentidos, sobretudo; quer dizer, é de natureza semântica, pois provê a continuidade do sentido que o texto expressa, a continuidade das ações de linguagem que o texto realiza.” Os alunos basicamente escrevem como falam para conseguir desenvolver e construir sentido no texto. A presença da oralidade na escrita no gênero notícia é considerada incorreta, devido, o gênero ter como característica o uso da norma padrão. De acordo com Botelho (2012, p.67)

Essa escrita constitui um tipo de “simulação” da fala, uma vez que o usuário pouco letrado, desprezando as características e normas que particularizam a escrita, principalmente porque não tem o conhecimento delas, submete-se às características e normas da fala.

Sabe-se que a escrita dos alunos é permeada pela fala, o que causa dificuldade de entendimento nos seus textos, pois os discentes não podem utilizar recursos exclusivos da fala na escrita, tais como, gesticulação, expressões faciais, entonação, relação direta com o falante, possibilidade de refazer a mensagem, dentre tantos outros recursos que não podem ser utilizados na escrita, mas que viabilizam o entendimento quando usados na oralidade. Dessa forma, por escreverem como falam algumas partes dos textos se tornam incoerentes, devido à falta desses recursos da fala. Segue excerto do texto 10:

*“Nesse tiroteio morreu um policial e saíram no mato levando espinhos no peito e as policial pegou um ladrão e depois atravessaram o igarapé e varou para a comunidade de urucanã estavam com muita fome que roubaram laranja para se alimentar um levou um tiro na costa ai o policial pegou o ladrão...” (T.10)*

Nessa passagem, percebe-se que há uma sequência de fatos, no entanto, a mensagem fica um pouco confusa em razão de o autor não deixar definido quem realizou determinadas ações, como: Quem saiu no mato levando espinhos no peito? Quem atravessou o rio, os policiais e o bandido que foi preso ou os policiais e os bandidos que ainda estavam em fuga? Quem roubou laranja? Quem levou um tiro nas costas? São questões que não ficam evidentes no texto, que talvez se estivessem sendo relatadas oralmente pelo autor poderiam ficar explícitas.

Os textos 3, 7, 11, 15, 18 foram os que apresentaram maiores problemas referentes à coesão e coerência textual, pois não conseguem desenvolver as ideias de forma sequencial, não constroem sentidos nos textos, além dos problemas com a ortografia e com a gramática que se apresenta mais grave do que no restante dos textos analisados. Segue o texto 3 completo, para exemplificar o que foi observado nos cinco textos acima:

*“donamaria saio mui tarade de suacasa e veio uma meler de branco e caio e bateuo a cabeça e demaio os pessoais comfirma que dona maria saio muito tarde de sua casa e de manhan e acordou e foifazercafe e sidesesperol com a quela pancada na cabesa ante de fazercafer a que la pancada na cabeça dona maria foi para no ispital.”(T.3)*

A falta de ordem lógica deixa o texto confuso e de difícil entendimento, devido não conseguirmos entender os fatos relatados e a sequência dos acontecimentos do texto. Afinal, quem é a mulher de branco? Foi ela que bateu a cabeça ou foi Dona Maria? O autor relata que Dona Maria saiu muito tarde, mas depois de ter saído foi fazer o café, as ideias seguem em ordem contrária; qual a relevância dessa informação de ter saído tarde? No fim do texto diz que Dona Maria levou a pancada na cabeça antes de fazer o café, mas no início do texto, relata que a mulher que levou a pancada na cabeça desmaiou. Como poderia ter feito o café se estava desmaiada? Nessa perspectiva, Koch (2015, p.71-72) explica que “A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, [...] os recursos que permitem retomar coisas já ditas e/ou apontar para elementos que serão apresentados posteriormente, enfim todo o contexto linguístico [...]”, devem estar relacionados ou seja a retomada dos elementos constrói o sentido pretendido no texto, logo, se torna fundamental para construção da coerência textual.

#### 5.1.4 A oralidade presente na escrita dos alunos

Ao nos determos em analisar a presença da oralidade na escrita, observou-se que todos os textos produzidos pelos alunos apresentam marcas orais na escrita; uns de forma mais acentuada e outros com menor intensidade, Lemle (2001) as denomina como falhas de primeira, segunda e terceira ordem. Seguem os dados em porcentagem das dificuldades mais apresentados nos textos analisados.



Quadro 11 - Influência da oralidade na escrita

	Porcentagens
Omissão de Letras	85,71%
Conhecimento inseguro do formato das letras	33,33%
Não identifica traços distintivos do som	47,61%
Transcrição fonética da fala	100%
Repetição de palavras	100%
Justaposição de frases e períodos	100%
Não percebem a separação das palavras	38,00%

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As falhas de primeira ordem ocorrem quando o aluno ainda não domina as habilidades iniciais da alfabetização, seguem alguns exemplos das inadequações apresentadas, omissões de letras: *vermelo, assatere, socoro, tava, duido*; falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra: *bonbero, carinbo*; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som: *estafan, critando, cando, fer*. Nas falhas de segunda ordem, o discente “está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre sons e letras [...] sua escrita é como uma transcrição fonética da fala.” (LEMLE, 2001, p. 40). Seguem alguns exemplos da escrita dos alunos: *elis, tiu, morreo*. Lemle (2010) explica que o discente, ao superar as falhas da primeira e segunda ordem, sua dificuldade será apenas quando se tratar dos casos que ocorrem dúvidas entre letras concorrentes. Segundo a autora, para o aluno ser considerado alfabetizado apresentará apenas falhas de terceira ordem, sendo assim, apesar dos textos pertencerem a alunos do 7º ano, esses ainda não adquiriram o domínio da escrita apropriada para a sua série.

As repetições de palavras nos textos são frequentes, característico nas produções orais, que para serem utilizadas em produções escritas devem ter alguma intenção semântica, porém, infere-se que seja pela falta de um vocabulário extenso essa incidência. Para Botelho (2012, p.61) “A ocorrência descontrolada de termos repetidos em textos escritos é considerada um elemento empobrecedor, e deve, portanto, ser evitada.” A escrita além da repetição apresenta outras dificuldades no excerto abordado. Segue trecho retirado do texto número 13.

*“era também bandido é falaram que o bandido devia alguma coisa pro bandido”*  
(T.13)

A justaposição incide de forma predominante em todos os textos, isso ocorre devido ao fato de os alunos não dominarem os conhecimentos básicos acerca da pontuação e o uso de conectivos. De acordo com Botelho (2012, p. 63) “Este fenômeno estrutural, em que as

orações ou frases são expressas como se formassem uma única estrutura, é muito comum na oralidade e principalmente na fala de crianças bem pequenas.” No texto número 1 o aluno escreveu

*“os badido chegaram apati das 5 horas da madrugada os moradores acordaram com varios tiro um carro de policia cam das policial entaram em comfroto cam os ladrão” (T.1)*

Podemos observar que o discente não usa nenhum tipo de pontuação, a escrita é exatamente como ele fala.

Alguns discentes unem as palavras na escrita, pois, na fala não conseguem perceber a separação de palavras marcadas pela entonação, assim, transcrevem da forma que ouvem. Os alunos escreveram: miajuta, siasusta, dinovo, verlaendentro, alama, sidiverte. Problemas com a segmentação gráfica é comum em alunos que estão iniciando o conhecimento da escrita, esse problema pode interferir na leitura, logo, na construção dos significados. Portanto, essa irregularidade não deveria ocorrer de forma tão intensa em estudantes do 7º ano.

#### 5.1.5 Entrevista e observações

Como referido anteriormente a docente da turma investigada está na faixa etária de 31 anos, atua na área há 18 meses. É graduada em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Castanhal, concluído no ano de 2018. Atualmente cursa Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia, pelo Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Castanhal.

Na entrevista, a professora manteve a mesma postura de acordo com as aulas ministradas durante a “Oficina desenvolver a escrita a partir do gênero textual: Notícia”. Ao ser direcionada a ela a pergunta: Como você realiza a análise dos textos dos alunos? Ela destacou que realiza

*“[...] a análise dos textos considerando as aulas que antecederam o momento da escrita do gênero que está sendo estudado. Dessa forma, posso verificar o que os alunos conseguiram aprender do gênero textual em questão.”*

Constata-se que a professora desenvolve seu trabalho em sala de aula por meio dos gêneros textuais. Observa-se que a docente se preocupa em focar nos conhecimentos que foram trabalhados em sala de aula. Dessa forma, concorda com os pressupostos de Antunes (2010) quando afirma que o texto oferece muitas possibilidades de estudo, mas que devemos focar em determinados fenômenos para que o estudo não se torne improdutivo.

De acordo com a professora, a análise dos textos pode contribuir com o desenvolvimento da escrita, pois ela explica que

*“A partir da primeira análise, ajudo-os a compreender, em seus textos, os elementos existentes e os faltantes do gênero textual estudado, assim como o conteúdo em geral, o sentido. Depois disso, passo para as questões gramaticais, como a concordância, ortografia etc., isso, contribui para que eles possam partir para a escrita da segunda versão do texto, introduzindo as informações que faltaram na primeira versão.”*

A docente analisa os textos com a intenção de que os alunos reconheçam os aspectos relacionados à construção textual, não foca apenas nas questões gramaticais. Segundo Antunes (2010, p.59), “qualquer análise de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência e da interpretabilidade do que é dito.” Em relação à gramática trabalha de forma contextualizada e não de maneira isolada; a partir da prática linguística com o uso de textos. Nesse sentido, também confirma a metodologia utilizada na oficina na qual a professora contextualizou suas aulas, oportunizando aos alunos relacionarem sua realidade com o gênero trabalhado em sala, assim, possibilita que compreendam de que forma o conteúdo pode ser utilizado no dia a dia.

Ao ser indagado sobre a opinião dos alunos, no que se refere às suas aulas, relata que

*“a maioria se mostra disposta a participar das aulas, interessando-se em realizar as atividades propostas em sala e fora dela.”*

Na oficina observou-se que os alunos realmente participam das atividades, que a professora os incentiva a dialogar, a interagir, logo, quase toda turma realizou a produção textual solicitada no final da oficina.

Foi questionado durante as entrevistas sobre o desenvolvimento do trabalho com a escrita dos alunos e durante a explicação da professora, foi possível verificar que ela trabalha

*“a partir dos estudos de um determinado gênero textual. Esse processo é realizado mediante a aplicação de uma sequência didática (SD) de um gênero textual específico. Por esse recurso, consigo compreender, na primeira aula, os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual.”*

Sendo assim, a professora utiliza um método que viabiliza a aquisição de conhecimento de forma ordenada. “Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2007, p. 97). Ainda de acordo com os autores, as SDs

viabilizam o acesso dos estudantes a práticas de linguagem de difícil domínio. O uso da SD é uma estratégia que contribui na definição de quais objetivos devem ser alcançados no final do estudo, permite ao aluno adquirir habilidades de como adequar sua fala de acordo com a situação de comunicação que está inserido. Nessa perspectiva, infere-se que a professora tem intenção de preparar os estudantes para atuarem socialmente de acordo com as exigências linguísticas.

Dentre os fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem a docente acredita que:

*“Os principais fatores que podem interferir são: a falta de incentivo de alguns pais e outros responsáveis em relação à aquisição do gosto pela leitura de livros, pois muitos agem de forma negligente na educação escolar dos filhos; as distrações televisivas e, algumas vezes, as mídias sociais.”*

Acredita-se que a realidade social e cultural também pode interferir, devido às políticas públicas educacionais não alcançarem os que mais precisam, assim, não oportunizam um ensino de qualidade, condições de acesso e permanência nos estudos. Logo, muitos pais não tiveram oportunidade e nem foram incentivados, passando para os filhos suas vivências.

Quando questionada sobre como procura superar os fatores que interferem no ensino-aprendizagem dos seus alunos, relata que:

*“Conforme a aplicação da SD levo diferentes textos a eles, tanto o verbal quanto o não verbal, os considerados eruditos e os populares, para que possam socializar em sala a respeito do sentido do texto e os principais trechos que chamaram mais atenção.”*

A partir do uso da SD a docente possibilita aos discentes conhecer diferentes gêneros e tipos textuais o que amplia os conhecimentos linguísticos. Ao utilizar textos populares e locais incentiva os alunos valorizarem diferentes variedades da língua, e percebem que podemos adequá-los conforme a intenção comunicativa. Sendo assim, incentiva a superação do preconceito linguístico.

Na questão: 7 - Você considera importante trabalhar a oralidade em sala de aula? Por quê? A professora respondeu:

*“Sim, é sempre muito importante trabalhar esse fator em sala de aula. Os alunos precisam compreender que há uma diferença na escrita de um texto em sala de aula (o texto formal), e que há a necessidade de se utilizar os recursos da língua conforme as exigências gramaticais, para uma conversa entre familiares e amigos.”*

Diferenciar os contextos de uso da língua é primordial para a vida em uma sociedade letrada. A professora atua de acordo com Botelho (2012) ao afirmar que a língua oral e escrita precisa ser trabalhada em sala de aula e devem ser vistas “como saberes tradicionalmente fixados em dada comunidade; se assim o fosse, a visão tradicional do que é correto ou errado seria outra, ou melhor, deixaria de existir [...]” (BOTELHO, 2012, p. 27).

Na sociedade brasileira lecionar no campo é um desafio, pois a educação vive um abandono por seus governantes, que se agrava quando relacionado ao campo. Logo, durante a entrevista questionamos sobre quais são os principais obstáculos enfrentados, na qual enfatizou

*“Lecionar no campo requer muita compreensão e paciência, principalmente no que se refere às questões como a falta de um bom gestor público e à ausência de responsabilidade deste para com a população. Tal negligência da parte do setor público acaba afetando a educação do campo, pois muitas vezes a escola está em condições precárias, os professores não tem formação continuada, os ônibus não vão levar os alunos até a escola por falta de pagamento dos motoristas ou pela falta de manutenção desses transportes, que acabam ficando dias e dias sem utilização, acarretando na educação escolar desses sujeitos.”*

Essas informações só confirmam os dados relatados no decorrer da pesquisa. A Educação do Campo vive em constante luta para que sua permanência não se perda, em função do reconhecimento dos seus sujeitos e de suas especificidades. Isto é, o Estado precisa ofertar condições para que os estudantes concluam o Ensino Fundamental e dê continuidade em seus estudos (BRASIL, 2020), direito subjetivo garantido na Constituição Federal.

No que se refere à questão: Como você desenvolve o letramento em sala de aula? Ressaltou,

*“O processo de letramento se dá mediante a leitura dos textos que são utilizados em sala de aula. Para isso, peço à turma que realize, primeiramente, a leitura individual e silenciosa do material e, posteriormente, a leitura coletiva, para que em seguida possamos socializar a respeito do conteúdo desse texto e relacioná-lo as práticas sociais.”*

O letramento utilizado pela professora é o ideológico, que segundo Botelho (2012) relaciona o ensino a muitas práticas sociais, tanto orais como escritas. Portanto, ela contextualiza os textos às vivências dos alunos, isto é, incentiva os alunos a produzirem textos que tenham sentido o que facilita o ensino e aprendizagem.

No tocante ao uso dos gêneros textuais em suas aulas e como são abordados, a docente acredita que

*“As aulas com os gêneros textuais ajudam de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e os gêneros são trabalhados mediante a aplicação de SD.”*

O trabalho feito a partir da SD é sistematizado, segue uma estrutura pré-determinada desenvolvida a partir dos seguintes passos: Apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n, produção final. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2007). Essas etapas são interligadas e constroem o conhecimento de maneira gradual, tornando o ensino eficiente. É importante destacar que a professora trabalhou apenas os dois primeiros passos recomendados pelos autores.

A partir da análise dos textos dos alunos, das informações coletadas durante a oficina e na entrevista que a professora regente respondeu, pudemos perceber que os problemas apresentados pelos discentes vêm sendo construído no decorrer dos anos letivos, pois também apresentam falta de domínio de conhecimentos que deveriam ter sido construídos na alfabetização e nos anos anteriores ao sétimo ano. Acredita-se que o trabalho da professora em questão está de acordo com as atuais metodologias abordadas no decorrer da pesquisa, mas que não surtiram o resultado esperado por ter sido interrompido com apenas dois meses de aula, em consequência da pandemia, referida anteriormente neste capítulo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao versarmos nessa pesquisa as práticas de escrita de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental na E.M.E.F. Bibiano Monteiro, em Marapanim-PA (área rural), conseguimos vivenciar as reais dificuldades enfrentadas por docentes e discentes. A escola funciona em condições precárias, os professores não contam com nenhum tipo de recurso tecnológico para auxiliar nas metodologias e o material didático é escasso. Dessa forma, o professor tem disponível seu conhecimento e criatividade para tornar as aulas atrativas e interativas. É notório que os problemas apresentados dificultam a atuação do professor e a aprendizagem dos alunos. Esses impasses são enfrentados na educação pública brasileira e se intensificam nas escolas localizadas nas áreas campestres.

Para nortear a pesquisa, o objetivo geral era verificar a influência da oralidade nas produções textuais de alunos advindos do campo, do 7º Ano da E.M.E.F. Bibiano Monteiro; e objetivos específicos: a) averiguar quais desvios ortográficos são causados pela influência da oralidade na escrita e se dificultam a produção textual; b) analisar a adequação das metodologias de acordo com as necessidades dos estudantes do campo.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, constatou-se que os alunos apresentam pouco domínio da língua escrita, seus conhecimentos não estão consolidados para poderem conseguir desenvolver textos coesos e coerentes e que contemplem de forma satisfatória a norma padrão exigida em um texto do tipo narrativo. Ainda que tenham entendido de forma superficial as características trabalhadas em sala, as marcas de oralidade e a falta de domínio gramatical são as que interferem de forma mais negativa na progressão textual.

No que concerne ao segundo objetivo específico, a professora da classe procura trazer a realidade dos alunos para o contexto escolar, usa linguagem clara e objetiva, incentiva a participação, a reflexão, a interação professor/aluno e entre os alunos. Assim, contribui para que os discentes compreendam como podem aplicar o conteúdo no seu dia a dia. Dessa forma, infere-se que a docente atua de acordo com a terceira concepção (linguagem como forma de interação), na qual a interação é à base dessa teoria. É notório que a professora demonstra dedicação, e comprometimento com ensino-aprendizagem dos alunos, mas não conseguiu contemplar as necessidades dos discentes, devido ao fato de o seu trabalho com a turma estar no início e as dificuldades serem muitas e de diferentes níveis, isto é, os discentes apresentam dificuldades que deveriam ter sido solucionadas na alfabetização e em outras

séries anteriores ao sétimo ano. Em suma, demanda um trabalho de longa duração para poder surtir resultados satisfatórios.

Os discentes apresentaram pouco domínio no que se refere à sintaxe, concordância, escolha vocabular e padrão ortográfico, todos esses interferem na construção da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos. Acredita-se que esse problema vem se agravando no decorrer dos anos estudantis, pois a falta de conhecimentos básicos que são adquiridos nos anos iniciais, como referidos acima, se tornam obstáculos na aquisição de novas aprendizagens. Em suma, “é preciso primeiro saber falar, ler e escrever bem para depois estudar o funcionamento da língua de um modo consciente, sistemático, técnico.” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2005, p. 59). Há de se considerar que o nível de aprendizagem abaixo do esperado no 7º ano se deve a fatores sociais, culturais, políticos, estruturais etc. Diante do exposto, o que pode está agravando ainda mais esse quadro, são as metodologias utilizadas no decorrer dos anos escolares e a cobrança de conteúdos programáticos, em consequência, os alunos não conseguem construir conhecimento e os professores não podem deter-se em retomar conteúdos devido às cobranças excessivas de concluir todo o programa. De certo, os alunos passam para série seguinte sem ter os conhecimentos esperados do ano anterior, e o quadro se agrava a cada série ultrapassada.

Nessa perspectiva, as análises dos textos comprovaram a presença da oralidade nas produções textuais dos alunos, o que requer um trabalho que propicie a evolução do domínio da oralidade e da escrita, para que assim, possam atender as exigências linguísticas em meio social, uma vez que esse domínio é determinante para vida em sociedade. Soares (2004) explica que a alfabetização e o letramento devem agir em conjunto, proporcionando aos alunos o conhecimento do sistema da língua escrita, que deve ser viabilizado por situações concretas e não por materiais desconexos da realidade dos discentes. Dessa forma, “a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.” (SOARES, 2004, p. 100). Portanto, os estudos devem ser baseados em metodologias que disponibilizem aos alunos contato com os gêneros textuais que circulam na sociedade e em seu meio social, tanto os orais como os escritos, os considerados eruditos e os populares, proporcionando aos alunos experiências diferentes e conhecimentos diversos.

A escola e os professores devem possibilitar aos estudantes conhecerem as variedades linguísticas, que o uso da língua oral ou escrita deve adequar-se de acordo com o contexto, logo, as duas variedades podem se apresentar de maneira formal ou informal. Entender essas



possibilidades faz com que os alunos respeitem as diferentes formas de se expressar, percebam que não existe certo ou errado, mas sim, que devemos adequar nossa fala seja ela escrita ou falada ao contexto em que estamos inseridos. O respeito e uso das variedades da língua de maneira adequada contribuem para superação de vários estigmas sociais, muitas vezes enfrentados pelos povos do campo.

Por fim, notou-se a necessidade de se desenvolver novas pesquisas, a partir dos resultados relevantes e também preocupantes e quando possível, durante as futuras aulas presenciais, promover outras oficinas com a turma investigada, para que os estudantes superem esses desvios, pois nos mostram a necessidade de intervenções diferenciadas no ensino e aprendizagem, visto que, os alunos apresentam dificuldades que deveriam ter sido superadas desde as séries iniciais, o que dificulta a consolidação de novos conhecimentos, mas é aqui que se fixa a missão do professor: encontrar os desvios gramaticais, fazer uso deles como metodologia de trabalho e conseguir superar cada dificuldade juntamente com os estudantes, a partir de práticas sociais de leitura e de escrita que valorizem o contexto de cada um.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português? In: Almeida, Milton José et al. **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod\\_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%20C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%20C3%A3o%20Paulo%20%20C3%81tica%2C%201999.%20.pdf). Acesso em: 05 jun.2020.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os desafios da construção de políticas públicas para educação do campo. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf). Acesso: 05 abr. 2020.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 51ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 11-12.
- BAGNO, Marcos; STTUBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 261-306.
- BRANDÃO, Helena Nagamine *et al.* Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (org.). **Gêneros do discurso: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-43.
- BRASIL. **Decreto- lei n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 04 de nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Art. n° 205, de 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 26 mar. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Art. n°28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Educação Básica**: 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 28 agosto 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita**: sob a perspectiva do letramento. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf). Acesso: 05 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.43, p.207-224, dez.2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em: 25 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Por uma Educação do Campo: Campo- Política Pública- Educação 7**. Brasília. DF: INCRA/ MDA; 2008. p. 67-86.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. *et al.* **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v.1. São Paulo: UNESP, Pró- Reitoria de Graduação, 2004. p.113-128.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16.)

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: Trad. e (Org.) ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACKBART, Rolf. Apresentação. In: FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Por uma educação do Campo: Campo/Políticas Públicas- Educação 7**. Brasília. DF: INCRA/ MDA, 2008. p. 11-14.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Multilíngue do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (REVEDUC)**. São Carlos, São Paulo, v.8, n.1, p.133-150, abr. 2014. Disponível: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018>. Acesso em: 23 abr. 2020.

HAGE, Salomão A. M.; Corrêa, Sérgio Roberto M. Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. [S.l.]: v.4, n.7, p.123-142, jul./dez 2019. Disponível: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/301>. Acesso: 25 abr.2020.

IBGE. **Cidades:** downloads, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/marapanim/panorama>. Acesso: 13 agos. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEMLE, Mirian. **Guia Teórico Alfabetizador**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLINA, Mônica C.; Freitas, Helana Célia de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, Distrito Federal, v.24, n.85, p. 17-31, abr.2011 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>. Acesso: 28 de abr. 2020.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística e produção de texto: reflexão em busca de autoria. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 27, p.40-42, jul. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>. Acesso em: 28 mai.2020

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa** (Formação de professores EAD 18), Maringá- Paraná, v.1, p.27-75, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, n.29, p.96-100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso: 08 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999, p.15-25.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: Uma abordagem pragmática. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 117-130. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996, p.17-23.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. **Domínios de Linguagem**, [S.l], v. 12, n. 3, p. 1336-1400, set./2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/dl35-v12n3a2018-1>. Acesso: 10 mai. 2020.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**. Maringá-Paraná, v. 21, p.79-88, jul.1999.

**APÊNDICE**

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA TURMA INVESTIGADA

**Tema da Pesquisa:** Dificuldades na produção textual e a Influência da oralidade na escrita de alunos do 7º ano.

**Objetivo:** Verificar a influência da oralidade na escrita de alunos advindos do campo.

IDENTIFICAÇÃO

Idade: \_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Município onde reside \_\_\_\_\_ Cidade ( ) Campo ( )

- 1- Como você realiza a análise dos textos dos alunos?
- 2- Como a análise realizada pode contribuir com o desenvolvimento da escrita dos discentes?
- 3- Você considera suas aulas interessantes para os alunos?
- 4- Como você trabalha a escrita de seus alunos?
- 5- Quais fatores você acredita que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem dos discentes de língua portuguesa?
- 6- Como você procura superar os fatores que interferem no ensino-aprendizagem dos seus alunos?
- 7- Você considera importante trabalhar a oralidade em sala de aula? Por quê?
- 8- Quais os principais obstáculos em lecionar no campo?
- 9- Como você desenvolve o letramento em sala de aula?
- 10- As aulas com base nos gêneros textuais facilitam o aprendizado dos alunos? Como se dá a abordagem dos textos?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUSTENTABILIDADE NA  
AMAZÔNIA**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Duas vias: uma sob posse do (a) pesquisador (a) e outra do (a) entrevistado (a).

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado/a e aceitei participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE ESCRITA DE ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL BIBIANO MONTEIRO EM MARAPANIM-PA, desenvolvida pela Prof. Elisangela Lima S. Nogueira. Recebi informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas que:

1. Participarei deste estudo, por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa;
2. Minha participação neste estudo não trará nenhum dano à minha integridade física, social e emocional;
3. Sempre que necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
4. Minha colaboração se fará por meio de entrevista concedida ao/a pesquisador/a;
5. O sigilo será garantido e não será revelado, em nenhuma circunstância, o nome de qualquer participante;
6. A divulgação das informações obtidas nesta pesquisa só será feita entre os(as) profissionais estudiosos(as) do assunto;
7. A qualquer momento, poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
8. As informações por mim fornecidas serão úteis para a produção de conhecimento nas áreas das ciências sociais, desenvolvimento rural e educação, gerando debates e publicações que



podem contribuir para a melhor qualificação da abordagem da temática: dificuldades na produção textual e a Influência da oralidade na escrita de alunos do 7º ano.

Após ter lido e conversado com o entrevistador, os termos contidos neste consentimento, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Portanto, eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Paragominas, \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2020.

---

Assinatura do participante

---

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa

**ANEXOS**

**LISTA DE ANEXOS**

<b>A</b>	<b>Notícia 1.....</b>	<b>73</b>
<b>B</b>	<b>Notícia 2/3.....</b>	<b>74</b>
<b>C</b>	<b>Textos dos alunos.....</b>	<b>75</b>

## ANEXO A - NOTÍCIA 1

12/02/2016 11h42 - Atualizado em 12/02/2016 11h42

### **Erosão afeta comunidade na praia do Crispim, em Marapanim, PA**

Várias barracas e casas já foram destruídas com o avanço da maré. Órgãos de segurança pública fazem avaliação no local nesta sexta, 12.

Do G1 PA

Erosão atinge casas e barracas na praia do Crispim. (Foto: Reprodução/TV Liberal)

Uma vistoria técnica deve fazer uma avaliação nesta sexta-feira (12) na área afetada pela erosão na praia do Crispim, em **Marapanim**, no nordeste do Pará. A praia, que é uma das mais procuradas na região, vem sofrendo com o avanço da maré.

Várias casas e barracas comerciais já foram destruídas com a erosão. O avanço da maré atinge uma área entre a praia e o mangue, onde havia uma pequena faixa de areia que está tomada pela água e não resta espaço para o turismo.

O Corpo de Bombeiros e a Defesa Civil devem fazer essa avaliação na área, mas afirmam que está é a mais forte erosão que a área já sofreu. A vistoria servirá para que seja solicitado o remanejamento das pessoas afetadas e esquematizado um plano para resolver a situação.



## ANEXO C - TEXTO 1

D S T Q Q S S

Sequestro em Bam Jardim

Badido chegou no carro vermelho após avatare  
o Banco de curuçá vieram Para comunidade de Bam Jardim  
do mau os Badido chegaram a Páti das 5 horas da  
madrugada os maradores acordaram com vários tiro  
um carro de Polícia com das Policiais entraram em camuflado  
com os ladrões só que os Badido conseguiram fugir  
Pela mata várias carros de Polícia chegaram na  
comunidade de Bam Jardim do mau várias Policiais  
foram Para o meio do mato um Policial pediu ajuda  
de um marado que conhecia mas a matar  
as o marado não aceito Policiais vieram de  
Belém-do-Para Para ajuda no camuflado.  
um dia das crianças ficar macada, na restaria  
no maradores de Bam Jardim foi preciso de um  
helicóptero Para ajudar mais teve um momento  
triste um Policial deforçado e o outro que estava  
no mato atirou no companheiro.

## ANEXO C - TEXTO 2

uma bola de fogo caiu na casa da minha tia  
foi assim, eles estavam dormindo a noite  
Parato eles vieram claro na casa deles é  
eles os turistas gritando por sero ajudar  
comerão diasuista gritando socorro  
socorro minha mãe você correu  
acuta da becando fogo a minha mãe  
xameunha mãe minha mãe xameu  
o bombero ubombero Apocou ai foi  
dizero que dormi na casa da minha  
mãe quando amanheceu poro per o casa  
ia dizero que verbaendrente da casa  
mãe deu di dize mada da casa  
dizero que comitruí dinheiro e com  
proprio os caíras dinheiro i Deus a  
judon.

## ANEXO C - TEXTO 3

05.03.2020

dona maria saiu muito tarde de suaca  
 e viu uma meliz de branco e caiu batendo  
 a cabeça e desmaiou os pais foram  
 que dona maria saiu muito tarde de  
 sua casa e de manhã acordou e  
 fez o exame e se desesperei com a queda  
 pancada na cabeça  
 antes de passar para  
 a queda pancada na cabeça  
 dona maria foi para no hospital

## ANEXO C - TEXTO 4



05/03/20

Um Grentepocosa na cabeça da minha colega

- Durante a aula o professor estava explicando a  
 aula e depois, o telefone dele, do professor tocou,  
 aí minha colega estava escrevendo aí a mãe veio  
 no cabelo dela aí, eu também estava escrevendo quando  
 uma outra colega falou que a mãe estava vindo pra  
 meu lado, a eu e a maioria das meninas e os alunos  
 bem subimos na cadeira e começaram a gritar. O  
 professor chegou, e disse pra que alunos estava em cima  
 da cadeira aí a mãe ficou parada um bom tempo, aí  
 alunos se quietou aí o professor e o levou a mãe à  
 a porta.

## ANEXO C - TEXTO 5

Tiroteio em Bom Jardim!!!

Bandidos se escondem na comunidade de Bom Jardim. Mercadores contaram que ouviram tiros com a Polícia, depois de bandidos terem assaltado Banco da Curitiba entre dia 15 e 5 de 2018, Mercadores também contam que um dos policiais que estava na operação foi acertado pelo um dos ladrões não resistiu aos ferimentos e morreu. Mercadores aterrorizados não saíram de suas casas por causa do tiroteio. Crianças relataram que aderaram o Povo de helicóptero no campo da comunidade de Bom Jardim, o helicóptero era usado nas buscas dos ladrões que assaltaram o Banco de Curitiba.

## ANEXO C - TEXTO 6

Título: O ônibus escola do Bom Jardim

O ônibus escola do Bom Jardim atende quando ele cobra os estudantes Para a escola na Vila mas os estudantes temem por que indo para suas casa alguns cobram toda parte da vida ~~quando o ônibus~~ em crises os estudantes pararam de estudar por 6 meses eles ficam muito atrapalado e aula deles ficaram muito prejudicado. Mas esperamos que isso não aconteça nunca mais e quando eles voltar a estudar o ônibus toda vez quando eles voltar para a escola eles ficam com medo.



## ANEXO C - TEXTO 7

~~CA~~  
- A festa de Bui

No dia 08/06/2017 comemoramos Bui  
 como foi alegre Bui como na maranhão  
 zinho. Teve ariga nesse dia mais foi Bui  
 meu tio saiu ferido porque não sabia  
 ele brigou cortando o pé de ele e depois ele  
 giria semeter na ariga giria no ar e ele  
 com a terradeira de ele teve a motara  
 de Bui ele cortou uma musica de  
 caribol no seu dia engrasado nos cinco  
 meses de Bui e Bui ia girado

Digitized by Google

## ANEXO C - TEXTO 8

NA ~~COMUNIDADE~~ COMUNIDADE DE TAMATAJARA COME-  
 MORAMOS ~~SE~~ TODOS OS ANOS. O CARINHO

NA CÉDI AS PESSOAS JAM A LINPA  
 QUADO ELES ACABAM DE ALIPA  
 ELES ENFEITAN E CHEGA OS CON-  
 JUNTO DE CARINHO.  
 OS CONJUNTO DANÇA TOCA AS  
 MÚSICA E QUADO ACABA ELES  
 DE DANÇA O PRIMEIRO VAI O OUTRO  
 CONJUNTO A GALEIA DANÇA E  
 SIDIVENTE.

Digitized by Google

## ANEXO C - TEXTO 9

Notícia  
 título: A cobra engoliu o menino

Foi assim o menino foi tomar Banho no rio quando ele tava tomando Banho ele não viu a cobra, quando ele tentou nadar ele não conseguiu é a cobra engoliu ele e os pais ficaram procurando ele isso aconteceu no dia 23 de setembro foi no Maranhão foi porque o menino não escutou os seus pais sobre ter cobra no rio ai o menino morreu engolido pela cobra

Digitized by Google

## ANEXO C - TEXTO 10

Tirôteo em bom jardim  
 No bom jardim aconteceu um tirôteo era muito desleixo todos mundo está dormindo em quando se acordaram e táda mundo no chão e debaix todo mundo aconteceu em bom jardim todas ficaram apustado heisse o tirôteo mareu um policial e saíram no mata levando espinhas no peito e os policial pegou um ladrão e de lais atravessaram o igarapé e foram para comunidade de urucurana estavam com muita fome que robaram laranja para se alimentar um levou um tiro na costa ai o policial pegou o ladrão eles saltaram o barco de curuca aconteceu nos dia das crianças.

Digitized by Google

## ANEXO C - TEXTO 11

| | | | | | | |

O Gobi o Cachorro Foi morto pelo Pao um Canino  
 gente a canno bateu o gobi com quem  
 o gobi o cachorro da Gatinha porque ele estava rosnando  
 da coleira e que eu disse Pao Gatinha, bateu  
 ele na coleira sim com o gobi Foi Pao canno bateu  
 ele saiu para da chegada na pista onde Foi no  
 São Pedro Lá em curuca o canno bateu ele nem  
 parou por embora os ossos dele que foram tudo  
 quando foi mesmo ontem dia 28/01/20  
 todo mundo ficou muito triste a <sup>maneira</sup> ~~maneira~~ chorou  
 muito com o fato dele. Fim

Digitized by Anselmo

## ANEXO C - TEXTO 12

As incheções no Rio de Janeiro  
 As incheções estão causando  
 desmoronamento no Rio de Janeiro  
 e as casas estão se desmoronando  
 e varias familiares estão desabri-  
 gadas e as casas em chamas e as  
 ruas também e os objetos das  
 casas estão se destruindo e tem  
 varias pessoas melancia em bai-  
 xas das terras e as coentizas levam  
 as pessoas

Digitized by Anselmo

## ANEXO C - TEXTO 13

NUMA MADRUGADA TEVE UM LADRÃO QUE  
 ASALTOU A CASA DO <sup>SENHOR RAYMUNDO</sup> MEU VIZINHO E TEVE  
 MORTE OS VIZINHOS CHAMAMOS A POLICIA  
 A POLICIA VEIO E FORAM A TRAS E ATE  
 QUE COCEQUIRO ATEGA O BANDIDO MAS  
 DEPOS A POPULAÇÃO FALARAM QUE ELE  
 ERA TAMBEM BANDIDO E FALARAM QUE  
 O BANDIDO DEVA ALGUMA COISA  
 PRO BANDIDO EI OS MORADORES  
 FICARAM MUITO ASSUSTADOS.

## ANEXO C – TEXTO 14

Uma grande arvore caiu na casa  
 do senhor piquito e deixou alguns feridos  
 num dia de chuva caiu uma arvore  
 e deixou feridos, e a casa pegou fogo  
 mais com a agua o fogo apago  
 e duas morreram e duas ficaram  
 feridos, os vizinhos ajudaram a tirar  
 a arvore, Cortando os galhos, e  
 quando entraram na casa viram  
 dois corpos mortos e dois feridos  
 e logo chamaram o bombeiro e os  
 feridos chegaram a tempo no hospital

## ANEXO C – TEXTO 15

uma vez o menino estava jogando Bola e se bateu GRAVEMENTE

uma vez o menino estava jogando Bola e se bateu  
 um jogador chamado DANIEL estava jogando a  
 Bola jogando bateu ele ( que Fracionou a perna  
 e foi levado na ~~MACA~~ MACA.

Digitado por Alencar

#### ANEXO C - TEXTO 16

UMA VEZ UM MENINO ESTAVA ENSIMA DE 05 / 10 / 2018  
 UMA ARVORE DE AMEIXERA E PISOU NUM GALHO  
 PODRE E CAIU.

uma vez um menino chamado Gabriel estava  
 ensima de uma ameixa e pisou num galho  
 podre e caiu a dena da ameixa foi lá na casa  
 dos seus pais o pai do menino saiu correndo  
 pegou o filho no colo e falou filho filho  
 e a mãe do menino chamou ele e o pai dele  
 levou ele na ambulância ~~em~~ no hospital de  
 castanhal o menino se ~~ac~~ mais o menino  
 não morreu ele se acordou no hospital tudo  
 doido e o menino está bem.

Digitado por Alencar

#### ANEXO C - TEXTO 17

## NOTÍCIA

O cachorro do meu tio foi atropelado  
 e morreu no meio da rua. Quando o meu  
 tio atravessava a rua aí ele viu o cachorro  
 caído no chão ele foi ver o carro que  
 atropelou o cachorro foi um cara com  
 medo de o dono brigar no dia 20 de  
 abril foi no cruzeiro

Digitized by Ancestrum

## ANEXO C – TEXTO 18

residentes no São Paulo e deuses  
 mais prezados os carros entre  
 os paulistas são o Baiti, carro dos  
 Zambel e Baiti o Onibus  
 Baiti na parte a fila muito  
 simplificada e muito simples  
 delimitada deuses do caso  
 Abaixo de 2.000 e os de  
 res parte muito perto seu caso  
 e seu endereço Metrô a Mulidade  
 de São Paulo

Digitized by Ancestrum

## ANEXO C – TEXTO 19

## Resolúo no Bom Jardim

Resolúo acontúo no dia da uiança dia 15 de 2018 Políua contra ladrão porque acontúo isso porque os ladrão roubou o banco de uirua e a Políua foi atraí do carro do ladrão e parou no Bom Jardim do mau e os ladrão de ru do carro e a Políua atirou no um delu e elu não pôra bera do río e um Políual o tirou um outro Políual pensava que era ladrão e um elu copútero da Políua de ru no campo.

ANEXO C- TEXTO 20

Títulu Cachorro e morte pelo proxiil dano  
 o cachorro estava no quintal da casa do dano  
 e numa noite escura muito escura o dano  
 chegou bebado na casa e o cachorro  
 estava na casinha dell dormindo e  
 quando o dano zoi lar em zera e  
 zoi o cachorro e zoi na casinha  
 de sua casa e pegou uma zoca e  
 cometeu o crime zoi canido a polícia  
 chegou ao local e prendeu o acusado  
 data 12/04/2019 12/04/2019

## ANEXO C - TEXTO 21

## O Círio do menino Deus em Vila Maú

Todo ano é comemorado o Círio do menino Deus

O menino Deus vem pela água trazido por muita gente e o círio dura 5 dias com festividade e todas as comunidades vizinhas participam e comemoram. Todos juntos é muito bonito de se ver e muita gente de outros lugares também e isso acontece no dia 7 de fevereiro e durante a festa religiosa e muitas pessoas que foram curadas de algum problema venham pagar promessa.