



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA
PORTUGUESA: UM TRATAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA
ESCOLA.**

TATIANA DE OLIVEIRA

Brasília-DF
Março de 2011

TATIANA DE OLIVEIRA

**AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA
PORTUGUESA: UM TRATAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA
ESCOLA.**

Estudo apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a qualificação no Curso Mestrado em Educação, área de concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Brasília-DF
Março de 2011

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área de concentração: Escola, aprendizagem e trabalho
pedagógico.

TATIANA DE OLIVEIRA

AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM
TRATAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO NA ESCOLA.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a Iveuta Abreu Lopes
Universidade Estadual do Piauí

Prof^a. Dr^a. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Cristiano Muniz
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF
21 de março de 2011

Aos meus pais e a minha irmã, pelo carinho, companheirismo e compreensão: pedras fundamentais na construção deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me guiou, iluminando todos os meus passos e me mostrando sempre qual o melhor caminho.

Agradeço aos meus pais pelo esforço deles e pelo exemplo de vida que foram e ainda são para mim. Pelas orientações nas escolhas mais difíceis e pelas incansáveis horas dedicadas a mim.

Agradeço a minha irmã, Thaís, pelo carinho que sempre teve por mim e pela paciência durante todo esse processo.

Agradeço de forma muito especial a minha tia Sônia Maria, que foi a primeira pessoa a despertar em mim o interesse pelo estudo da língua portuguesa.

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha caminhada, pela dedicação e pelas contribuições que deram para minha formação.

De modo especial, agradeço a minha orientadora, pela disposição em me orientar, pelo seu compromisso comigo, além do carinho, paciência e boa vontade.

Agradeço ao professor Cristiano Muniz, que durante a disciplina de laboratório de pesquisa deu orientações preciosas para o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço ainda a professora Eliane Marquez, que gentilmente participou da minha qualificação e me forneceu valorosas contribuições para a continuidade da elaboração do meu estudo.

Agradeço à professora Cláudia Roncarati, primeiro por ter aceitado o convite em fazer parte da minha banca e também por carinhosamente, mesmo sem ter podido vir para a qualificação, ter me enviado comentários e sugestões para meu trabalho.

Agradeço de forma especial e carinhosa à professora Iveuta Lopes, por ter aceitado fazer parte da banca examinadora, mesmo sendo convidada em cima da hora.

Agradeço também a vice-diretora, Geisa, do colégio Dom Bosco e a professora Edileuza, que cordialmente me permitiram entrar na escola e realizar minha pesquisa. Elas foram muito compreensivas e amigáveis comigo.

Agradeço às crianças da turma de 5º ano do Colégio Dom Bosco, que com muito entusiasmo, alegria e energia foram grandes colaboradores desta pesquisa.

Agradeço aos colegas e amigas da Faculdade de Educação, pelo companheirismo e palavras de motivação sempre que me sentia desanimada.

Agradeço às meninas da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de

Educação pela competência no trabalho que desenvolvem e por estarem sempre dispostas a ajudar.

Agradeço ao pessoal do SAT da Faculdade de Educação por sempre me salvarem emprestando equipamentos mesmo sem estarem reservados com antecedência.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram comigo durante essa etapa da minha vida e que de alguma forma contribuíram para meu crescimento.

Enfim, essas são pessoas que ficarão marcadas para sempre na minha memória, e principalmente no meu coração.

“Melhor sermos repreendidos pelos gramáticos do que não sermos entendidos pelo povo.” (Santo Agostinho)

As modalidades oral e escrita da língua portuguesa: um tratamento sociolinguístico na escola.

Resumo

As variantes oral e escrita da língua portuguesa: Uma visão sociolinguística na escola

O objetivo dessa pesquisa é compreender como a diversidade linguística, no processo de transição entre a variante oral e escrita é tratada na sala de aula. Nós também consideramos a postura do professor ao lidar com essas variantes. Tivemos a contribuição de um observador participante em uma sala de aula da 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública de São Sebastião, DF. O estudo mostrou que tanto o professor quanto os alunos são conscientes das variantes linguísticas da português do Brasil, mas enfrentam dificuldades em adaptar o modo que eles se expressam oralmente para a linguagem escrita e vice-versa, além disso, as normas que regem essa transição não estão claras para eles.

Palavras-chave: diversidade linguística, variação linguística, oralidade e escrita.

The oral and written modes of portuguese language: a sociolinguistic view in school

Abstract

The purpose of this research is to understand how the issue of language diversity, in the process of the transition between the oral and the written modes, is treated in the classroom. We are also concerned with the attitudes of the teachers concerning this variation. A participant observation was carried out in a fifth grade of a public school in the city of São Sebastião, DF. The research has shown that both teacher and students are aware of the variation in the Brazilian Portuguese but they face much difficulty in adapting their ways of speaking into the ways of writing, and vice versa, as many of the norms that govern this transition may not be clear to them.

Key words: linguistic diversity, linguistic variation, orality and written

Lista de figuras

Figura 1: Contínuo de urbanização

Figura 2: Contínuo de oralidade-letramento

Figura 3: Contínuo de monitoração estilística

Figura 4: Contínuos de eventos oralidade/letramento

Figura 5: Quadro fala x escrita

Figura 6: Pirâmide de ERRO x PRESTÍGIO

Figura 7: Gráfico de distribuição dos domicílios por classe de renda

Figura 8: Foto de São Sebastião vista pelo centro da cidade

Figura 9: Foto de São Sebastião vista pela entrada principal da cidade

Figura 10: Foto da Escola Classe Dom Bosco

Convenções para transcrição

P:	Professora
A:	Alunos
E:	Entrevistadora/ pesquisadora
MAIÚSCULAS:	Nas transcrições, indicam um tom de voz elevado
(...)	Trechos que foram saltados
(xxx)	Enunciados incompreensíveis
+	Pausa breve
++	Pausa mais longa

Adaptação das convenções usadas em : “Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor” de Rachel do Vale Dettoni.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Objetivo geral.....	17
Asserção geral.....	17
Objetivos específicos.....	18
Asserções específicas.....	18
1.CAMINHOS METODOLÓGICOS EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.1.Abordagem metodológica.....	22
1.1.1.Investigação a respeito da observação participante.....	23
1.1.2. Investigação sobre entrevista narrativa e protocolos.....	24
1.1.3. Investigação acerca do campo de pesquisa e da formação acadêmica da professora.....	25
1.1.4. Investigação da percepção da diversidade linguística na sala de aula.....	26
2.CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1.Variação linguística.....	29
2.1.1. A variação linguística na formação do português do Brasil.....	33
2.1.2. Variação linguística em sala de aula.....	37
2.2. Os contínuos: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística.....	38
2.2.1.O primeiro contínuo: urbanização.....	38
2.2.2.O segundo contínuo: oralidade-letramento.....	40
2.2.3.O terceiro contínuo: monitoração estilística.....	41
2.3. Competência comunicativa.....	42
2.3.1.Competência comunicativa em sala de aula.....	44
2.4. Trabalhando os conceitos de língua falada e língua escrita.....	45
2.5.As relações de transição da fala para a escrita.....	49
3. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA.....	54

3.1. A comunidade.....	55
3.1.1. Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de São Sebastião.....	55
3.2. A escola.....	58
4.ANÁLISE DE ALGUMAS INFORMAÇÕES: PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA.....	60
4.1.Observação em sala de aula e análise de informações coletadas.....	61
4.1.1. Interações em sala de aula de professores x alunos e alunos x alunos.....	61
4.1.2. Produção de textos escritos pelas crianças.....	78
4.1.3. Interações de leitura e escrita em sala de aula.....	83
4.1.4. Protocolos interacionais entre pares.....	90
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS.....	102

Introdução

“O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil a aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e linguistas não conseguem explicá-la em sua totalidade” (POSSENTI, 2008).

A variação linguística no Brasil faz parte da nossa realidade, embora muitas escolas tentem afirmar que a língua portuguesa apresenta “erros” e não diferenças. Ela, a variação, é determinada pelo uso que fazemos da língua, segundo Marcushi (2010) são as formas que se ajustam aos usos e não o inverso.

O que existe na verdade é o multidialetalismo, que ocupa as margens sociais e geográficas do Brasil. Há um preconceito relativo a essas diferentes formas de falar e é bastante comum que se considerem as variantes de menor prestígio (prestígio social e econômico), como sendo inferiores e erradas e, conseqüentemente, as de maior prestígio como sendo superiores e corretas. Essa questão do preconceito deve ser superada por meio da conscientização de que as variedades não representam “erros” e sim diferenças. Além das variadas formas de falar, temos também a modalidade escrita, que se apresenta de forma mais complexa que a fala e deve ser, também, adequada para cada situação (Bagno, 2007).

Dessa forma, o que tradicionalmente é visto como “erro”, se submetido a uma explicação científica, é perfeitamente demonstrável. Ao se trabalhar com a língua, o conceito de “erro” fica inaceitável dentro de uma abordagem científica, porque nenhuma ciência pode considerar que existem erros em seu objeto de estudo, o máximo que se tem é a diferença entre eles.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

Dentre os objetivos gerais dos PCNs do Ensino Fundamental cabe destacar, para auxiliar na compreensão desse trabalho, alguns objetivos relacionados às capacidades que os alunos das séries iniciais deverão desenvolver:

- “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;”
- “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio brasileiros [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;”
- “Conhecer as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, [...] em contextos públicos ou privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, pp.9,10).

Esses objetivos são fundamentais para um desenvolvimento social e cultural das crianças e a escola, para alcançar esses objetivos, precisa adotar uma postura crítica e reflexiva sobre o ensino da língua, pois é preciso compreender que a língua não se apresenta de forma única, muito menos de forma errada e correta.

Não podemos pensar que em um país tão grande e diversificado como o Brasil, haja apenas um único modo correto de falar e escrever. As formas de falar podem variar de acordo com a origem de cada pessoa, com o grupo social do qual ela faz parte e até mesmo com o fato de a pessoa estar-se monitorando ou não, dependendo do lugar em que ela se encontra e do interlocutor com quem está falando.

Trabalhar com a questão da Variação Linguística na transição da oralidade para a escrita implica estudarmos a dialética - Aquisição da fala X Aprendizagem da escrita -, que são dois processos distintos, porém interrelacionados.

A fala é um processo social, aprende-se a falar a língua materna espontaneamente na interação; já a escrita não é um processo que se aprenda naturalmente, é preciso que haja um ensino sobre as convenções ortográficas, sobre como escrever um texto escrito, bem como interpretá-lo, por isso dizemos que na fala temos uma aquisição e na escrita uma aprendizagem.

Para Marcuschi (2010) a língua falada e a língua escrita apresentam um mesmo objetivo central: a intenção comunicativa. Essas duas dimensões da língua (falada e escrita) se dividem em práticas sociais – oralidade e letramento – e em

modalidades de uso da língua – fala e escrita. Esses conceitos serão definidos mais à frente neste trabalho.

Os cidadãos brasileiros, assim como os de outras nacionalidades, têm o domínio da língua oral, pois são falantes competentes da sua língua materna, no entanto muitos apresentam dificuldades na hora de escrever, pois escrever não é apenas codificar, deve-se trabalhar o código considerando a textualidade, ou seja, o código precisa vir com um significado, um contexto (Bortoni-Ricardo, 2003).

Podemos retratar essa afirmação com um episódio:

Uma criança, com apenas 1 ano e 8 meses de idade, acostumada a acompanhar a mãe em vários embarques no aeroporto, mas sem nunca embarcar, fica sabendo que na próxima viagem irá viajar também. Ao chegar no aeroporto para mais uma viagem da mãe, a criança que já está habituada a voltar dali mesmo, vira-se para o taxista e fala: “eu vai, eu vai”.

Com esse episódio podemos perceber que mesmo uma criança, ainda tão nova e não alfabetizada, tem o domínio da modalidade da fala, pois ela é uma falante nata do português e já fez aquisição de muitas palavras do nosso léxico. Ela já é capaz de usar pronome pessoal e verbo na ordem direta da frase, mesmo sendo ainda muito nova e sem saber o significado normativo que essas representações têm. Entretanto, se fosse pedido a essa criança que escrevesse o que acabou de falar, não conseguiria, pois o ensino da escrita ainda não foi passado a ela. A transição da oralidade para a escrita requer um trabalho mais elaborado e extenso.

Muitas são as diferenças existentes de uma modalidade para outra, por exemplo, a fala costuma ser fragmentária e a escrita completa; a fala é normalmente não planejada (em alguns eventos) e a escrita planejada e ainda em alguns casos temos a fala como dependente, pois precisamos de uma outra pessoa para falarmos, e a escrita como autônoma, porque podemos escrever sem que tenhamos alguém para ler o que foi escrito.

Essa pesquisa foi, pois, estruturada para examinar sistematicamente o tratamento da variação linguística nas relações de transição entre oralidade e escrita.

Questões de investigação:

- Como os alunos e professores se percebem diante da Diversidade Linguística em sala de aula?
- De que maneira é feito o trabalho de mediação na transição dos saberes da oralidade para a escrita?
- Há diferença na monitoração da fala dos alunos quando estão conversando entre pares (aluno-aluno) e quando se comunicam com o professor?

Com base nessas questões de investigação formula-se o objetivo geral deste trabalho e sua respectiva asserção geral.

Objetivo geral

Analisar a postura de professores e alunos diante da variação linguística nas relações de transição de oralidade e escrita no contexto da sala de aula.

Asserção Geral

A percepção da diversidade linguística relaciona-se com os processos de produção de fala, isto é, são percebidos fenômenos que já têm caráter de estereótipos na comunidade e ignorados outros menos salientes.

A seguir, apresentam-se os objetivos específicos e suas respectivas asserções.

Objetivos específicos**Objetivo específico 1**

Identificar se, na sala de aula, os alunos percebem que existem variações no modo de falar e escrever dentro da Língua Portuguesa.

Asserção específica 1

Os alunos são capazes de perceber que existem diferentes formas de falar e escrever, ou seja, existem variações na Língua Portuguesa.

Objetivo específico 2

Analisar como os alunos reagem mediante a fala de outro colega.

Asserção específica 2

Se algum aluno fala de forma diferente da norma padrão, outros colegas agem de forma discriminatória.

Objetivo específico 3

Analisar como é feita a relação entre saberes da fala e da escrita na sala de aula.

Asserção específica 3

Muitos alunos se confundem na hora da transição da oralidade para a escrita.

Objetivo específico 4

Verificar, no contexto da sala de aula, a diferença na monitoração da fala dos alunos quando estão conversando entre pares (aluno-aluno) e quando se comunicam com o professor.

Asserção específica 4

Os alunos ficam mais atentos à norma padrão quando estão conversando com seus professores.

Quadro resumo dos objetivos e asserções:

<p>Objetivo Geral: Analisar a postura de professores e alunos diante da variação linguística nas relações de transição de oralidade e escrita no contexto da sala de aula.</p>	<p>Asserção Geral: A percepção da diversidade linguística relaciona-se com os processos de produção de fala, isto é, são percebidos fenômenos que já têm caráter de estereótipos na comunidade e ignorados outros menos salientes.</p>
---	---

<p>Objetivo específico 1: Identificar se, na sala de aula, os alunos percebem que existem variações no modo de falar e escrever dentro da Língua Portuguesa.</p>	<p>Asserção específica 1: Os alunos são capazes de perceber que existem diferentes formas de falar e escrever, ou seja, existem variações na Língua Portuguesa.</p>
<p>Objetivo específico 2: Analisar como os alunos reagem mediante a fala de outro colega.</p>	<p>Asserção específica 2: Se algum aluno fala de forma diferente da norma padrão, outros colegas agem de forma discriminatória.</p>
<p>Objetivo específico 3: Analisar como é feita a relação entre saberes da fala e da escrita na sala de aula.</p>	<p>Asserção específica 3: Muitos alunos se confundem na hora da transição da oralidade para a escrita.</p>
<p>Objetivo específico 4: Verificar, no contexto da sala de aula, a diferença na monitoração da fala dos alunos quando estão conversando entre pares (aluno-aluno) e quando se comunicam com o professor.</p>	<p>Asserção específica 4: Os alunos ficam mais atentos à norma padrão quando estão conversando com seus professores.</p>

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada, uma pesquisa de caráter qualitativo com abordagem etnográfica, que se vale da observação participante, da entrevista narrativa e da elaboração de protocolos como objetos de investigação.

O segundo capítulo traz as ideias e contribuições de autores que deram sustentação teórica para essa investigação. Autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2007, 2008); Bagno (2003, 2007); Roncarati (2008); Silva Neto (1977); Noll (2004); Buarque de Holanda (1997); Marcuschi (2008, 2010); Duque (2002); Soares (1998); Carvalho (2008); Koch (2010); Goffman (1986); Silva (2004); Lopes

(2006); Caxangá (2007); Geraldi(1996) e Rojo (2008) foram grandes fontes de informação e inspiração acerca dos temas de variação linguística, contínuos de oralidade-letramento, urbanização e monitoração estilística, competência comunicativa e modalidades oral e escrita da língua.

No terceiro capítulo é apresentada a descrição do contexto de pesquisa, constituído por importantes informações sobre a cidade de São Sebastião, com dados sócio-históricos da comunidade e também sobre a escola na qual a pesquisa se realizou.

O quarto e último capítulo deste estudo está composto pela descrição das observações em sala de aula, das produções feitas pelos alunos que participaram da pesquisa e pelos protocolos interacionais elaborados. Neste capítulo também é apresentada a análise das informações coletadas e algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Abordagem Metodológica

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a postura de professores e alunos diante da variação linguística na transição da oralidade para a escrita no contexto da sala de aula. Na tentativa de alcançar esse objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa com viés etnográfico.

A palavra Etnografia é originária do grego *ethnos* e foi criada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. O termo significa raça, povo e escrita, e podemos traduzi-lo como um estudo descritivo da atividade humana (Erickson, 1988).

A investigação tomou por base a perspectiva qualitativa, já que as escolas, e principalmente as salas de aula, se mostraram como sendo espaços privilegiados para a condução dessa pesquisa, que se constrói com base no Interpretativismo. A pesquisa fez usos de métodos desenvolvidos na etnografia, já que ela se propôs a dar uma explicação do que as pessoas fazem em determinado ambiente, como a sala de aula por exemplo, e depois nos proporciona resultados de como se deu a interação. E o interesse deste trabalho é exatamente observar e analisar a interação na sala de aula.

Para conduzir uma pesquisa etnográfica é necessário que o pesquisador disponha de um longo período inserido na comunidade que pretende estudar, observando e analisando os fatos que ocorrem ali, fazendo questionários e entrevistas, para enfim, reunir todas as informações relevantes a seu estudo.

Para Bortoni-Ricardo(2008), as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. A autora diz que, quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

O interesse pela pesquisa etnográfica começou a ficar maior no final do século XX, quando a preocupação com os trabalhos em sala de aula passaram a ter uma maior importância na Educação.

O objetivo da pesquisa etnográfica dentro da sala de aula é o de descobrir o que se passa na rotina dos ambientes escolares e assim conseguir captar informações, que por fazerem parte da rotina, passam despercebidos por aqueles que ali estão todos os dias.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.72) “na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante.”

1.1.1 Investigação a respeito da observação participante

A observação é um instrumento fundamental para o etnógrafo e pressupõe participação ativa com aqueles que estão sendo observados. Para Caxangá (2007, p. 80) “na pesquisa etnográfica, diferentemente de pesquisa não qualitativa, há necessidade da presença do pesquisador para entender o problema que está sendo estudado”. A participação ativa do pesquisador contribui ainda na construção das informações para alcançar os objetivos definidos.

A respeito da inserção do pesquisador no campo de pesquisa, Lüdke & André ressaltam que:

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (1986).

A observação participante é uma das estratégias que fornece ao pesquisador subsídios para um trabalho de atuação contextualizada, que na maioria das vezes é combinada com gravações em áudio e vídeo. Muitas informações que um etnógrafo precisa obter, apenas por meio de questionamentos aos seus colaboradores não é possível, por isso a importância da observação, pois assim o pesquisador consegue gerar inferências em relação aos comportamentos habituais. No caso específico desta pesquisa, as inferências são em relação, principalmente, à fala e à escrita. O pesquisador deve ter preocupação também com a questão ética (Caxangá, 2007), pois ele ficará inserido num campo de pesquisa e terá acesso a muitas informações particulares. Segundo Bortoni-Ricardo (2006), todo o trabalho de campo realizado para a construção dos dados deve começar com as negociações que permitirão o início da pesquisa e essa tem de ser conduzida com princípios éticos rígidos, que preservem os sujeitos que se dispuserem a colaborar com o estudo.

Além da observação participante, a entrevista narrativa e a elaboração de protocolos serão também utilizadas como procedimentos desta pesquisa, que terá aspecto etnográfico.

1.1.2 Investigação sobre entrevista narrativa e protocolos

Trabalhos com abordagem qualitativa utilizam bastante a entrevista como instrumento. Na construção de dados da pesquisa, ela ocupa papel tão importante quanto o da observação. Vários são os modelos de entrevistas, mas para pesquisas de cunho etnográfico os mais apropriados são aqueles que possibilitam a narrativa de fatos ou opiniões.

A entrevista narrativa é uma entrevista informal, na qual a pessoa entrevistada não segue um roteiro pré-definido, ela é deixada livre para fazer uma narrativa a respeito de um determinado tema de interesse do pesquisador.

Ludke & André (1986, p.34) afirmam que o entrevistador precisa “desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”, não podendo nunca esquecer de respeitar o entrevistado.

Um outro instrumento usado nas pesquisas sociolinguísticas com viés etnográfico são os protocolos. Eles são documentos criados a partir da transcrição de gravações das conversas observadas, seguidos por uma análise e tem o objetivo de fornecer informações complementares ao pesquisador. O protocolo consiste na descrição literal sociolinguística detalhada de episódios interacionais de sala de aula, acompanhada dos comentários pertinentes, conforme se encontra no banco de dados do projeto LEF (www.stellabortoni.com.br) e no livro Formação do professor como agente letrador.

Nos protocolos, a mediação da professora (quando ocorre) é subsequente aos turnos de leitura ou de respostas dos alunos, quando não há mediação da professora, os próprios alunos, na interação entre pares, fazem-na (Bortoni-Ricardo, 2010).

1.1.3 Investigação acerca do campo de pesquisa e da formação acadêmica da professora

Para realizar esta pesquisa foi escolhido o colégio Dom Bosco, em São Sebastião-DF, uma escola pública e de ensino fundamental. Ele foi escolhido pelo fato de a pesquisadora já conhecer a escola e saber que os alunos que ali estudam são, em sua maioria, filhos de pais pouco letrados e com baixo nível de escolarização. Como a investigação se deu em relação às modalidades de oralidade

e escrita foi interessante trabalhar com crianças que não têm muito contato com culturas de letramento avançadas no âmbito familiar, para que assim ficasse mais fácil ver o papel da escola no letramento dos alunos.

Para entrar no colégio, a primeira medida tomada foi uma conversa com a diretora para conseguir autorização de realização da pesquisa. A série escolhida para fazer a pesquisa foi a única turma de 5º ano do Ensino Fundamental que havia na escola no turno matutino. O interesse pelo 5º ano se deu devido à idade das crianças – 10 e 11 anos em média –, que já têm nessa faixa etária algum domínio da língua escrita e falada e por ser essa a última série que tem apenas uma professora ministrando todas as disciplinas, o que facilita a negociação e também o acompanhamento das atividades.

Depois de decidida a turma, a última etapa da negociação foi conversar com a professora e ver a possibilidade de fazer o estudo em sua sala de aula. Conseguida essa liberação o passo seguinte foi comunicar à direção qual foi a turma escolhida. A permanência na escola para a realização da pesquisa teve duração de quatro meses.

Para saber a formação acadêmica da professora e se ela tem feito formação continuada, foi realizada entrevista narrativa com ela, além da observação de sua postura didática em sala de aula.

1.1.4 Investigação da percepção da diversidade linguística na sala de aula

Na tentativa de identificar a percepção da diversidade linguística na sala de aula, foi utilizada a observação participativa. Essa observação veio acompanhada por proposições de atividades pela pesquisadora e sua participação nas mesmas, junto às crianças. Essas atividades consistiram em atividades de conversas nas "rodinhas" e atividades de leitura e escrita com os alunos.

Foi buscada também uma aproximação com os alunos para ganhar confiança deles. Já que o trabalho está voltado para a observação e análise da fala e da escrita, foi preciso que eles se sintissem à vontade para conversar espontaneamente.

Para analisar a fala não-monitorada dos alunos foi feita uma observação participativa colaborativa nos momentos de brincadeiras com eles durante as

atividades livres (hora da entrada, antes da aula e nos pequenos intervalos entre as atividades programadas). A observação foi chamada de colaborativa, porque a pesquisadora fez uma interação com as crianças, participando das brincadeiras e levando brincadeiras novas.

Todas as observações foram acompanhadas de gravações em áudio e vídeo, além de anotações em um diário de campo. As gravações foram fielmente transcritas e depois analisadas. É importante anotar o que está sendo observado e sempre que possível gravar também, pois são muitas informações ao mesmo tempo e corre-se o risco de perdê-las caso não esteja sendo gravado.

Para obter mais informações a respeito da fala dos alunos, foram feitas atividades de leitura e escrita com eles. Essas atividades foram realizadas em duplas e gravadas, depois de concluídos os exercícios com as crianças, o trabalho foi transcrito e analisado, criando-se assim, protocolos.

A realização desse estudo, que optou por usar a pesquisa qualitativa com aspectos etnográficos, justifica-se pela própria natureza da investigação, pois para se conseguir uma compreensão mais profunda acerca da diversidade linguística na transição da oralidade para a escrita na sala de aula, é necessária uma inserção na própria sala de aula.

A pesquisa etnográfica, no contexto escolar, pode favorecer a reflexão sobre a percepção da variação linguística em sala de aula pelos alunos e proporcionar uma análise do comportamento das crianças em relação a sua fala e à fala dos seus colegas, bem como da prática da professora em relação a essas variedades da língua, necessárias para algumas mudanças no ambiente escolar.

2 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Variação Linguística

Para entendermos melhor o que é a Variação Linguística é necessário antes sabermos o que é e como funciona a língua.

A língua é, por excelência, uma instituição social, e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical). Sendo assim, uma análise da situação da língua portuguesa no Brasil implica a consideração de diversos fatores, dentre os quais salientamos: a dualidade linguística – modalidade urbana *versus* modalidade rural, os fluxos migratórios do século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipacionista da literatura brasileira moderna (Bortoni-Ricardo, 2005, p.31).

Para muitas pessoas a língua é um conjunto de regras gramaticais, de pronúncias e de palavras que, com bastante cuidado, foram selecionadas e utilizadas na composição da norma padrão, isto é, no modelo do que é visto como língua “certa”. Em muitas sociedades, essa língua “certa”, segundo Marcos Bagno

(2007), é tida como constituinte do tesouro nacional e do patrimônio cultural que, assim como as florestas, os rios, a flora, a fauna e os monumentos arquitetônicos, precisaria ser preservado da ruína e da extinção.

A Variação Linguística é um tema que vem sendo cada vez mais trabalhado dentro da educação e um dos seus aspectos de maior importância é sem dúvida, a complexa rede de consequências sociais, culturais e políticas, que ela influencia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, dedicados ao ensino fundamental, tratam da questão da Variação Linguística ao afirmarem que a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais.

No nosso país, as pessoas são identificadas socialmente e geograficamente pela maneira como falam. Porém, essas diferentes maneiras de falar acarretam preconceitos de valor social. É comum, na nossa sociedade, considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como erradas e até mesmo inferiores. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Para Marcos Bagno (2003) o erro de português é uma invenção sociocultural, que não tem nenhum fundamento na realidade da língua, como sistema de comunicação e como faculdade cognitiva do ser humano. Ele acredita que a idéia de que existem formas “certas” e “erradas” de falar é simplesmente um produto exclusivo da ideologia, das relações de conflito e da brigas de poder na sociedade e não tem nada a ver com língua propriamente dita.

A variação linguística é um fenômeno que pode explicar diversos eventos sobre a natureza das línguas humanas, seu funcionamento e os processos de mudanças linguísticas. Mas além desses aspectos que ela pode explicar, existem outros que também são importantes para a educação em língua materna, como por exemplo, o conjunto de consequências sociais, culturais e ideológicas que ela faz surgir em qualquer comunidade.

Para os linguistas as variedades linguísticas são apenas diferenças, enquanto para a sociedade, essas diferenças se transformam em deficiências, em erros. Um sociolinguista é capaz de afirmar que a construção “a gente viemos” é tão interessante para se estudar quanto “nós viemos”, dizendo que não há construção mais “certa” nem mais bonita. Já no âmbito sociocultural essa diferença entre as construções provoca divisões entre os indivíduos, causando efeitos negativos como preconceitos, discriminações e até mesmo exclusões sociais.

Para Marcos Bagno (2007) sempre que o assunto é língua, veem-se nas sociedades dois pontos de vista bem definidos: o discurso científico, que tem sua base nas teorias da Linguística Moderna, a qual trabalha com as noções de variação e mudança e o discurso do senso comum, que é impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e também de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que trabalha com a noção de erro.

Nessa perspectiva o autor propõe (Bagno,2007, p.61) que “se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente.”

A noção de erro está ligada a características sociais e culturais, logo, essas classificações de “errado” e “certo” nada mais são do que resultados de crenças, de juízos de valor, de ideologias e de visões de mundo diferentes, por isso elas podem vir a mudar constantemente.

Os valores culturais associados à norma linguística que tem prestígio e é considerada correta, são mais persistentes que outros de natureza ética, moral e estética. Qualquer situação que possa vir a colocar em dúvida a pureza do idioma pátrio será no mínimo recebida com perplexidade, isso quando não for recebida logo com grande resistência (Bortoni-Ricardo, 2005).

As classes sociais são diferenciadas pelo uso da língua e o comportamento linguístico é o indicador claro dessa estratificação social.

Bortoni-Ricardo (2005, p.14) afirma que “a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.”

No Brasil temos uma heterogeneidade linguística, porém, as escolas são norteadas para passar ao aluno a língua da cultura dominante, que é a língua vista como correta e de maior prestígio. Erradamente, a escola acaba acreditando e

impondo ao seu corpo discente que tudo o que se afastar do que se vê como sendo a língua correta estará errado e deverá ser descartado.

Considera-se língua correta a língua que respeita rigorosamente a norma-padrão e essa norma-padrão é um produto homogêneo, ou seja, sem variações, ou está certa ou está errada. Mas na concepção dos sociolinguistas, a língua é sim heterogênea, pois ela é variável, instável e está sempre em um processo de desconstrução e reconstrução (Bagno, 2007).

Ainda segundo Marcos Bagno:

Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, compreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (2007, p.36).

Analisando a língua como um processo que está em constante transformação, sendo construída, desconstruída e reconstruída, é impossível acreditar que ela possa ser estável. A língua é falada por diferentes pessoas e em diferentes lugares, logo, ela também será diversificada, se adaptando a cada situação.

A heterogeneidade linguística está diretamente relacionada com a heterogeneidade social, no qual língua e sociedade estão entrelaçadas, uma influenciando a outra. Segundo Roncarati (2008, p.117), a complexidade de se identificar linguisticamente alguns traços da identidade social aparece quando nos damos conta de que as pessoas adquirem um status variável como participante da estrutura social, a depender de uma série de fatores. Qualquer comunidade de fala sempre apresentará variação linguística e são vários os fatores que podem determinar essa variação.

Para Bortoni-Ricardo(2004) os fatores determinantes da variação linguística que mais se destacam são:

Grupos etários

Esse fator pode ser visto na sociedade em geral. A variação por grupo etário se dá pela diferença intergeracional, na qual temos pessoas mais velhas que falam de maneira diferente de pessoas mais novas, dentro de uma mesma família ou não.

Gênero

Homens e mulheres apresentam formas distintas de usar as variações da língua portuguesa. As falas femininas são marcadas por diminutivos e por "marcadores conversacionais" como "né?" e "tá" nos finais de frases, já as falas masculinas, costumam trazer mais gírias e palavrões.

Status socioeconômico

A desigualdade social influencia nas diversidades sociolinguísticas. Pessoas com mais poder socioeconômico tendem a usar mais adequadamente as variantes de prestígio.

Grau de escolarização

Quanto mais tempo a pessoa fica na escola e tem contato com experiências de escrita e leitura, melhor é o seu desenvolvimento linguístico.

Mercado de trabalho

Existem profissões que requerem maior preocupação na hora de usar os estilos monitorados da fala, como professores e jornalistas, por exemplo.

Rede social¹

Dependendo do local onde a pessoa está e com quem ela está se comunicando, ela usará uma variante mais ou menos monitorada. A rede social no que se refere ao trabalho com variação linguística está voltada para as relações entre os indivíduos pertencentes a um grupo.

Para cada local que o falante estiver e para cada grupo diferente de pessoas que ele tiver que falar, uma maneira distinta ele deverá (ou poderá) ter de se comunicar, sendo necessário, contudo, que esse falante tenha conhecimento das variações da língua portuguesa para que ele possa se adequar às mais variadas situações de fala.

¹ O conceito de rede social usado neste trabalho é o mesmo que Bortoni-Ricardo citando Mitchell (1973) aborda em sua obra "The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil", na qual ela define Rede Social como sendo basicamente pensada como um conjunto real de vínculos de todos os tipos no interior de um conjunto de indivíduos.

2.1.1 A variação linguística na formação do português do Brasil

Para Marcos Bagno (2007), temos nas sociedades complexas e letradas, uma realidade linguística composta de dois grandes polos: o primeiro é a variação linguística, ou seja, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez e de instabilidade e o segundo é a norma-padrão, que é um produto cultural, um modelo de língua criado justamente para tentar tornar neutros os efeitos da variação, para assim servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes. A variedade linguística brasileira, desde o início da transposição da língua portuguesa para o Brasil já era bem diversificada.

No Brasil falava-se, por volta do século XVII, a língua geral (idioma derivado do tupi antigo, que foi desenvolvido no processo de mestiçagem da população), a língua portuguesa e também línguas africanas. Desde o início da colonização, em março de 1549, quando o 1º Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza, desembarcou no arraial de Pereira, na Bahia de Todos os Santos, até o final do século XVII, ocorreu na colônia um biliguismo, que variava entre o que vem a ser chamada de língua geral e a língua portuguesa. A língua portuguesa chega ao Brasil junto com os jesuítas, com a elite administrativa e com os aventureiros lusitanos, que estavam em busca de alcançar um rápido enriquecimento.

Na tentativa de se comunicarem com os europeus, os indígenas substituíram aos poucos a língua brasílica pela interlíngua. Silva Neto (1977) nos mostra um bom exemplo da interlíngua usada pelas populações nativas, elas aprendiam a língua do colonizador por meio das conversas que ouviam. Mesmo no período da colonização, a língua já simbolizava mais do que um simples meio de comunicação, ela representava também poder social, econômico e cultural.

A posição das pessoas na sociedade colonial firmava-se pela competência (avançada ou não) no uso da língua portuguesa. Segundo Volker Noll (2004), era uma questão de prestígio linguístico, prestígio esse que levou os negros em 1561 a pedirem aos jesuítas para não lhes falarem mais em tupi e sim em português.

Volker Noll ainda destaca que:

Considerando-se as regiões interiores e a comunicação entre índios e brancos, não há dúvida que a língua geral tenha tido sua importância no Brasil. A língua portuguesa, contudo, afirmou-se desde o século XVI no seio da sociedade colonial. Esta era formada por brancos, negros e mamelucos vivendo na costa, região de fixação da maior parte da população e ponto de partida para a conquista do interior. No litoral, o número dos índios já decresceu de maneira considerável nesse século(2004, p.13).

Os missionários da Companhia de Jesus, que se envolveram com a catequese e a instrução dos indígenas, ensinavam a língua portuguesa, mas também se esforçavam por aprender as línguas da terra, e chegavam até a elaborar gramáticas. O padre José de Anchieta, o mais conhecido entre esses primeiros professores do Brasil, foi autor da “Primeira gramática da língua mais usada na costa do Brasil”. Esta gramática foi impressa dois anos antes da sua morte, em 1595 em Portugal(Bortoni-Ricardo, 2008b). Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus de todo o território português, inclusive as colônias. Interrompeu-se aí, o trabalho nas escolas jesuíticas no Brasil e o incipiente esforço de escolarização da população local (indígena, mestiça ou descendente de portugueses).

Desde o século XVI, no que se refere à língua portuguesa no Brasil, tomando-se por base o contexto histórico, percebemos a existência de algumas variedades linguísticas, a saber: o português europeu escrito/impresso; as variedades dos colonos oriundos das diferentes regiões de Portugal; o português dos índios integrados em contato permanente com os portugueses; o português dos mamelucos nascidos da união de brancos e índios; o português dos negros crioulos e mulatos nascidos no Brasil; o português falado no complexo da casa grande e da senzala; o português das populações citadinas. Uma análise mais produtiva nesse caso é a distinção entre as variedades usadas na extensa área interiorana, afastada da influência urbana e as variedades usadas nos incipientes núcleos urbanos. As primeiras sofreram grande influência do multilinguismo vigente; as últimas sofriam influência do português escrito usado em Portugal.

A cultura rural sempre teve grande influência no português do Brasil. Para Buarque de Holanda (1997), no Brasil-Colônia pouco existiam tipos de estabelecimento humano intermediários entre os meios urbanos e as propriedades rurais.

Segundo Bortoni-Ricardo(2008b), o ambiente de contato de línguas no Brasil-Colônia era ideal para desencadear algumas mudanças rápidas na língua portuguesa, na falta de veículos da língua escrita e também na falta de uma política de educação, que teriam consequências importantes para coibir mudanças bruscas na deriva de uma língua.

A falta de um sistema educacional bem como a pouca circulação de textos escritos em português, já que até 1809 não se podia ter na Colônia qualquer atividade de imprensa, contribuíram para formar no Brasil uma variedade dialetal de português oral bastante diferente da língua falada e escrita em vários centros urbanos de Portugal e, posteriormente, do Brasil. Com pequenas distinções regionais, essa variedade difundiu-se por todo o território brasileiro, com mais expressão no meio.

Esse estudo sistemático da matriz sociolinguística do Português no Brasil, que foi descrito aqui de forma sucinta, demonstra que a heterogeneidade em nossa língua, cujas origens remontam às desigualdades sociais vigentes desde o período colonial, está diretamente relacionada ao acesso que os grupos sociais têm à cultura letrada e hegemônica, cultivada principalmente pelas elites urbanas. Na hora de implementar uma política nacional de alfabetização eficiente, deve-se levar em conta a variação linguística distribuída ao longo do contínuo de urbanização e estratificada em função de renda e status sócio-econômico, pois a língua padrão neste país é basicamente associada a classe social.

Volker Noll (2004) diz que a variação depende, antes de tudo, da camada social, porque em uma comunidade, a língua materna se aprende de forma natural e não se forma segundo o modelo interlínguas de falantes aloglotas.

Desde o período colonial até ao dias de hoje os estudos da língua avançaram e foram acumulando conhecimentos. Esses estudos chegaram no século XX com uma busca incessante por leis gerais que subjaziam a todas as línguas (Marcushi, 2008) e essas buscas fizeram chegar a esse século muitos conhecimentos e algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure para desenvolvimento do seu trabalho com a língua. Marcuschi (2008) enumera algumas destas posições fundamentais incorporadas por Saussure:

- “A língua é uma instituição social e não um organismo natural.”

- “A língua é uma totalidade organizada.”
- “A língua é um sistema autônomo de significação.”
- “A língua pode ser estudada em si e por si mesma.”
- “A língua é um sistema de signos arbitrários.”
- “A língua é uma realidade com história.”

O século XX passou por uma série de orientações e perspectivas ligadas aos avanços tecnológicos, avanços esses que ocorrem no país desde a colonização e até hoje tem influência direta nos estudos de variação linguística. Podemos dizer então que a língua no século XX foi multifacetada e plural, por apresentar vários desdobramentos, mas esses desdobramentos não se encerraram e ela leva consigo ainda, muitas questões de diversidade linguística para serem analisadas no século XXI.

2.1.2 Variação Linguística em sala de aula

A variação linguística, como já foi dito, está presente em todas as sociedades e conseqüentemente, está presente também nas escolas. Há uma grande dificuldade de se trabalhar essa variação dentro das salas de aula, porque na maioria das vezes nem os próprios professores sabem como trabalhar. A sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo afirma que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’”(Bortoni-Ricardo,2004, p.37).

A maioria dos professores percebe o “erro”, mas não sabe como intervir e qual a hora certa de fazer essa interferência. As diferenças no modo de falar não podem ser consideradas como “erros”, porém na hora de escrever, principalmente na escola, os alunos devem se atentar para a norma padrão.

O que acontece, na maioria das vezes, é uma confusão feita pelos alunos, pois ora eles usam uma variedade da fala em casa, com uma cultura de oralidade predominante, ora têm predominando na escola, culturas de letramento. Isso faz com que falas que são utilizadas em casa, sem monitoração, sejam também usadas em outros locais que se faça necessária a monitoração.

No momento em que o aluno usa uma fala, que não está em conformidade com a norma padrão, na sala de aula, e o professor faz a interferência, corrigindo o aluno e dando a ele a variante-padrão, percebemos o impasse das duas variedades.

A forma como essa interferência será feita pelo professor é muito importante, porque em hipótese alguma ele poderá usar desse erro para reprimir seu aluno. Segundo Bortoni-Ricardo:

é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível² aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (2004, p.38).

Essa interferência na hora de uma fala fora das normas da gramática ainda representa um problema para os professores, pois eles ficam inseguros e confusos, sem saber quais erros corrigir, como corrigir e qual o momento certo dessa correção. Há também outro problema: muitos nem sabem se o que vão ou não corrigir, realmente pode ser chamado de erro ou se é apenas variedade da língua.

Tomando por base uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, temos dois fatores importantes, que podem ser utilizados como estratégia para que o professor possa realizar a interferência de uma maneira que ajudará o aluno: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

Primeiramente o professor precisa identificar a diferença e intervir, na hora da fala ou em outra ocasião, e tentar conscientizá-lo de que há realmente distinções no modo de falar. Entretanto, deve-se ficar atento para a norma padrão, nos momentos em que for preciso utilizar a fala com monitoração, em local onde isso se fizer necessário.

2.2 Os contínuos: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística

² A pedagogia culturalmente sensível é um esforço especial empreendido pelo professor com o intuito de diminuir a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, criando um clima que favoreça a confiança entre ambos. Com essa confiança mútua o processo de ensino e aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranquilidade (Bortoni-Ricardo, 2005).

Para compreender melhor a variação linguística no português brasileiro vamos trabalhar com os três contínuos propostos pela Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (Bortoni-Ricardo, 2004). São chamados de contínuos porque não são divididos em sua extensão, eles partem de um ponto e andam em direção a outro.

São eles:

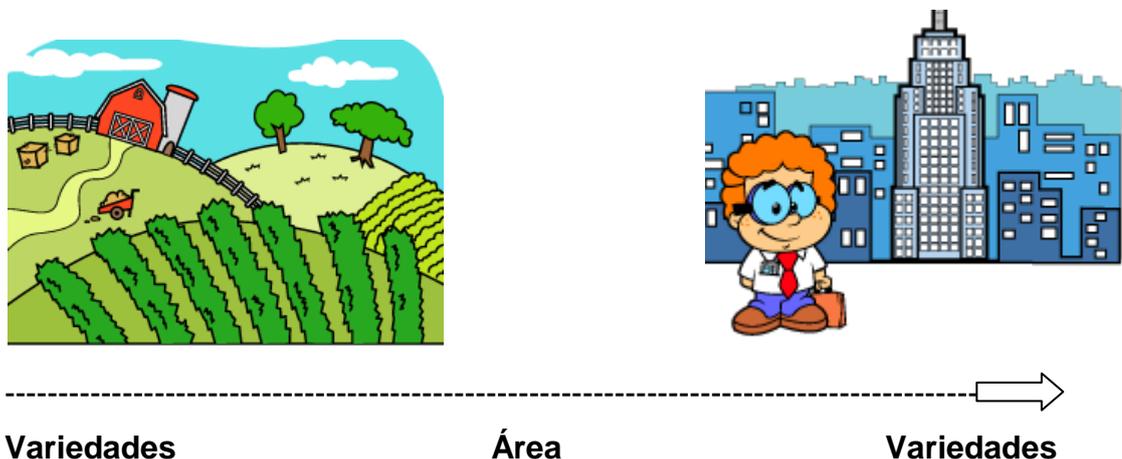
- Contínuo de urbanização
- Contínuo de oralidade-letramento
- Contínuo de monitoração estilística

2.2.1 O primeiro contínuo: urbanização

Bortoni-Ricardo (2004) nos propõe imaginarmos cada contínuo como sendo uma linha. No contínuo de urbanização temos em uma das pontas dessa linha os falares rurais, mais isolados, e na outra ponta os falares urbanos, que sofreram influência de codificação escrita no decorrer do processo sócio-histórico. Ao passo que os falares rurais iam ficando cada vez mais isolados, tanto pela dificuldade geográfica de acesso (rios, montanhas) quanto pela falta de meios de comunicação, os falares urbanos sofriam influências das agências padronizadoras da língua, como a escola, a imprensa e também as obras literárias.

Bortoni-Ricardo representa o contínuo de urbanização assim:

Figura 1



rurais isoladas

rurbana

urbanas

padronizadas

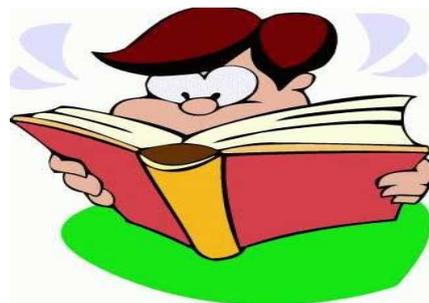
Como já vimos, em um dos polos estão as variedades rurais, que são usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No outro polo estão as variedades urbanas que receberam grande influência dos processos de padronização da língua. No meio dos dois polos aparece um grupo novo, formado pela área rurbana. Bortoni-Ricardo (2004, p.52) define os grupos rurbanos como sendo formados por pessoas que migraram das áreas rurais e preservaram muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e também as comunidades interioranas residentes em núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, por meio da mídia ou pela absorção de tecnologia agropecuária.

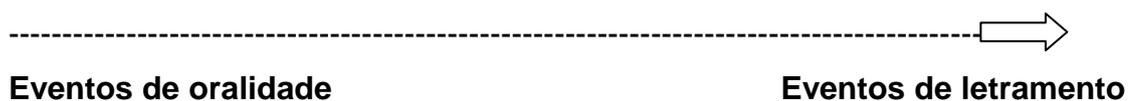
2.2.2 O segundo contínuo: oralidade-letramento

Ainda utilizando o desenho da reta para representar os contínuos, no contínuo de oralidade-letramento temos em um dos polos (o referente ao polo urbano) a cultura de letramento e no outro (no polo rural) a cultura de oralidade.

Este novo contínuo pode ser assim imaginado:

Figura 2





Apesar de cada evento estar em uma ponta da nossa linha imaginária, isto não significa que eles não podem aparecer juntos. Normalmente em eventos de letramento (como em uma aula) podemos ter vários pequenos eventos de oralidade.

Os eventos de letramento são apoiados em textos escritos, podendo esses textos ser utilizados como suporte na hora do evento ou já ter sido lidos anteriormente. Já os eventos de oralidade são apoiados nas falas dos participantes daquele evento, podendo, às vezes, esse evento de oralidade ser permeado por um evento de letramento como no exemplo que Bortoni-Ricardo dá em seu livro *Educação em Língua Materna – a sociolinguística em sala de aula*, ao dizer que uma conversa à mesa de um bar é um evento de oralidade, mas se algum participante começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter também influências de letramento.

2.2.3 O terceiro contínuo: monitoração estilística

O terceiro e último contínuo proposto por Bortoni-Ricardo, o de monitoração estilística, tenta situar, na linha imaginária, desde situações totalmente espontâneas até outras que são planejadas previamente e exigem uma maior atenção do falante, sejam essas situações em sala de aula ou mesmo fora dela, em outros eventos de letramento.

A linha pode ser assim imaginada:

Figura 3



----->

- monitoração

+ monitoração

Os falantes se ajustam a estilos mais ou menos monitorados a depender da situação. Os fatores que geralmente influenciam essa monitoração são:

- O ambiente
- O interlocutor
- O tópico da conversa

De acordo com o ambiente no qual a conversa se dá, o falante se atentará mais ou menos à sua fala. O interlocutor influencia também na monitoração, porque se o falante está conversando com algum familiar em casa, por exemplo, ele não vai se monitorar tanto, mas se ele estiver em uma entrevista de emprego, com certeza precisará ficar mais atento ao seu modo de falar. E por fim, o tópico da conversa, pois se o falante está conversando com alguém sobre um assunto informal, ele não precisa se atentar tanto para sua fala como precisaria caso estivesse tratando de algum tema formal.

Todos os brasileiros natos são falantes competentes da língua portuguesa, mas é necessário que se conheça a norma padrão que foi criada para a língua para poder se adequar aos diferentes contextos. A fala está ligada não apenas a

questões linguísticas, mas também a questões sociais e culturais e é dessa abrangência da fala que surge um novo conceito: Competência Comunicativa.

2.3 Competência comunicativa

A teoria da gramática gerativa, que foi desenvolvida por Noam Chomsky, define competência como o conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite construir e compreender um grande número de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 71) todas as sentenças produzidas por falantes de uma língua são bem formadas, não importando serem elas próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades. Não se pode confundir o conceito de frases ou sentenças bem formadas oriundo da noção de competência, com o conceito de “erro” defendido pelas gramáticas normativas. Para os gramáticos normativos toda sentença que não siga as regras da língua-padrão é considerada “errada”, já para os sociolinguistas é considerada apenas como diferente, sendo assim, adequando-se ou não à chamada língua-padrão a sentença é bem formada. Vê-se então que a competência linguística é abstrata e consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua.

O conceito proposto por Chomsky de competência linguística sofreu algumas críticas e reformulações. A principal reformulação foi feita por Dell Hymes. Ele achava que esse conceito não dava conta das questões da variação da língua, seja essa variação entre pessoas diferentes, seja ela no repertório de uma mesma pessoa.

Dell Hymes, tendo tomado por base o pressuposto de que as pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua, ele complementou as formulações de Chomsky. Hymes criou o termo Competência Comunicativa, que é mais amplo e abrangente que o conceito de Competência Linguística, pois engloba várias áreas de conhecimento: linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, além de habilidades que podem ser desenvolvidas pelos falantes para se comunicarem por meio de uma língua. Pode-se exemplificar essa habilidade de

comunicação quando temos falantes que sabem adequar sua fala a diferentes contextos e reconhecer vários tipos de textos(Duque, 2002) .

A competência comunicativa passaria a incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também normas sociais e culturais que definem a adequação da fala.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que fala e como fala com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”.

Saber o que falar, com quem falar e como falar com diferentes pessoas nas mais diversas situações exige do falante que ele saiba adequar-se às exigências de cada circunstância. O papel da escola é ensinar a criança, que já domina a língua falada, a caminhar pelas modalidades orais e escritas da língua.

2.3.1 A competência comunicativa na sala de aula

Na sala de aula é função do professor trabalhar com seus alunos formas diferentes que possam ser usadas em determinados momentos, sejam eles de fala ou de escrita. Para que esse trabalho seja realizado pelo educador com sucesso é imprescindível que ele seja mais que um simples professor, ele deve ser um agente de letramento, pois dessa maneira, além de ensinar o aluno a ler e escrever para poder se expressar bem tanto em eventos de oralidade quanto de letramento, o professor terá também como atribuição, incentivar nas suas salas de aula o gosto pela leitura. A leitura é peça fundamental no desenvolvimento de boas estratégias para ler, falar e escrever bem.

Ensinar é consequência de aprender. É necessário que o professor tenha acesso a leituras e uma boa compreensão delas para que ele possa ser um mediador da compreensão leitora para seus alunos, porque o letramento não é apenas, segundo Soares (1998) “um conjunto de habilidades individuais, é o

conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

A alfabetização e o letramento são fundamentais no trabalho de compreensão leitora e o professor, como agente letrador, tem como função ajudar seus alunos nessa tarefa complicada que é a de ler e compreender bem um texto.

Para Marcuschi:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (2008,p.230).

Muitas vezes os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, no entanto o professor tem que ser capaz de saber fazer bem essa distinção para poder ser um bom agente de letramento. Pode-se de maneira sintética definir alfabetização como o processo de ensinar o código alfabético (normalmente é uma função principal da escola) e letramento como a atividade de familiarização do aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita tanto na escola quanto em outros grupos sociais (Carvalho, 2008).

Ainda falando da distinção entre esses dois conceitos, Carvalho(2008) usa o termo alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, ou seja, as relações entre letras e sons. E a mesma autora considera também que o letramento traz consequências (econômicas, políticas, culturais etc.) para grupos e indivíduos que se apropriam da escrita e a usam como meio de expressão. Ser competente comunicativo requer então do indivíduo que ele além de incluir em seu repertório regras gramaticais na formação de sentenças, inclua também normas socioeconômicas, políticas e culturais em suas adequações de fala.

2.4 Trabalhando os conceitos de língua falada e língua escrita

Todo texto é um evento sociocomunicativo e ganha vida, ou seja, passa a ter funcionalidade, dentro de um processo interacional. O texto pode ser falado ou

escrito, o que vai diferenciar um do outro é a maneira como será realizada a interação entre os participantes da produção textual. Segundo Koch (2010 p.13) “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza”.

Os conceitos de oralidade, letramento, fala e escrita muitas vezes se confundem, o que é normal, porque geralmente oralidade e fala ou letramento e escrita são usados como sinônimos, porém há distinção entre os termos. Existem duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e da língua escrita, em que temos de um lado a oralidade e o letramento e do outro a fala e a escrita. Marcuschi (2010) explica essa distinção afirmando que oralidade e letramento seriam práticas sociais e fala e escrita seriam modalidades de uso da língua.

Tem-se então a oralidade como uma prática social, com a finalidade de fazer com que as pessoas se interajam e se comuniquem. A oralidade pode ainda apresentar várias formas, podendo ser mais ou menos formal, a depender do contexto. Já a fala é uma modalidade de uso da língua que está associada à oralidade. Para Marcuschi (2010) a fala “caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica”. A linguagem dos sinais, embora não apresente o componente sonoro como meio principal de expressão, constitui um tipo de fala. Sobre essa linguagem dos sinais podemos destacar a assertiva de Marcuschi que diz:

[...] temos uma língua articulada e completamente eficiente no processo comunicativo. Som, grafia e gesto, quando tomados como a matéria básica dos elementos da representação, constituem apenas três modos diversos de representar a língua e não três línguas como tal (2010 p.25)

O letramento, também uma prática social, atua nas práticas da escrita na sociedade (ou nas escolas mais especificamente) e pode apresentar-se desde formas com pouca apropriação da escrita, como é o caso de pessoas analfabetas que conseguem fazer cálculos com dinheiro ou identificar itinerário de um ônibus até uma apropriação rica de escrita, como por exemplo um grande escritor de romances.

Assim temos que letrado é aquele que de maneira significativa participa de eventos de letramento e não apenas quem faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010).

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, letrado é um adjetivo empregado para designar aquele que possui cultura, erudição ou ainda aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.

Por fim, temos a escrita, que encontra-se no plano do letramento e assim como a fala é uma forma de produção textual-discursiva com fins comunicativos, no entanto para que a escrita seja expressada é necessário que exista mais que apenas um aparato do próprio ser humano, ela precisa de um suporte, seja ele arcaico ou moderno. Marcuschi (2010) diz que a escrita é “ uma modalidade de uso da língua complementar à fala” e Lopes (2006) acrescenta que mais do que uma modalidade de uso da língua, a escrita conquistou um *status* de variação linguística que representa a língua-padrão.

Para escrever é necessário que o escritor, mais do que simplesmente saber falar, tenha conhecimento da ortografia, da gramática e também do léxico de sua língua. Esses conhecimentos podem ser adquiridos durante práticas comunicativas no dia a dia e, principalmente, de forma sistematizada na escola.

Segundo Koch :

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve (2010, p.37).

A fala e a escrita ou a oralidade e o letramento já foram há algum tempo considerados como opostos, acreditava-se que a relação entre eles era dicotômica. Hoje pois, considera-se oralidade (fala) e letramento (escrita) como atividades interativas e complementares, eles deixam de ser apenas conceitos e tornam-se práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2020, p. 16) acredita que “o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não inverso” .

Falamos anteriormente sobre os contínuos. Trabalhamos com a definição dos três, propostos pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, no entanto agora, vamos nos deter em apenas um deles: o contínuo de oralidade e letramento.

A relação entre oralidade e letramento se postula na ideia de um contínuo, conforme apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) e não numa dicotomia polarizada, como acreditam outros autores (Bernstein, Labov, Halliday e Ochs, por exemplo). Esse contínuo apresenta em uma extremidade eventos de oralidade ou de letramento mais formais e na outra eventos mais informais. A fala e a escrita são as modalidades que compõem esse contínuo.

Figura 4



Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) entre outros, percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, mas outros autores linguistas como Labov e Halliday por exemplo, veem essa relação como dicotômica. Eles a definem como dicotomias estritas. Para Marcuschi (2010) essas dicotomias são “análises que se voltam para o código e permanecem na imanência do fato linguístico”. Essa visão restrita de se voltar para o código deu origem a normas na língua, que hoje, são capazes de dividir a língua falada e a língua escrita em dois diferentes segmentos como pode ser visto no quadro a seguir:

Figura 5

fala	versus	escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Essa perspectiva de dicotomia estrita ofereceu o modelo que foi utilizado na elaboração da maioria das gramáticas que são usadas nas instituições de ensino hoje. A separação entre forma e conteúdo e entre língua e uso da língua, tendo a língua como um sistema de regras, faz o ensino de línguas se transformar em ensino de regras gramaticais.

Marcuschi (2010) afirma que “a perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”. Essa ideia de que a fala é menos correta que a escrita deve ser rejeitada, pois cada modalidade da língua possui suas características próprias. A questão que precisa ser trabalhada é a adequação da fala e da escrita em diferentes contextos e também a transição de uma modalidade (fala) para outra (escrita), já que normalmente a tendência é de se escrever da mesma forma como se fala.

2.5 As relações de transição da fala para a escrita

A sociolinguística rejeita e sempre rejeitou a ideia de erros no repertório dos falantes nativos de uma língua. Para Bortoni-Ricardo(2004) todo falante nativo é competente em sua língua materna, nela podendo desempenhar várias tarefas comunicativas.

Tudo aquilo que para a sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na sociolinguística é tido como uma inadequação da forma utilizada em alguma fala às expectativas do ouvinte (Bortoni-Ricardo 2004). Muitas palavras ou frases ditas e/ou escritas podem apresentar um erro e ser rejeitada pela cultura dominante, porém para a Sociolinguística, essa variante utilizada não representa um erro e sim uma inadequação, pois esta mesma variante poderá ser utilizada em outra circunstância, adequando-se às normas vigentes.

Segundo Roncarati (2008) a identidade social linguística, na maioria das vezes, provém do modo pelo qual as pessoas se inscrevem nos círculos sociais hierarquicamente organizados abertos ou fechados, com maior ou menor possibilidade de ascensão social.

Essa identidade social criada pelo modo de falar de cada pessoa apresenta diversas variantes da língua e só são percebidas como erro pela sociedade quando já se tornaram estereótipos e as variantes menos salientes acabam não sendo percebidas.

Alguns erros são vistos como menos salientes porque já se tornaram regra na língua falada pelos cidadãos mais letrados, passando assim, muitas vezes, despercebidos. Bagno (2003) acredita que, por esse motivo, existem erros mais “errados” (ou mais “crassos”) do que outros e trabalha com a ideia e pirâmide das classes sociais, na qual a escala de “crassidade” é inversamente proporcional à escala do prestígio social, ou seja, quanto menos prestigiado socialmente for um indivíduo, mais erros serão encontrados na língua dele por aqueles das classes sociais mais prestigiadas.

Figura 6

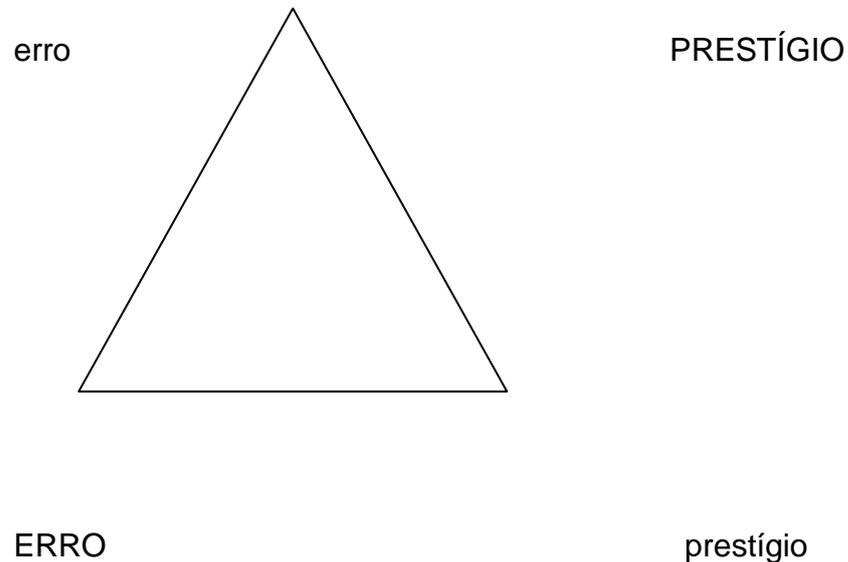


Figura retirada de Bagno (2003)

Mesmo com a Sociolinguística considerando como não produtivo o conceito tradicional de erro é importante trabalharmos com a ideia dele (do erro) em alguns casos. A metodologia de erro está presente, por exemplo, na modalidade escrita da língua. Como já vimos, na língua oral o que existe são inadequações no uso de algumas variantes, no entanto na escrita o erro representa a não adoção a um código convencionado e prescrito pela ortografia.

Rojo (2008) citando Schneuwly esclarece que o oral não existe, existem orais; são várias as atividades de linguagem que podem ser vistas realizadas oralmente e cada uma delas com suas especificidades. Percebe-se que existem poucas (ou até mesmo não existem) semelhanças entre a fala de uma autoridade durante um discurso importante e a fala dessa mesma autoridade num momento de descontração em seu meio familiar. O mesmo acontece com os escritos: entre um memorando enviado à chefia e um bilhete direcionado a um colega de trabalho, pouco ou até mesmo nada se vê de comum, no que diz respeito à forma e ao vocabulário utilizado.

Haja vista que tanto a fala , quanto a escrita apresentam muitas formas distintas de serem usadas, a depender do evento, pode-se afirmar que existe uma multiplicidade enorme de relações entre oral e escrito. Falar ,portanto, da escrita seria, segundo Rojo (2008, p.56), “falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nessas esferas, em diferentes situações”.

Pensar nas relações de oralidade e escrita nos faz pensar nessas relações dentro de sala de aula. Nos faz refletir como os professores podem atuar com o objetivo de disponibilizarem a seus alunos as normas padrões de escrita, bem como trabalhar as variedades também da fala, para que o educando tenha todas essas modalidades como alternativas.

É importante falarmos sobre a questão da aversão ao trabalho com as variantes sociolinguísticas das regras variáveis e os seus respectivos valores sociossimbólicos sob a alegação de que não se deve corrigir a fala dos alunos. A questão do erro na língua portuguesa é tratada com bastante complexidade. Afinal, existe ou não o erro na fala dos alunos? Como o professor deve agir diante desses erros?

Segundo Bagno (2003, p.46) os fundadores da disciplina gramatical cometeram um equívoco que poderíamos chamar de “Pecado Original” dos estudos tradicionais sobre a língua. Foram eles e seus seguidores que plantaram as sementes do preconceito linguístico. O mito de que existe erro na língua, principalmente na falada, foi sacralizado na cultura ocidental pelos grandes escritores do passado.

Até hoje as pessoas julgam a língua falada usando como instrumento de medição a língua escrita literária mais consagrada. Muitos linguistas, para designar o modelo ideal de língua certa, têm proposto o termo norma-padrão. Padrão porque é um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social e um determinado lugar (Bagno, 2003).

Marcos Bagno afirma que:

A norma-padrão esta estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à educação é mais um elemento que contribui para a nossa triste posição de campeões da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma-padrão tradicional tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades estigmatizadas (2003, p.69).

Marcos Bagno (2003) propõe que o termo norma-padrão seja substituído pelo termo variedades de prestígio ou variedades prestigiadas, pois para ele não é a língua a questão central da problemática das variantes sociolinguísticas, mas sim o prestígio social dos falantes. Para Lopes (2006) o “prestígio social conquistado pela escrita encontra-se evidenciado nas instâncias que o ratificam, por serem estas culturalmente legitimadas”.

Ainda baseado em Bagno (2003) podemos afirmar que aquelas variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais mais desprestigiados poderiam ser chamadas de variedades estigmatizadas. O autor sugere o uso desses dois conceitos – prestígio e estigma – no tratamento das variações linguísticas, por considerar que aquilo que tem prestígio é o que vem do alto, das classes dominantes, bonito, digno de ser imitado (em latim, prestígio significa ilusão atribuída a causas sobrenaturais ou sortilégios; magia; artifício usado para seduzir, para encantar; fascinação, atração, encanto). E que estigma, se opõe à prestígio. Em termos sociológicos, estigma³ é um julgamento bastante negativo que os grupos sociais dominantes fazem sobre os grupos subalternos, seja pelo seu modo de ser, pela sua cultura e obviamente, pela sua língua.

Geralmente, nas comunidades onde vivem e convivem falantes de diversas variedades regionais, os falantes que detém mais poder – gozando assim de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Portanto, esses grupos de maior poder (econômico, político e social) têm suas variedades faladas vistas como variedades mais bonitas e até mesmo mais corretas (Bortoni-Ricardo, 2004).

Geraldi (1996) trata da discussão entre associação da norma-padrão e língua escrita, bem como sua consequência para a fala sugerindo que:

a escrita passou a ser usada como forma de “normatizar” a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam) é “falar como se escreve” porque a escrita é que seria a “língua correta” (1996, p.62).

³ Estigma é uma palavra que vem do grego e o autor Erving Goffman se refere ao significado deste termo, utilizado pelos gregos, como sendo sinais corporais visíveis que desqualificam moralmente seus portadores. Para Goffman (1986) o papel que a sociedade exerce de categorizar as pessoas, de estabelecer normas, de firmar atributos tidos como normais, mostrando que quando um atributo deprecia ele se torna um estigma.

É dever da escola levar os alunos a conhecer e saber usar as regras linguísticas que têm prestígio. Eles precisam enriquecer seu repertório linguístico, para assim terem acesso a uma maior gama de recursos para adquirirem uma competência comunicativa cada vez mais diversificada, sem contudo desvalorizar sua própria variedade.

3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA.

3.1 A comunidade

O estudo das modalidades oral e escrita da língua portuguesa na escola não é uma atividade que pode ser desenvolvida dentro da escola sem que se conheça a comunidade na qual ela está inserida.

Para compreender melhor as relações de oralidade e escrita em sala de aula é importante saber um pouco a respeito do cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. Acredito ser interessante falar acerca da história da constituição da cidade de São Sebastião e de alguns dados que servem para descrever traços da vida social, cultural e econômica dos moradores que habitam a cidade.

3.1.1 Aspectos sócio-históricos da constituição da comunidade de São Sebastião

Agrovila São Sebastião, até o ano de 1993, fazia parte da Região Administrativa (RA) VII, quando por meio da Lei nº 467/93, foi criada a Região Administrativa São Sebastião, RA XIV.

As terras que hoje formam São Sebastião pertenciam antes às fazendas Taboquinha, Papuda e Cachoeirinha. Com o início das obras da construção de Brasília, a partir de 1957, várias olarias se instalaram em terras posteriormente arrendadas através da Fundação Zoobotânica do DF, visando, à época, suprir parte da demanda da construção civil por materiais. No princípio a Agrovila era habitada por comerciantes de areia, cerâmica e olaria. Com a desativação dos trabalhos de olaria o núcleo urbano foi sendo estruturado aos poucos, ao longo do Córrego Mata Grande e Ribeirão Santo Antônio da Papuda, como resultado do parcelamento do solo. O preço baixo da terra, a falta de regularidade do solo e a beleza do local contribuíram para o crescimento acelerado da cidade.

O nome São Sebastião é uma homenagem a um dos primeiros comerciantes a chegar na cidade, “Seu Sebastião”. Ele se instalou nas terras desapropriadas da Fazenda Taboquinha e retirava areia ao longo do Rio São Bartolomeu. O material era vendido para as construtoras da Companhia Urbanizadora de Brasília (Novacap). Devido à atividade desempenhada, o pioneiro ficou conhecido como “Tião Areia”.

São Sebastião tem uma área de 383,70 Km² e está distante apenas 26Km de Brasília. É uma das cidades satélites mais próxima do Plano Piloto.

Sobre os aspectos socioeconômicos da cidade podemos dizer que: 48,9% da população é composta por homens e 51,1% por mulheres. A maioria dos moradores está na faixa etária entre 35 e 49 anos de idade.

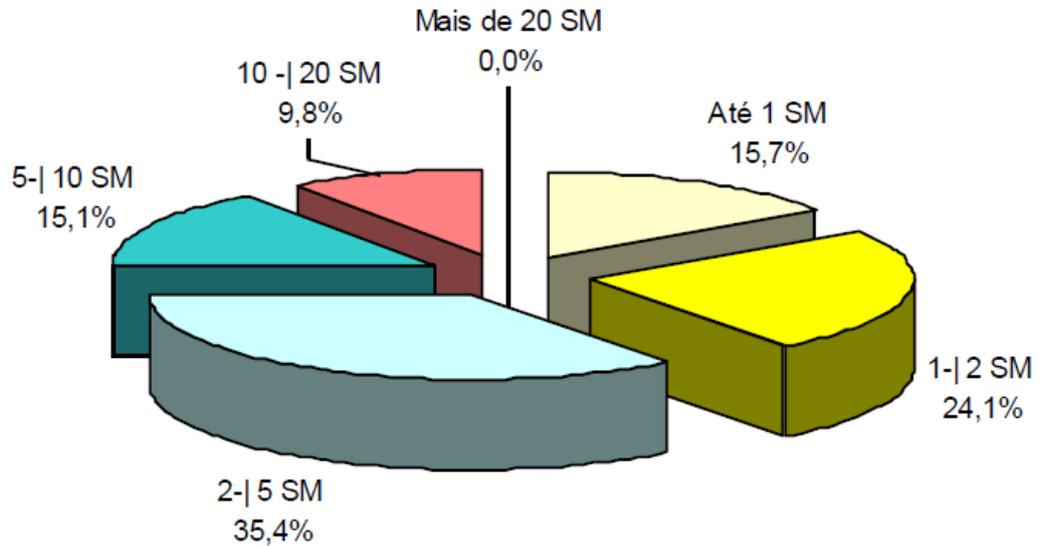
Em relação ao grau de instrução, temos um índice de analfabetismo de 2,4%, entretanto quase metade da população, 41,1%, não tem sequer o 1º grau completo.

Assim como a maioria das cidades do Distrito Federal, São Sebastião tem moradores oriundos de diversas regiões brasileiras. Mas, a maior parte dos indivíduos são naturais do próprio Distrito Federal (38,6%), seguidos pela região nordeste (33,2%), os demais vieram das outras regiões e também o exterior (1%).

Grande parte da população, 62,5%, se declarou como Parda/ Mulata e 26,7% como Branca. A atividade remunerada que apresenta o maior número de moradores inseridos é o comércio, com 19,8% da população que trabalha e logo em seguida

está o serviço doméstico, com 18,8%. A distribuição dos domicílios por classe de renda pode ser representado pelo gráfico a seguir:

Figura 7



Legenda: SM – Salário Mínimo

Com relação à educação formal, São Sebastião, atualmente, conta com mais de 20 mil alunos matriculados, sendo que quase 18 mil estão na rede pública de ensino. A cidade possui 16 unidades escolares da rede pública – 11 urbanas e 5 rurais – e 4 unidades escolares da rede particular, totalizando 273 salas de aula. O número de bibliotecas da cidade é de 16, com um acervo estimado em aproximadamente 28 mil exemplares e 20 mil usuários.

Todos esses dados apresentados foram retirados da Companhia de Desenvolvimento do Planalto – CODEPLAN -, órgão oficial do Governo responsável pela coleta de dados e produção estatística.

Figura 8



São Sebastião vista pelo centro da cidade

Figura 9



São Sebastião vista pela entrada principal da cidade

3.2 A escola

A pesquisa foi realizada na Escola Classe Dom Bosco, situada da cidade de São Sebastião –DF. É uma das escolas mais novas da cidade e foi construída dentro da área de outro colégio, o CAIC UNESCO.

Por ter sido construída sem um planejamento adequado e sem terreno próprio, a escola Dom Bosco é bastante pequena, com pouco mais de 10 salas de aula, banheiros, uma sala para os professores, uma cantina para preparar a merenda e uma sala que funciona como diretoria e secretaria ao mesmo tempo. Quando os (as) professores (as) querem passar um filme para os alunos é necessário que se desloquem para o CAIC.

O espaço externo da escola também é bastante precário, as crianças não têm lugar apropriado para atividades de educação física e nem para as brincadeiras na hora do intervalo. Elas são obrigadas a improvisar em locais como o gramado na entrada do colégio e uma calçada de cimento atrás das salas para poder brincar. Vale lembrar que nenhum desses espaços internos são cobertos, ou seja, as crianças ficam o tempo todo expostas ao sol e se estiver chovendo são obrigadas a ficar dentro da sala de aula.

A merenda escolar é servida no corredor da escola, pois não tem refeitório e os alunos levam o lanche para suas carteiras dentro das salas.

A escola atende a cerca de 500 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O colégio Dom Bosco não oferece Educação Infantil, nem Ensino Médio, apenas Ensino Fundamental. Seu quadro de professores é composto por apenas duas professoras efetivas, o restante é contrato temporário, no entanto todos têm formação superior em Pedagogia ou alguma Licenciatura.

A professora da turma de 5º ano na qual a pesquisa aconteceu é uma das professoras do quadro efetivo do Governo do Distrito Federal (GDF). Ela é graduada em Geografia (e não em Pedagogia, formação recomendada para ministrar aulas nas séries iniciais) por uma faculdade particular do DF, mas não pretende continuar atuando como professora, ela afirmou que já está em sala de aula há quase 10 anos

e o desgaste é muito grande, além do reconhecimento, principalmente financeiro, ser pouco.

O fato de não ser uma pedagoga faz a professora ter receio em ensinar a Língua Portuguesa. Ela disse que não tem muita segurança para dar aulas de português e que estava muito feliz da pesquisa ser realizada na sala dela, pois assim ela teria uma pessoa para auxiliá-la. Essa insegurança da professora fez com ela se monitorasse bastante durante as observações que fiz na escola, mas nem sempre essa monitoração fez com que ela escapasse à variedade padrão da língua, seja oral ou escrita.

Abaixo temos uma foto da escola mostrando o corredor central e as salas de aula. No início do corredor é que a merenda é servida aos alunos.

Figura 10



Escola Classe Dom Bosco, vista pela entrada principal da escola.

**4 ANÁLISE DE ALGUMAS INFORMAÇÕES: PESQUISA REALIZADA
NA ESCOLA**

4.1 Observação em sala de aula e análise de informações coletadas

Foram vários dias de observação da rotina escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Dom Bosco, a pesquisa dentro da escola teve duração de 3 meses, com visitas de duas vezes por semana (em média) num período que variava de duas a três horas diárias. No primeiro dia na escola eu tive que conversar com a diretora para conseguir uma autorização para poder entrar na sala de aula e fazer as observações necessárias. Após a autorização concedida, fui conhecer a turma e a professora.

Entrei na sala, me apresentei para as crianças e elas também se apresentaram. Estávamos numa rodinha e aproveitamos para conversar um pouco.

Num outro dia, cheguei à escola quando as crianças retornavam do intervalo. Elas estavam bem agitadas. A professora pediu que sentassem em círculo, formando assim a rodinha de leitura.

Pude perceber que quase todos os alunos daquela turma estão bem alfabetizados (apesar de ser uma turma de 5º ano, alguns ainda não estão totalmente alfabetizados), eles têm um bom domínio da leitura e também uma boa compreensão dela.

As observações em sala de aula, que tiveram o objetivo principal de analisar a postura dos alunos e da professora em relação à variação linguística nas modalidades oral e escrita da língua, me permitiram dividir este trabalho em quatro categorias: a) interações em sala de aula de professor x aluno e aluno x aluno; b) produção de textos escritos pelas crianças; c) interações de leitura e escrita em sala de aula e d) protocolos interacionais entre pares.

4.1.1 Interações em sala de aula de professor x alunos e alunos x alunos

Nas interações de fala temos pelo menos dois interlocutores mantendo contato e interagindo entre si. Segundo Koch (2010), na situação face a face também podem ocorrer textos (falados) nos quais as interações apresentam um grau de coprodução bem menor. É preciso salientar que existem também algumas diferenças de grau de manifestação dessa coprodução textual, como a conversação entre pares (aluno x aluno), em que a coprodução se apresenta em grau máximo e uma aula expositiva, na qual a professora deterá na maior parte do tempo o turno de fala, deixando assim a coprodução se manifestar em menor grau.

Algumas palavras ou frases ditas num texto falado são , muitas vezes, julgadas como erradas, porém esse julgamento não é adequado pois ele é feito baseado na norma padrão que foi criada para o texto escrito formal e não para o texto falado.

Koch afirma que:

o texto falado apresenta-se *em se fazendo* , isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a por a nu o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação (2010, p.17)

As observações na escola me permitiram ver, ouvir e transcrever vários episódios que ocorreram na sala de aula e fazer algumas análises em relação a eventos de oralidade e letramento.

A transcrição ocorre basicamente quando passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita. Para Marcuschi (2010, p.51) “ transcrever não é uma atividade de metaligagem nem é uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro”. Para o autor, transcrição representa uma passagem do sonoro para o grafemático.

Marcuschi afirma ainda que:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (2010, p.49).

Para dar conta da questão da diversidade linguística em sala de aula e a transição das modalidades oral e escrita da língua, foi postulada a seguinte asserção que será abordada nos episódios abaixo, que fazem parte dos dados construídos durante as observações realizadas :

“A percepção da diversidade linguística relaciona-se com os processos de produção de fala, isto é, são percebidos fenômenos que já têm caráter de estereótipos na comunidade e ignorados outros menos salientes.”

Será usada a letra “P” para indicar fala da professora, a letra “A” para aluno, cada número que acompanhar a letra “A” representa um aluno diferente e a letra “s” significa todos os alunos ao mesmo tempo.

1º episódio (situação a respeito do sumiço de um celular na sala de aula)

A1: Pegar coisa valiosa...(xxx)

A2: [dar...], é coisa de valor.

P: Coisa valiosa e coisa de valor é a mesma coisa.

A1/A2: Ahhhh!

A1: eu também tinha + é + tinha achado um.

A2: professora + posso falar?

P: sim

A2: nós achou um celular bem valioso

A3: tia ++ eu desconfio da Bianca.

A4: isso é preconceito.

A2: é, é preconceito

P: não podemos acusar ninguém sem ter certeza

A3: a senhora não deixô eu falá.

P: vamos encerrar esse assunto agora.

Um aluno utiliza a expressão “coisa valiosa” e outro colega o interrompe afirmando que a maneira correta de falar é “coisa de valor”. A professora intervém, de forma positiva, falando para seus alunos que as duas expressões são sinônimas, ou seja, são duas formas distintas de se falar um mesmo objeto.

Ainda nesse episódio, um dos alunos em sua fala não usa a concordância verbal da maneira como os gramáticos julgam correta e um outro aluno suprime o “r” final de uma palavra e também reduz o ditongo /ou/ para /o/ na palavra “deixou”. A professora não percebeu essas ocorrências que não seguem as normas padrões e não interferiu ou percebeu e não quis intervir por se tratar de um evento de oralidade e não de escrita, no qual a atenção às normas é mais solicitada.

2º episódio (jogo do soletrando que a professora fazia de vez em quando com as crianças)

P: a palavra é: Vitória

A1: V-I-T-O-R-I-A

As: Ele esqueceu o acento, tá eliminado.

A1: onde eu esqueci o acento?

As: no “ó” , no “ó”

P: a palavra é : Trabalhadoras

A2: T-R-A-B-A-L-H-A-D-O-R-A-S

A3: errô, errô, ela falou “c” no lugar do “d”

P: não falou não, ela continua no jogo.

P: a palavra é: Dificuldades

A3: D-I-F-I-C-U-D-A-S

As: errô, erro...Qu [kuẽỹ]

P: a palavra é: Determinando

A4: D-E-T-E-R-M-I-N-A-D-O

P: ele esqueceu o quê?

A2: o “n” ++ depois do “a”

P: a palavra é: Exportação

A5: E-S-P-O-R-T-A-Ç-Ã-O

P: você errou a segunda letra, porque é com “x”

A6: tia ++ que nem ex?

A7: é, ex-namorada

A6: extrato + extrato de tomate

P: isso mesmo!

P: a palavra é: Reflexos

A8: R-E-F-L-E-Q-U-I-S-U

P: errou. Onde ele errou turma?

As: é com “x”

P: na hora que você pegar o livro de ciências + observa essa palavra

A9: tia, é com R-E-F-L-E-X-O-S?

P: é sim

P: a palavra é: Desajeitado

A10: D-E-G-A-G-E...

P: coloca a palavra no quadro Júnior

(Júnior escreve a palavra no quadro: Desajeitado)

P: tá vendo Amanda, você tá confundindo o “s” com o “g” ai não conseguiu acertar.

A10: ah é

(a professora lê a palavra escrita no quadro com os alunos)

A: ok, é uma palavra difícil

Para Possenti (1996) o “objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” No jogo Soletrando que a professora realizou com sua turma durante a aula, ela pode trabalhar algumas questões de adequação da língua falada para a língua escrita padrão.

Possenti afirma ainda que:

A tese de que não se deve ensinar o português padrão ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão (1996, p.17).

Durante o jogo não só a professora fazia correções nas palavras que não eram soletradas de acordo com as regras da gramática, mas também outros alunos se pronunciavam diante a fala de alguns colegas.

Na palavra VITÓRIA por exemplo, o Aluno 1 (A1) não falou durante sua soletração o acento agudo da letra “o” e todos os outros alunos da turma perceberam e falaram que ele havia errado a palavra. Em EXPORTAÇÃO, a criança trocou a letra “x” pela letra “s”, ela não seguiu a norma padrão e sim soletrou a palavra conforme todos a pronunciam, com som de “s”. Uma outra palavra que também provoca essa confusão de letras e sons é a palavra REFLEXOS. O aluno que pegou essa palavra no sorteio, a soletrou da forma como escuta essa palavra e também como ele mesmo a pronuncia. A letra “x” às vezes tem o mesmo som que o dígrafo /qu/, por isso o aluno usou o dígrafo na hora de falar a palavra REFLEXO e não a letra “x”. Outros colegas de turma perceberam a troca de letras que o Aluno 8 (A8) fez e repetiram a palavra da forma padrão segundo as regras gramaticais. A professora lembrou a todos que no livro de ciências eles poderiam observar essa palavra escrita para assim se familiarizarem com ela. Essa estratégia da professora

de retomar um texto já lido pelos alunos para que eles vejam como se escreve a palavra REFLEXOS é uma boa alternativa, visto que hoje o ensino da língua deva ser realizado por meio de textos. Essa é uma prática comum nas escolas e é também orientação central dos PCNs. A questão não está no consenso ou na aceitação deste postulado, mas na maneira como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar textos (Marcushi, 2008 p.51)

Ainda durante o Soletando, surgiu uma palavra para ser soletrada que pareceu ser mais complexa que realmente era. A palavra era DESAJEITADO. Essa é uma palavra que pode provocar algumas confusões na hora de sua escrita, pois a tendência é que seja escrita da forma como é pronunciada e ela apresenta alguns sons que podem ser representados por mais de uma letra, como por exemplo na sílaba “sa” poderíamos ter “za” ou na sílaba “jê” que poderia ser “ge”. A Aluna 10 (A10) fez uma mistura de sons e não conseguiu soletrar a palavra, a professora por sua vez não conseguiu identificar a dificuldade da criança e pediu que um outro aluno escrevesse a palavra no quadro negro, depois leu a palavra com toda a turma, afirmando no final que era mesmo uma palavra difícil.

3º episódio: (aula de ciências – livro ciência em foco: corpo humano)

Nessa aula a professora trabalhou o capítulo “Como se comunicar sem falar?”

P: uma atitude fala mais que mil palavras

A1: Ah! Tia ++ por isso que quando a gente dá um murro na cara do colega + é + ele diz que a gente num gosta dele.

P: Alguém quer falar sobre o título?

A1: Eu quero

P: Vamos deixar ele falar

A1: Se comunicá sem falá ++ escreveno + gesticulano, desenhano + e brincano também.

P: Como você se comunica sem falar João Paulo?

A1: Pisca com o olho, mexe com o nariz e + mexe com a sombrancelha

P: Sobrancelha né?

P: Quem viu a reportagem na TV que a mulher fala: “engole o choro!”?

A2: Tia, como é que engole o choro se ele sai do olho?

P: Essa é uma expressão para mandar parar de chorar.

A professora fez uma interação em sala de aula. Ela iniciou uma conversa com os alunos sobre o tema ia ser trabalhado na aula, já para introduzir o assunto. Os alunos são participativos e a conversa fluiu bem. Um dos alunos em sua fala apresentou algumas marcas típicas de oralidade, como por exemplo suprimir o “r” final de algumas palavras (comunicá – comunicar) e também suprimir a letra “d” de alguns gerúndios (escreveno – escrevendo; brincano – brincando). Por essas marcas aparecerem com frequência em eventos de oralidade a professora não fez nenhuma interferência durante a conversa, deixando-a seguir.

Uma outra criança, que também participava da interação, pronunciou uma palavra (sobrancelha) de forma diversa daquela que é considerada correta pela norma padrão (ele disse sombrancelha). A professora fez, portanto, uma interferência positiva, ela não disse ao aluno que ele cometeu um erro, apenas repetiu a palavra fazendo as devidas alterações. Apenas repetir a palavra da maneira adequada não fará com que o aluno, imediatamente, faça uma assimilação, no entanto é uma estratégia.

4º episódio (correção de exercício sobre Adjetivos/ Substantivos: gênero e número.

P: Adjetivos são o quê?

A1: São qualidades

P: São características

A1: Boas ou ruins

P: Se alguém disser pra você: Nossa como você é lindo! O” lindo” é o quê?

A2: É uma mentira

As: (risos)

P: Sim, pode ser mentira + mas é um adjetivo também

P: Rui + leia bem bonito o exercício + e responda.

A3: Como são ++ as lagartixas + na opinião da narradora?

A3: São horríveis

A4: Ela tem paladar horrível

P: Qual a palavra que a autora usa para descrever?

A3: HORRÍVEL

P: Por que o paladar dela era horrível?

A1: Porque comia mosca e mosquito

A5: Eu vi na reportagem na televisão o povo arrancando larvas das árvores e comendo (xxx) o exército brasileiro.

A6: Na China eles criam cachorro e quando fica grande eles come.

P: Por exemplo, tem gente que come tanajura, eu não consigo.

A7: Professora, quero vê você ficá um ano sem comer e vê uma bundinha de tanajura assada, você num come?

P: Num sei ++ acho que não.

P: O exército brasileiro tem missão que tem que ir pra floresta, é sobrevivência. Eles não levam nada para comer, por isso comem coisas da natureza.

A4: E remédios?

P: Se passam mal + são levados para algum lugar

A5: Tia ++ todo remédio é uma droga?

P: Sim, temos drogas lícitas e ilícitas

A3: Outras são viciantes, como o craque e e ++ a cocaína.

O Aluno 5 (A5) durante sua fala suprime a letra “m” da palavra “reportagem”, provavelmente porque está acostumado a ouvi-la dessa maneira ou porque não se monitorou na hora da fala. Suprimir “r”, “s” e “m” no final das palavras durante eventos de oralidade é comum, porém alunos e professora devem ficar atentos para não fazer essas supressões na escrita também. O Aluno 6 (A6) se monitora na primeira parte de sua fala usando adequadamente a concordância verbal na palavra “criam”, no entanto, os dois verbos seguintes de sua oração ficam sem a concordância. A professora não faz nenhuma correção, ela não interfere na fala do aluno, mas durante suas falas ela se monitora e faz o uso de uma variedade de prestígio (segundo as regras gramaticais) de todas as concordâncias verbais e nominais.

5º episódio (aula de matemática – as ideias da divisão: ideia de repartir em partes iguais)

P: Qual o número que eu multiplico por 4 que dá 36 ou se aproxima de 36?

A1: 7. 7×4

P: 7×4 é o que mais se aproxima? Quanto dá?

A1: É sim ++ 7×4 dá 28

P: Você tem tabuada Renata?

A1: Tenho sim

P: Então olha lá

A1: (olhando a tabuada) 4. 4×10 chega perto

As: Que burra!

P: Eu sei bem quem não tá estudando em casa. Pessoal + qual é o número?

As: NOOVEE!

P: Muito bem! 9×4 dá 36 exato. Agora Renata, estude tabuada em casa.

P: A tabuada é a coisa mais importante na hora de fazer a divisão.

P: (professora falando com as crianças) Escreve ai no caderno: a tabuada é meu primeiro amor

A2: Ela é horrível professora

P: Ela é linda.

P: Galera, porque que eu comecei com essa atividade seca?

A3: Seca?

P: É, conta sem problemas.

A4: Tia, você chama de seca porque elas são fácil?

P: Porque elas você só arma e resolve, não tem que pensar. Não tem raciocínio lógico (...) o exercício agora é achar o quociente exato ou aproximado.

A5: Tia, é “quociente” com “q” ou “consciente” com “c”?

P: Alguém tá com o dicionário ai? Vamos ver a diferença de um e outro

As: Tamu não tia

P: Consciente com “c” é de consciência, por exemplo: vocês têm consciência de que se não estudar o bicho vai pegar. E quociente com “q” é um termo da matemática, é o resultado da divisão.

As: Ahh!

Uma aluna tinha o dicionário e resolveu procurar a palavra “consciente”.

A6: Professora, não tô achando. É com “c” num é?

P: É

A6: Mas num tem

P: Ah! Você tá falando no segundo “c”?

A6: É, achei + C-O-N-C, mas não tem a palavra “consciente”

P: Depois eu olho então

A professora não se deu conta que faltava a letra “s” antes da letra “c”. A pesquisadora ajudou a aluna a procurar a palavra no dicionário, mostrando a ela que antes do “c” tinha um “s”.

Durante uma aula de matemática a professora pede aos alunos que achem o quociente no exercício, logo surge a dúvida das crianças se quociente é com a letra “q” ou com a letra “c”, já que ambas as letras, muitas vezes, representam o mesmo som. A professora aproveita essa oportunidade para explicar a diferença das palavras “quociente” e “consciente”. Ela usa uma boa estratégia: o uso do dicionário.

Em alguns momentos dessa interação, tanto os alunos quanto a professora fizeram reduções do verbo estar (tamu, tô, tá) de forma natural e espontânea, haja vista que essas reduções são marcas típicas de eventos orais não formais.

6º episódio (aula de matemática – divisão)

P: Galera ++ tem que fazer as coisas com calma

A1: Tia, minha mãe fala + o apressado comi cru

P: Gabriele, responde a letra “b” pra mim

A2: (silêncio)

A3: Professora, dá oportunidade para outras pessoas para responder + que estão aqui te pedindo, principalmente eu.

P: Galera, qual é a resposta?

As: UM!

P: Gabriele, você precisa estudar a tabuada, seu 1º amor.

P: Gabriele, responde a próxima

A2: Não sei.

A4: Professora, ano passado ela sabia

A1: Ela era + a mais esperta da turma

P: A menos que você tenha tido um problema de saúde, você não esquece a divisão.

A4: A inteligência é uma coisa que ninguém roba de você, ela é sua pra sempre.

A5: Tia, os meninos do ano passado fizeram umas casinhas de eletricidade

P: Nós vamos fazermos também. Depois.

P: Ô Royal, você fez o dever?

A1: Hum!

P: Fala pra Tatiana (a pesquisadora) porque seu apelido é Royal.

A2: Pó Royal (risos) todo bolo ele tá no meio

As: (risos)

Nota-se nesse episódio que uma das crianças falou “roba” suprimindo o “u” da palavra “rouba”, não se atentando para as normas padrões da língua portuguesa. Já a professora, na tentativa de se monitorar demais, por estar sendo observada, acaba cometendo uma hipercorreção⁴ na sua fala, quando diz: “nós vamos fazermos também”. Ela flexiona o verbo “fazer” para o plural para que ele concorde com o pronome “nós” e a forma verbal “vamos”, porém não consegue se adequar corretamente às convenções da gramática normativa.

7º episódio (Ciências em foco)

O tema da aula foi sobre “o que está acontecendo com meu corpo?”

Obs.: antes da aula ter início houve uma discussão na sala a respeito de uma brincadeira de pique - esconde na hora do intervalo.

⁴ A hipercorreção é um esforço de falar corretamente, mas é um esforço que não costuma ser bem sucedido porque faltam ao falante recursos comunicativos (Bortoni-Ricardo, 2005).

A1: Eles ficam só chegando e xingano os outros né, depois eles num quer que a gente fala nada deles.

A2: Quando eles tavam no cantinho deles + a gente não dedurava.

P: O Tiago foi acusado pelas meninas de jogar pedra, você jogou pedra Tiago?

A3: Só uma tia (...)

P: E você acha certo?

A3: ++ Acho não

A4: Ô tia, a Laís ficou contano: eles tá aqui aqui, eles tá aqui.

P: Se continuar assim vou tirar o intervalo. Na nossa turma nós já conversamos, nós já combinamos, vamos usar o intervalo pra brincar, pra conversar.

A5: Mas as menina falam onde a gente tá: os menino tá aqui, os menino tá aqui.

P: Agora são os meninos que tão falando o ponto de vista...o problema deles aí

A6: Professora ++ quando a gente brinca é ingual tão falando ai, elas contam.

A7: Ontem eu tava lá atrás da torre e a Tamara gritô: tá aqui, tá aqui.

A8: Tia ++ porque elas só falam mentira na defesa delas?

A2: Porque nós tem boca é pra falar e não de enfeite

As: VIXE! RECEBA! Pediu, recebeu.

P: Esperem + eu to ouvindo todo mundo + depois vou dizer quem tá certo e errado no meu entendimento.

P: Eu gostaria que vocês fossem pensando num ser da história que traiu a confiança e + depois+ eu quero saber.

A1: Eles brincam no lugar que a gente brinca ++ a gente pede por favor e eles não saem (...), quando a gente vai na ignorância + eles acham que tão certos.

A2: Tia + nós estamos...é estávamos brincano e eles não saíram, aí quando a gente falamos onde eles tão, eles acham ruim.

P: Tem um personagem + um ser da história que foi traído por um amigo, quem era?

A9: Joaquim (xxx) não sei o que Xavier

P: Qual era o apelido dele?

As: Tiradentes

P: Eu gostaria que vocês pensassem que não tem ninguém certo. ++ As meninas tão tendo um ato de estragar a brincadeira dos meninos. Quero dizer, tão

++ estão todos errados, as meninas com um peso maior. Agora, cada um vai assumir sua responsabilidade.

Em eventos de oralidade é comum vermos supressões de gerúndio (xingando-xingano; contando – contano), de letras no final e no meio das palavras (gritou – grito; outros – otros), redução do verbo estar (está – tá; estavam - tavam) e também falhas nas concordâncias verbais (nós temos – nós tem; a gente falou – a gente falamos). A professora normalmente se monitora mais devido ao seu papel em sala de aula, mas ainda assim às vezes passam despercebidas algumas palavras que não estão de acordo com as convenções ortográficas. Os alunos já se monitoram menos, principalmente quando estão conversando, mas é importante que eles conheçam as normas da língua para que possam usá-las quando necessário.

Retorno para a aula – O que está acontecendo com meu corpo?

A1: (Leitura do texto) Algumas mudanças do seu corpo são “obvias” e visíveis

P: “Óbvias”

A1: Obí + obivi + humm

P: “Óbvias”

A1: É, e visíveis

Comentários sobre o texto

A2: Nas mulhé os peito fica mais grande e nos homem o bilau aumenta.

A3: Pênis, não é bilau

P: Muito bem. O nome certo é pênis.

A criança tem dificuldades em ler a palavra “óbvias”, ela tenta mas não consegue. A professora faz uma interferência na leitura repetindo a palavra da forma padrão para que o aluno possa compreender como se pronuncia. Mesmo com a ajuda da professora, ele sente dificuldades em falar e segue a leitura sem repetir a palavra.

8º episódio (conversa de algumas crianças na hora do intervalo)

A1: Minha mãe adora açai + e com granola.

A2: Eu gosto de granola

A1: Eu não. Só se for na vitamina

A3: Lembra quando a gente foi na lanchonete?

A2: Comemos demais rapá

A3: E por que ninguém vai mais pra lá?

A2: Porque deve tá maior chato

A1: É mesmo, mó chato

A2: A mesa de lá que era legal

A3: Mas é só nós comprá uma e pôr na nossa casa

A1: E iorgute com granola e mel?

A3: IOGURTE, com granola e mel. Tem farinha lacta também

A2: É LÁCTEA! Esse é o mais bom, quer dizer, melhor

A1: Ah não, cabou, bora voltá pra sala

A2: Ai, passa rápido demais esse recreio

A3: Bora, bora voltá

Durante conversa entre eles mesmos, os alunos tendem a se monitorar menos. É uma conversa num momento de descontração e eles acabam usando até gírias, como “rapá” e “bora”, por exemplo. Marcas típicas de oralidade, como supressão de letras e sílabas (está > tá; comprar > comprá; acabou > cabou; voltar > voltá) aparecem nesse pequeno trecho transcrito e por serem estereotipados em eventos orais passam despercebidos. No entanto, fenômenos mais salientes são logo alvos de correção, como vimos acontecer com a palavra “iogurte” que foi pronunciada “iorgute” e um dos alunos imediatamente corrige seu colega. Ainda falando dessa relação entre pares, temos um outro exemplo nesse episódio: um dos alunos diz que tem farinha “lacta” e no mesmo instante seu colega lhe oferece a forma padrão adequada, “Láctea”.

Esse aluno que estava atento à fala do colega, estava atento também a sua própria fala, pois na mesma frase que corrigiu seu amigo ele cometeu uma inadequação segundo a norma padrão da língua. Ele falou “mais bom” e rapidamente percebeu que fugira das regras gramaticais e substituiu a expressão por uma mais adequada, a palavra “melhor”.

9º episódio (conversa de alguns meninos sobre desenhos animados, antes da aula começar)

A1: Cê já assistiu?

A2: (...) os colégio nem dá pra gravar os nomes

A3: Eu acho massa o Colégio de Zeus

E: Isso é um desenho? Que desenho é esse?

A4: É um desenho lá ++ os menino é tudo doido

E: Doido? Como assim?

A1: É + eles têm técnicas especiais. Ele só aprende uma lá quando vai pra um colégio lá (xxx)

A3: Eles são de um time de futebol

A2: Cada um pra uma coisa ++ o golero tem pras mãos

A1: Hoje eu vou assisti Harry Potter

A2: Qual?

A1: O ruim é porque é o primeiro. A gente era pequeno e passou, agora vô vê de novo

A2: Ah, eu tô lendo o livro

A4: E aquele do Resident Rivel⁵?

A3: O que significa Resident Rivel?

A1: Rivel você sabe o que que é né?

A2: Minha mãe falou que é “casa do diabo”. Mas se fosse teria alguma coisa de “house”

⁵ Resident Evil e não Resident Rivel como foi pronunciado pelas crianças, traduzido para o português significa “O hóspede maldito”. Foi lançado inicialmente, em 2002, como um filme, sob direção de Paul Anderson e posteriormente virou também jogo de videogame e desenho animado.

A1: Eu só sei que Rivel é diabo

A2: Resident deve ser residência

A1: É, então Resident é residência ++ Rivel + já sabe né?

P: Vamu parar de papo ai no fundo, olha a aula começando

Aqui temos mais um episódio de conversa entre pares, na qual os alunos interagem entre si. Podemos perceber novamente a não adequação por parte deles à norma padrão da língua em eventos de oralidade. Como exemplos podemos destacar a palavra “Cê” que é uma redução da palavra “você” e também “vô”, “tô”, “golero” e “vamu” que segundo as regras gramaticais seriam respectivamente “vou”, “estou”, “goleiro” e “vamos”.

Nesse trecho temos ainda outras marcas comuns de oralidade, como a palavra “né”, usada geralmente no final das frases para reforçar uma ideia anterior e essa palavra não é utilizada na língua escrita, aparece apenas na língua oral e, com bastante frequência. Para Mollica (2003, p.13) “processos variáveis na linguagem coloquial podem redundar em incorreções ortográficas e em infrações gramaticais do ponto de vista da norma culta, categorizadas como empregos de variantes desprestigiadas”. As variantes usadas pelos alunos não podem ser consideradas como erradas, elas apenas não são adequadas para algumas situações de oralidade e para eventos de escrita formal.

Essas observações em sala de aula permitiu perceber que as crianças, durante suas conversas, se atentam, em alguns momentos, para as diferentes formas de falar e que quando estão em interações com a professora, tendem a se monitorar mais. Com essa percepção as subasserções **“os alunos são capazes de perceber que existem diferentes formas de falar e escrever, ou seja, existem variações na língua portuguesa”** e **“os alunos ficam mais atentos à norma padrão quando estão conversando com seus professores”** podem ser confirmadas nos episódios que foram descritos anteriormente.

4.1.2 Produção de textos escritos pelas crianças.

A escrita pode ser vista como uma produção textual, na qual a pessoa que escreve estará atenta tanto no que vai escrever, quanto em quem vai ler o que foi escrito.

Para Koch (2010), os textos escritos não são compreendidos em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do autor, mas, sim, em relação à interação entre o escritor e o leitor. Sendo portanto, para a referida autora, que o sentido da escrita é produto dessa interação e não resultado apenas do uso do código.

Abaixo temos algumas produções textuais escritas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, nas quais podemos notar essa preocupação que o escritor tem em passar uma mensagem para o leitor. Notamos também que essa preocupação é maior que a preocupação com as regras gramaticais, haja vista que em vários trechos temos ocorrências de palavras e frases que não estão de acordo com a norma padrão da língua escrita portuguesa.

1º texto:

Copa do Mundo

Emoção de ver a seleção jogar, bolões, apostas, família e amigos reunido para ver o jogo; tudo faz parte da copa.

Vuvunzelas, cornetas, fuguetes, Enfeitar a rua, ate uma dor de cabeça na hora da comemoração. A tristeza dos que Perdem, A alegria de quem ganha, chingar o zuis, carinhos, trombadas, empurães de corpo nada importa so o gol, de Bicicletinha, Trivela, letra não impor, se for gol ta tudo bem.

32 seleções Lutando Pela mesma coisa, o titulo mundial. A maior copa do mundo foi a da Alemanha por ficar no meio do continente Europeu.

DE: João Paulo e Bruno

PARA: tatiane

2º texto:

Copa do Mundo

A Copa do mundo é uma competição que acontece de 4 em 4 anos. Mas também existem outros campeões como em: No ano de 2006, o vencedor foi a Itália, no ano de 2002, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1998, o vencedor foi a França, no ano de 1994, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1990, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1986, o vencedor foi a Argentina, no ano de 1982, o vencedor foi a Itália, no ano de 1978, o vencedor foi a Argentina, no ano de 1974, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1966, o vencedor foi a Inglaterra no ano de 1962, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1958, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1954, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1950 o vencedor foi o Uruguai, no ano de 1938, o vencedor foi a Itália, no ano de 1934, o vencedor foi a Itália, no ano de 1930, o vencedor foi o Uruguai e no ano de 2010 com uma ótima campanha no mundial, o vencedor foi a Espanha.

3º texto:

A copa do mundo

A copa do mundo é uma época muito boa, nós torcemos juntos, e todos ficam naquela expectativa de ganhar e o Brasil virar hexa campeão mundial.

Na ultima copa do mundo, o Brasil perdeu para a Holanda de 2x1 nas Quartas-de-final, com gols de Sneijder. E todos nós brasileiros tivemos mais um sonho fracassado fomos derrotados por um rival.

Mas é bola pra frente, porque 2014 tem mais e o jeito vai ser continuar tentando, porque brasileiro não desiste nunca e na próxima vez nós vamos ganhar e ser Hexa campeão mundial.

4º texto:

A água

A água é um elemento natural que existe desde os primeiros séculos da Terra. Ela é um importante elemento usado por todos os seres vivos e vegetais da Terra.

Mas ultimamente a água potável da Terra está diminuindo devido ao uso exagerado da água e pelo aquecimento global causado pelo efeito estufa que é causado pelo uso de um componente do desodorante aerossol. No mundo existem 5 oceanos: O oceano Pacífico, o oceano Atlântico, o oceano Glacial Ártico, o oceano Glacial Antártico, o oceano Índico. O maior deles é o Pacífico e o menor é o Índico.

5º texto:

As férias

As férias é uma data que todos nós gostamos, nessa época é muito legal, tem muitas festas e muita brincadeira, isso tudo é muito bom para se divertir, com a família com os amigos e etc.

Nós viajamos, fazemos passeios, isso ajuda muito a relaxar o estresse do ano todo, nós encontramos aquele primo, que não nós vê a muito tempo.

Todos descansam muito para depois, começar mais um ano cansativo.

Ninguém nega, férias é muito bom mas quando acabar ninguém pode esquecer que a hora de brincar acabou e quando acabar tem que voltar tudo como era antes.



Após a leitura de um trecho da historinha do Chico Bento os alunos escreveram suas versões da mesma história.

1ª versão da historinha

Chico bento em um ovo muito valioso

O que tá acontecendo Zé da roça?

- Ora todo esse barulho por que vai chegar na capital o ovo de Faber-G, Dizem que é o ovo mais caro do mundo. Uai Porque é o ovo de ouro.

A criança ouviu a história e depois fez uma reescritura. Nessa produção escrita ela se atentou à letra maiúscula no nome próprio **Zé**, porém no nome **roça** se esqueceu, provavelmente porque está habituada a ouvir o nome **Zé** (diminuição de José) como sendo nome próprio e roça como sendo um lugar e não nome de pessoa. A palavra “Fabergê” foi escrita pelo aluno da maneira como ele a ouviu, “Faber-G”. Vale ressaltar aqui também a correção gramatical que o aluno faz no seu texto em relação à palavra “ouro” e “porque” que foram escritas segundo a norma padrão da língua escrita, embora no texto lido tenha sido escrita fora da norma (“oro” e “pruque”).

2ª versão da historinha

Chico Bento em: Um ovo muito valioso!

O que tá acontecendo Zé da roça?

Ora todo esse barulho por que vai chegar na capital o ovo de Fabergê.

Dizem que é o ovo mais caro do mundo.

Uai, pruquê?

É feito de oro, ara!

O mesmo acontece com esse aluno em relação às letras maiúsculas nos nomes próprios. Ele faz a adequação no nome **Zé** e não faz no nome **roça**. Esse aluno escreve tudo da mesma forma como ouviu durante a leitura da história do Chico Bento, ele não fez as alterações necessárias para adequar a linguagem falada à norma padrão da língua escrita.

3ª versão da historinha

Chico bemto em Um ovo bem valioso

O que ta acontecendo zé da rosa

Ora todo esse barulho por que vai chegar na capital o ovo de faberge

Dizem que e o ovo mais caro do mundo

Uai por que e feito de oro ara.

Esse aluno apresentou mais dificuldade em relação à questão da letra maiúscula no início dos nomes próprios. Além disso ele fez confusões com letras que têm o mesmo som, como por exemplo na palavra “Bento” que ele escreveu “bemto”, trocando o “n” pelo “m” e na palavra “Roça” que ele escreveu “rosa”, trocando o “ç” pelo “s”. Essa troca de letras que possuem o mesmo som é bastante comum, pois não se tem uma regra de utilização das letras, apenas com muita leitura e prática de escrita é que conseguimos nos familiarizar com cada especificidade da língua portuguesa. A criança fez algumas alterações para adequar o texto falado às normas padrões de um texto escrito, como na palavra “porque”, que no texto lido estava “pruque”, porém ele não teve a mesma perceptividade para fazer essa adequação na palavra “ouro”, que no texto falado estava “oro” e na sua produção escrita permaneceu da mesma forma.

4.1.3 Interações de leitura e escrita em sala de aula.

Quando as crianças chegam à escola elas já dominam a língua falada, porém ao entrarem em contato com a língua escrita sentem muita dificuldade, pois precisam adequar-se às exigências dessa modalidade da língua e essa é uma tarefa bastante complexa. É devido a essa dificuldade de adequação que muitos textos escritos de alunos aparecem com muitas marcas típicas da oralidade (Koch, 2010).

No processo de aquisição da escrita, o aluno transfere para seu texto escrito recursos próprios da língua falada, pois já está mais familiarizado com esses recursos. Aos poucos, a criança vai conseguindo construir seus textos escritos, adequando-se à norma padrão, mas para isso, é necessário que o professor faça intervenções durante a transição da fala para a escrita.

Traços da fala coloquial aparecem com frequência em textos escritos, principalmente de crianças em estágios iniciais de letramento. Podemos observar nos textos a seguir (escritos e lidos por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental) como as marcas de oralidade aparecem bastante nos textos escritos.

Abaixo teremos alguns os textos escritos pelos alunos bem como a transcrição da leitura realizada por eles desse mesmo texto e as devidas análises.

Texto 1 (escrita)

A plantação

Qui coisa eses pássaros acabaram com a minha plantação de milho

Poça cara que pena, olha, a minha plantação sem pasaros so um Chico larga esse milho

FIM

O aluno está cursando o 5º ano do Ensino Fundamental e já tem domínio da língua falada, porém ainda lhe falta adquirir um melhor domínio da língua escrita. Ele ainda não é capaz de adequar muitas palavras do texto oral para o escrito, como pudemos ver no texto acima.

Texto 1 (transcrição da leitura)

A plantação

Qui coisa! Esses pássaros acabaram com a minha plantação de milho.

Poxa cara, que pena. Olha, a minha plantação sem pássaros. Só um. Chico, larga esse milho.

Fim

Durante a leitura do texto escrito por ele mesmo, o aluno não apresenta as mesmas dificuldades que mostrou na escrita. Porém algumas palavras percebemos que ele escreveu da mesma maneira como as pronuncia (“qui”) e outras ele pronunciou corretamente e não conseguiu escrever (“poxa” > “poça”). Teve ainda

ocorrências de palavras um pouco mais complicadas para escrever, como “esses” e “pássaros”, pois ambas têm o som da letra “s” e são escritas com “ss” e esse conhecimento só é adquirido pelos alunos com o decorrer do tempo, pois exige muitas atividades de leitura e escrita, para se habituarem com tantas representações distintas para um mesmo som. Percebemos que o aluno tem conhecimento de pontos como vírgulas e ponto final, ele usa bastante essas pontuações, apenas não consegue ainda adequá-las de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Texto 2 (escrita)

Eu fui uma vez numa festa junina, la no meu colegio foi legau teve daça jogos bricaderas galinhada, sorvete refri e espetinho eu vi amigos velhos e novos

O aluno apresenta dificuldades para escrever. Ele ainda não tem muito domínio de construção de textos escritos, não consegue usar adequadamente os sinais de pontuação e acentuação. Ele não consegue fazer distinção das letras “u” e “l”, que em alguns casos apresentam o mesmo som (“legal” > “legau”).

Texto 2 (transcrição da leitura)

Eu fui uma veiz numa festa junina, lá no meu colégio. Foi legal, teve dança, jogos, brincadeiras, galinhada, sorvete, refri e espetinho. Eu vi amigos velhos e novos.

A dificuldade para escrever não é a mesma apresentada pela criança para ler. A oralidade já está presente em sua vida há mais tempo. No entanto, ele apresenta marcas na oralidade, que são típicas de eventos orais, que não aparecem na sua produção escrita, ou seja, ele já foi capaz de fazer a transição adequada da oralidade para a escrita, percebemos isso na palavra “vez”, a qual ele pronunciou “veiz” e escreveu “vez”.

Texto 3 (escrita)

Minha plantação de manga

Eu fui tão longe pegar esse pesinho de manga, para mim plantar no quintal da minha casa, e ninguém me ajudou a plantar, agora que o pé creceu e está carregado de manga, ai sim me aparece um monte de pessoas aqui me pedindo manga.

Agora também eu vou arrancar tudinho ir lá na feira vender essas mangas, eu vou deixar só algumas para vocês. Eu tô indo agora na feira vender tudinho.

A criança ainda não tem total domínio da língua escrita e em alguns momentos de seu texto ela usa variantes não padrão dos textos escritos, mas que são mais utilizadas na linguagem oral, como “para mim plantar”, por exemplo. Palavras como “pesinho” e “creceu” ela escreve naturalmente da forma como fala, não se adequando a transição, muitas vezes exigida, da oralidade para a escrita.

Notamos ainda outras expressões típicas de eventos de oralidade que foram usadas no texto escrito, como “tudinho” e “tô”. É preciso pois, nessa fase de aquisição da escrita, que o professor conscientize seus alunos das peculiaridades da situação de produção e das exigências e recursos que lhe são próprios (Koch, 2010).

Texto 3 (transcrição da leitura)

Minha plantação de manga

Eu fui tão longe pegar esse pezinho de manga para mim plantar no quintal da minha casa e ninguém me ajudou a plantar. Agora que o pé cresceu e está carregado de manga, aí sim me aparece um monte de pessoas me pedindo manga. Agora também eu vou arrancá tudinho ir lá na feira vendê essas mangas. Eu vô deixá só algumas pra vocês ai. Eu tô indo agora na feira vender tudinho.

Essa situação de oralidade mostra que o aluno escreve muitas palavras em sua produção escrita da mesma maneira como fala, porém muitas outras ele escreve da forma padrão da língua, mas na hora de falar, ele usa variedades mais coloquiais, como “pra” no lugar de “para”.

Uma outra marca comum nos textos falados são as repetições, usadas muitas vezes como um recurso retórico e enfático, como aconteceu com as palavras “agora” e “tudininho”. Ainda temos nesse texto falado outras marcas de eventos orais, como a supressão do “r” final das palavras, como ocorreu em “arrancar> arrancá”; “vender> vendê” e reduções de palavras, como “vô> vou” e “tô>estou”.

Texto 4 (escrita)

O ano novo

Eu fui para a casa do meu tio, quer dizer eu não, toda minha família, lá eu cansei de tanto brincar, meus primos compraram bombinhas e nós soltamos lá e foi muito divertido, lá também teve, churrasco, e o que não faltava era alegria, era gente dançando conversando e foi muito legal espero que nas férias tenhas mais uma dessas festas.

Nos textos de crianças em fase de aquisição da escrita (alunos do 5º do Ensino Fundamental ainda estão nessa fase) são comuns as repetições, não só aquelas que poderiam ser eliminadas no texto escrito, como também as repetições resultantes do emprego da estratégia que Koch (1997) denominou informalmente de “estratégia da água mole em pedra dura”. Na produção escrita acima vemos a repetição da palavra “lá” várias vezes, com um sentido enfático. O aluno também consegue fazer, ainda, o uso correto dos sinais de pontuação em seu enunciado.

Segundo Koch (2010, p.23) “ os textos escritos por crianças ou para crianças são ricos em organizadores textuais típicos da oralidade, como **e, aí, daí, então** etc”. No pequeno texto escrito pelo aluno podemos notar o uso do organizador textual **e** em várias oportunidades, como um organizador textual continuador, pois a criança faz seu uso para poder fazer ligações entre suas frases.

Texto 4 (transcrição da leitura)

O ano novo

Eu fui para a casa do meu tio, quer dizer, eu não, toda minha família. Lá eu cansei de tanto brincar. Meus primos compraram bombinha e nós soltamos lá e foi muito divertido. Lá teve churrasco e o que não faltava era alegria. Era gente dançano, conversano e foi muito legal. Espero que nas próximas férias tenha mais uma dessas festas.

Mesmo não estando completamente familiarizado com as normas padrões da língua portuguesa, os alunos do 5º ano algumas vezes já conseguem fazer adequações da fala para a escrita, conseguindo distinguir essas duas modalidades da língua.

Mollica (2003, p.11) afirma que “há uma distância entre a língua padrão escrita e a língua corrente efetivamente falada pelos nativos do português brasileiro atual”, por exemplo podemos notar que durante a leitura do texto a criança pronuncia “dançano” e “conversano”, que muitas vezes é uma tendência da modalidade oral da língua, já no texto escrito ela escreve segundo as regras gramaticais, “dançando” e “conversando”.

Texto 5 (escrita)

No ano de 2010 meu amigo Daniel completou 13 anos, e eles deu uma ótima festa na casa dele, lá tinha piscina, pula-pula futebol de sabão e totó. Além disso havia muita comida gostosa, muitas balas, doces e bebidas. Mas no meio da festa houve um pequeno imprevisto choveu, mas choveu granizo durante uma hora, mas depois que ficou legal a gente fez guerra de pedra de gelo. E foi muito legal.

Esse aluno já está um pouco mais familiarizado com as regras de acentuação e pontuação ditadas pelas regras gramaticais. Mas ainda assim ele não as usa totalmente adequadas à norma padrão, pois acaba exagerando no uso da vírgula.

A criança apresenta ainda dificuldade de fazer conexões entre as frases, usando geralmente conectivos como “mas” e “e” para fazer essas ligações, deixando o texto sem muita transição entre as ideias, embora não perca a coerência textual.

Texto 5 (transcrição da leitura)

No ano de 2010 meu amigo Daniel completou 13 anos e ele deu uma ótima festa na casa dele. Lá tinha piscina, pula-pula, futebol de sabão e totó. Além disso havia muita comida gostosa, muitas balas, doces e bebidas. Mas no meio da festa houve um pequeno imprevisto: chuevu, mas chuevu granizo durante uma hora, mas depois que chuevu foi que ficou legal. A gente fez guerra de pedras de gelo e foi muito legal.

O aluno durante o evento oral faz o uso da estratégia da repetição, com a intenção de reforçar a ideia de que chuevu na festa, ao repetir por três vezes a palavra “chuevu”. Ele também pronuncia a palavra “chuevu” com o som de “u” (“chuevu), que é a forma que geralmente todas as pessoas utilizam em situações de oralidade. Mas vale lembrar que na produção escrita, a criança fez a transição da modalidade oral para a escrita atentamente, escrevendo “chuevu” e não “chuevu” como ele pronunciou.

Uma outra marca típica da oralidade que notamos nesse episódio é o uso de alguns conectivos, como **mas** e **e** para fazer ligação entre as frases, mesmo que de forma não muito conexa.

Essas atividades de leitura e escrita com as crianças nos permitem notar que durante eventos de oralidade e de escrita elas cometem inadequações do uso das modalidades na hora de fazer a transição da língua falada para a língua escrita. Essa percepção faz com que a asserção específica **“muitos alunos se confundem na hora da transição da oralidade para a escrita”** seja confirmada.

4.1.4 Protocolos interacionais entre pares

Esses protocolos interacionais foram transcritos e analisados sob perspectiva da etnografia e da sociolinguística para compreender como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em atividades de leitura e escrita, apropriam-se das modalidades oral e escrita da língua portuguesa.

A atividade realizada para a elaboração dos protocolos ocorreu no período contrário ao horário normal de aula, durante o tempo previsto para o reforço escolar dado pela professora para alguns alunos. Esses alunos que estavam no reforço foram divididos em duplas para poderem fazer o exercício de leitura, escrita e conversa sobre o texto. A pesquisadora (E) deu uma história para cada par e pediu para que os alunos lessem e conversassem sobre elas.

Os textos escolhidos para serem trabalhados com as crianças foram pequenos trechos de histórias do Chico Bento, pois são textos que agradam as crianças (são histórias de gibis e apresentam desenhos) e apresentam uma grande variedade linguística, haja vista que Chico Bento é um personagem de origem rural e sua fala tem muitas peculiaridades dessa região. Os textos do Chico Bento permitem que crianças com antecedentes urbanos (que é o caso dos alunos da turma de 5º ano do Colégio Dom Bosco) se familiarizem com a cultura rural.

Bortoni-Ricardo (2004, p.46), que em algumas de suas obras costuma trabalhar com alguns textos do famoso personagem de Maurício de Sousa, Chico Bento, afirma que “o Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado. Suas historinhas são também ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística”.

Vejamos agora alguns protocolos interacionais realizados com os alunos, baseados em historinhas em quadrinhos do Chico Bento:



Leitura do texto

A: Eita + não sei dizer o qui é mais complicado ++ se é aprender a dançar ou ser cantor de música sertaneja. ++ Bom, isso você só vai descobri quando ler as historinhas ++ dexi meu almanaque qui também tem muita aventura na roça i brincadera de montão. É só + é só virá a primeira página e ++ começá se diverti. ++ O qui você tá esperando?

Conversa sobre o texto

E: O que vocês acharam desse quadrinho?

A1: É + eu gostei.

A2: Eu tamém.

A2: Eu sei porque você deu esse texto pra gente. ++ É porque o Chico fala tudo errado.

E: Ele fala tudo errado? Como assim?

A1: Humm ++ o Chico Bento é da roça, ele fala com sotaque.

A2: É, ele + ele fala com sotaque da roça ++ muito diferente da gente.

A1: Mais aqui + a gente usa + é + muita gíria também.

A2: É, o Chico fala com sotaque de roça e nois fala com gíria da cidadi (risos).

E: E o que é sotaque, vocês sabem?

A2: É o jeito que o Chico fala ué.

A1: Sotaque é esse jeitinho diferente que o povo da roça tem de falar.

E: E gíria, o que é?

A1: Ah, gíria é quando a gente fala “véi”, “de boa” essas coisa.

E: Será que o pessoal que mora na roça não fala alguma gíria também? E na cidade, será que ninguém tem sotaque?

A2: Claro que tem, + muita gente da cidade já morou na roça, ++ minha mãe moro.

A1: Ih, meus tios tudo era da roça, mais eles num tem sotaque não, só uns (risos).

A2: Minha mãe fala qui quem tá na escola tem qui falá direito, qui ela num quer sabê de ninguém falando errado não.

A1: A minha também fala qui eu tenho qui ser istudioso (...) pra sê alguém na vida.



Leitura do texto

Chico Bento em “O reflexo”

Tá arrumando a casa mãe?

É, tô tirando umas tráia empoerada que tava lá no ranchinho de traz.

Ixi, inté que tem uma coisa batuta por aqui.

Óia só essa vara de pescá.

E esse espeio? De onde veio?

É o espeio do seu avô Chico ++ do seu vô.

Ele deixô pra eu tomá conta.

Memo? Pruque? É de oro, ou coisa parecida?

Ah, não. É que seu vô gostava de contá umas história com ele pra me impressioná.

Num sabia qui ispeio dava causo.

Conversa sobre o texto

A1: É legal essa história

A2: É um quadrinho do Chico, eu gosto dele

A1: Eu tamém, ele fala meio errado ++ mas eu gosto dele

A2: Tem uns primo meu que moram lá em Minas e falam assim também

E: Falam assim também? Como eles falam?

A2: + meio errado ué!

A1: O Chico Bento fala qui nem gente da roça, ele mora na roça

A2: Meus primo também mora na roça ++ não todos

E: E vocês acham que quem mora na roça fala errado?

A1: Eles fala meio + meio engraçado, muita coisa num é igual a gente não

A2: Igual na historinha do Chico, ele falou “Pruque” e nós fala “Porque”

A1: A tia falou um dia que eles num falam errado não, que eles falam diferente

E: Então, é mais ou menos isso mesmo. Cada região + ou cada ++ cada pedacinho do Brasil, tem uma maneira própria de falar

A2: Ah, por isso qui em Minas eles fala diferente de nós então

As interações apresentadas mostram diálogos entre dois alunos, que formaram uma dupla nessa atividade (para cada texto foi uma dupla diferente) e algumas interferências da pesquisadora. A pesquisadora faz essas interferências na tentativa de estimular os alunos a falarem mais a respeito das variedades linguísticas que a história do Chico Bento pode trazer.

Esses protocolos interacionais, realizados com base nas histórias de Chico Bento, mostra que os alunos são capazes de identificar a variedade regional que existe na língua portuguesa e que nenhuma variedade é melhor ou mais correta que outra, cada uma é apenas mais adequada para determinado momento. Assim, temos que a asserção específica **“se algum aluno fala de forma diferente da norma padrão, outros colegas agem de forma discriminatória”** não se confirma, haja vista que as crianças perceberam o modo de falar do Chico Bento, que é característico da zona rural, e não o discriminaram por isso, pelo contrário, deram até exemplos de familiares que possuem a mesma variedade rural em suas falas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O amadurecimento deste trabalho se deu de forma longa e apresentou alguns conflitos no decorrer dessa trajetória. Até que se chegasse ao final do trabalho, muitas ideias foram levadas em consideração e muitas outras ficaram pelo meio do caminho.

As considerações que faço aqui são baseadas em uma retomada de todos os autores lidos e das observações que fiz durante a pesquisa. A construção do referencial teórico permitiu-me aprofundar meu conhecimento acerca do objeto de estudo e a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, orientou-me na busca de respostas para as perguntas que nortearam esse trabalho.

O objetivo principal deste trabalho foi fazer uma análise da postura de professores e de alunos sobre como tem sido trabalhada a variação linguística na sala de aula e as relações de transição das modalidades oral e escrita da língua portuguesa.

A variação linguística no Brasil faz parte da nossa realidade, ela é uma característica marcante desse país tão grande e com uma cultura tão vasta. É importante que as pessoas entendam que as diferentes formas de falar não quer dizer que uma maneira está correta e outra está errada, elas apenas são diferentes. Bortoni-Ricardo(2005) citando Cook-Gumperz (1991) afirma que “apesar de tudo que tem sido feito o background socioeconômico e as diferenças nos modos de falar, ou seja, a não-conscientização pelas diferenças sociolinguísticas permanecem como determinantes do sucesso ou insucesso educacional”. Não reconhecer que temos variações entre as modalidades oral e escrita não pode ser uma prática pedagógica presente em nossas escolas.

Os professores devem se atentar a esse tratamento sociolinguístico da variação linguística e serem capazes de conduzir trabalhos que tornem nossas crianças falantes e escritores competentes de sua língua materna.

A pesquisa realizada na escola me permitiu ver o comportamento dos alunos e da professora em relação às formas de falar e de escrever de cada um. Mostrou a reação da professora, quando ela interfere ou não nas falas das crianças, corrigindo-os e também, a reação das crianças ao serem corrigidas. Pude constatar também que as crianças tendem a se monitorar menos quando estão conversando entre pares, ou seja, quando estão conversando com seus colegas.

Na observação consegui ainda perceber o quanto é grande a dificuldade que os alunos têm de transitar entre as modalidades oral e escrita da língua, apresentando muitas inadequações na hora de escrever um texto seguindo a norma padrão.

Outro fator que constatei foi o fato de as crianças durante as produções escritas utilizarem bastante marcas típicas de oralidade, pois para elas é mais fácil participarem de eventos orais que escritos, pois nessa fase inicial de escolaridade, elas ainda não estão muito familiarizadas com a escrita, no entanto, com a fala, já estão mais habituadas. Os alunos estão em constante contato com eventos orais, seja em casa com seus pais, na rua com os amigos ou até mesmo na escola, o que facilita o desenvolvimento deles nas situações de oralidade, mas com eventos escritos esse contato já não é tão constante, pois não fazem parte de uma cultura na qual o letramento é prática comum.

As práticas de letramento precisam ser ampliadas e melhoradas, tanto dentro de casa quanto (e principalmente) nas salas de aula. Os professores precisam estar mais bem preparados para ensinar, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Chego ao final deste trabalho com um sentimento de missão cumprida e ao mesmo tempo com uma sensação de que não cheguei ao fim e sim ao começo. Acredito que outros trabalhos deverão ser conduzidos para que enfim possamos trabalhar da melhor maneira as questões de diferenças entre modos de falar e modos de escrever. Acredito também que esses novos trabalhos ajudarão a minimizar a aversão que se tem ainda hoje de que não se deve corrigir “erros” de português.

Espero que os resultados que foram aqui apresentados possam contribuir para possíveis mudanças nas práticas pedagógicas. E se eles contribuírem de alguma maneira, terei certeza que o esforço despendido na elaboração desse estudo e na realização da pesquisa estará sendo recompensado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris(Org.). *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição*. In: CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. In: GORSKI, Edair Maria & COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). *Sociolinguística e Ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *The urbanization of rural dialect speakers: A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BORTONI-RICARDO S.M. ; SILVA, M. G. T. ; CAXANGA, M. R. R. ; LINS, M. V. *Raízes sociolinguísticas do analfabetismo no Brasil*. Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, v. 04, p. 215-234, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. *Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizadas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

DUQUE, Paulo Henrique. *Competência comunicativa: um novo paradigma para análise do discurso*. Rio de Janeiro: GELVA, 2002. <Disponível em <http://sites.uol.com.br> >. Acesso em: 17 dez. 2010.

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic Description no Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matthei,(Ed) Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p.1081-1095. 1988.

GERALDI, João W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.62.

GOFFMAN, Erving. *Stigma*. Nova York: Simon/ Schuster, 1986.

KOCH, Ingedore (Org.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

LÜDKE & ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

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

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

NOLL, Volker. *A formação do português do Brasil*. In: NOLL, Volker e WOLF, Dietrich (Orgs.). *O português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual*. Iberoamericana/ Vervuert, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane. *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

RONCARATI, Cláudia. *Dêixis Social – A designação socialmente referenciada: ‘sabe com quem você está falando?’*. In: RONCARATI, Cláudia & VOTRE, Sebastião (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a Linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

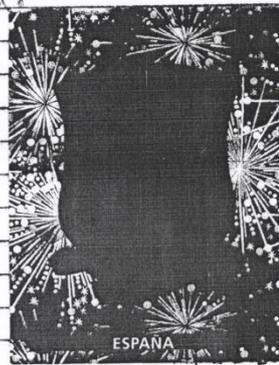
SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, p.25-26, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

ANEXOS

Copa do Mundo

A Copa do mundo é uma competição que acontece de 4 em 4 anos. Mas também existem outros campeonatos como esse. No ano de 2006, o vencedor foi a Itália, no ano de 2002, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1998, o vencedor foi a França, no ano de 1994, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1990, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1986, o vencedor foi a Argentina, no ano de 1982, o vencedor foi a Itália, no ano de 1978, o vencedor foi a Argentina, no ano de 1974, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1970, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1966, o vencedor foi a Inglaterra, no ano de 1962, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1958, o vencedor foi o Brasil, no ano de 1954, o vencedor foi a Alemanha, no ano de 1950, o vencedor foi a Uruguai, no ano de 1938, o vencedor foi a Itália, no ano de 1934, o vencedor foi a Itália, no ano de 1930, o vencedor foi a Uruguai e no ano de 2010 com uma ótima campanha no mundial o vencedor foi a Espanha.



A copa do mundo

A copa do mundo é uma época muito boa, nós torcemos juntos, e todos ficam naquela expectativa de ganhar e o Brasil virar hexa campeão mundial.

Na última copa do mundo, o Brasil perdeu para a Holanda de 2x1 nos quartos de final, com gols de ~~Daouda~~ Sneijder. E todos nós brasileiros tivemos mais um revêluc fracasso fomos derrotados por um rival.

Mas é bom ir para frente, porque 2014 tem mais e o jeito vai ser continuar tentando, porque brasileiro não desiste nunca e na próxima vez nós vamos ganhar e ser Hexa campeão mundial.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

22/06/10

Copa do mundo

Emoção de ver a seleção jogar, lanches, apostas, família e amigos reunidos para ver o jogo; tudo faz parte da Copa. Juncos, las, cornetas, buquês, Enfitas e sua, até um do de calças nobre da comemoração. A Tristeza dos que Perdem, Alegria de quem ganha, chingar o juiz, Corinho, Tumbadas, e porções de corpo nada importa se o gol, de Bicicletinha, Tumbado, letra não importa se for gol, to tudo bem.

32 seleções lutando pelo mesmo coisa, o Título mundial. A maior Copa do mundo foi a do Alemanha por ficar no meio do continente Europeu.

DE: João Paulo e Bruno
PARA: Tatiane

As férias

As férias é uma data que todos nós gostamos, nessa época é muito legal, tem muitas festas e muita brincadeira, e isso tudo é muito bom para se divertir, com a família com os amigos e etc.

Nós viajamos, fazemos passeios, isso ajuda muito a relaxar o estresse do ano todo, nós ~~se~~ encontramos aquele primo, que não ~~vi~~ ^{vimos} há muito tempo.

Todos descansam muito para depois, começam mais um ano cansativo.

Ninguém nega, férias é muito bom mas quando acaba ninguém pode esquecer que a hora de brincar acabou e quando acaba tem que voltar tudo como era antes.

A água

A água é um elemento natural que existe desde os primeiros séculos da Terra. Ela é um importante elemento usado por todos os seres vivos e vegetal da Terra.

Atualmente, a água potável da Terra está em número decrescente por uma escassez da água devido ao aquecimento global causado pelo efeito estufa e causado pelo uso de um componente da água. Atualmente, no mundo existem 5 oceanos: o oceano Pacífico, o oceano Atlântico, o oceano Glacial Ártico, o oceano Glacial Antártico, e o oceano Índico. O maior deles é o Pacífico e o menor é o Índico.