



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

SHALIMAR MICHELE GONÇALVES DA SILVA

**O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

RECIFE,

2008.

SHALIMAR MICHELE GONÇALVES DA SILVA

**O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO
ESCRITA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
EJA**

Dissertação, apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem, na linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural*, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

**Recife,
2008**

S586i

Silva, Shalimar Michele Gonçalves da

O impacto da variação diastrática na produção escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA / Shalimar Michele Gonçalves da Silva ; orientador Junot Cornélio Matos.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2008.

1. Linguagem e língua – Variação. 2. Escrita – Estudo e ensino. 3. Ensino. I. Título.

CDU 801

**O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO
ESCRITA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
EJA**

Shalimar Michele Gonçalves da Silva
Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Dissertação de Mestrado, submetida à banca examinadora, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data 11/03/2008.

Banca examinadora

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Marígia Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

João Francisco de Souza
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador Externo

**Recife,
2008**

“ O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar entre as planície”.

(Marcos Bagno)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pelo dom da vida, da oportunidade de todas as realizações possíveis, pela participação e envolvimento com pessoas que, ao longo da minha existência vem contribuindo com a minha história. Entre elas estão:

A Minha família, em especial, minha mãe, minhas irmãs Simone e Karla, meu irmão Pedro e sobrinhos Vanessa, Pierre e Abrahão, que a cada dia, dessa caminhada, transmitia em seus olhares a confiança que em mim estava sendo depositada.

O meu orientador prof. Junot Cornélio Matos, pessoa de grande excelência humana, que não apenas atuou como um orientador, mas como um amigo, um incansável mestre, com incentivo sempre acreditou, mesmo diante das limitações, em minhas poucas potencialidades.

A professora Marília Ana de Moura Aguiar, por sua ampla competência docente e sua simplicidade como pessoa. Com seu largo sorriso, constantemente disposta a nos auxiliar com seus conhecimentos.

Os demais docentes do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNICAP, em especial aqueles com quem cursei disciplinas: Fátima Vilar, Virginia, Wanilda, Karl e Moab. Sempre carinhosos e atenciosos com o corpo discente.

Os colegas da turma, Jane, Fred e Carlos, pelos nossos diálogos, compartilhando conhecimentos, ajuda e diversão.

O apoio da Secretária Adjunta Sandra Lins e do Diretor de Ensino Emanuel Souto, da SEDUCE/Jaboatão dos Guararapes, que não só disponibilizaram as escolas para desenvolvimento da pesquisa, mas que incidiram ativamente para este estudo/formação.

Todos aqueles funcionários da UNICAP que com dedicação a seus cargos, contribuíram, de certa forma, no desenrolar do estudo, como: Alexandre, Paulo,

Nicolas e Jorge (bibliotecários); Cristiano, (ascensorista); Nicéas, Carlos e Moacir (administrativos) e, em especial Claudinha, Nadjanara (secretárias do orientador e Pró-Reitor, prof Junot) e prof. Jorge por sua serenidade e simpatia.

Os diretores, professores e alunos das escolas que, com acessibilidade, carinho, participação e confiança, cederam seus espaços, contribuindo no desenrolar desta investigação.

RESUMO

Diante da imensa diversidade geográfica, social e cultural que caracteriza cada país, percebe-se que toda ela se reflete nos comportamentos, hábitos e costumes do seu povo e, conseqüentemente, na sua linguagem. Nomeada por variação lingüística, esta diversidade da linguagem, por sua vez, por ser variável a uma norma legitimada, por uma classe em ascensão, depara-se com uma excessiva carga de preconceito e estereótipos. No entanto, atribuem-se a este entendimento, concepções que impedem visualizar a historicidade do homem, a qual se configura no movimento contínuo, característica desse mesmo homem. E, entrelaçado a este movimento, encontra-se toda produção humana, inclusive a linguagem. Nessa perspectiva, este estudo buscou analisar categorias que apontassem para uma (in)compreensão no que diz respeito à variação lingüística na escrita dos alunos da turma do módulo 2 da Educação de Jovens e Adultos, em especial a variação diastrática. Tomam-se por categorias, os diferentes olhares destinados à variação lingüística: um lançado pela Gramática Histórica e, outro, pela escola. Ambos fundamentados, a partir das contribuições da Lingüística, Sociolingüística e Pedagogia, tendo, por aporte, os estudos de Bagno, Coutinho, Freire, Labov, Matos, Soares e Souza. Para a consecução dos objetivos propostos e atendimento aos pontos constitutivos do objeto, foi utilizado no encaminhamento metodológico o estudo etnográfico. E, dessa forma, houve integração da pesquisadora nas ações docentes em sala de aula, buscando-se, nelas, apreender e compreender os significados que esses docentes apresentavam sobre a temática da variação lingüística e, de igual modo, os demais que contribuíam para a aprendizagem do aluno e mediava na interação professor/aluno, como o livro didático. Paralelo ao estudo etnográfico, foi necessário, ainda, fundamentar, teoricamente, a análise de todo material coletado, no decorrer da Pesquisa, recorrendo, desde modo, aos estudos da Gramática Histórica. Confrontados os dados obtidos no campo de pesquisa com os relacionados ao estudo histórico da linguagem, percebe-se que as (in)compreensões alcançadas nesta investigação são oriundas de uma concepção de um homem em movimento, construtor de sua história e das demais histórias.

Palavras-chave: Variação Lingüística, Escrita e Ensino de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Before the huge social, cultural and geographic diversity, which characterize which country, it's been noticed that all of these aspects reflect on the behavior, habits, as well, the customs of the people's country and therefore in their language. Named as linguistic variation, it may be considered unsteady according to the linguistic patterns of a privileged economical social class and it meets with an enormous load of prejudices and negatives pre-judgments. However, it's been ascribed to this understanding, the concepts which prevent to visualize the human being's history, which is based in an on going process. Thus, in the middle of this on going process, the language is included. Hence, this research work aims at analyzing the categories which lead to a (mis)understanding in the written language of the students from the *Educação de jovem e adultos* (Education for the young and adults) at the second level, particularly, the diastatic variation. Here, it's been considered two categories: one based on the historical grammar and the another one is based on the school concept. Both are based on the concepts of Linguistics, Pedagogy and Sociolinguistics, having as a support the studies of Labov, Bagno Coutinho, Freire, Matos, Soares e Souza. Thus, we've attended lessons in the classrooms in order to get to know how the teachers deal with the linguistic variations in a classroom with their students, as well as, how the didactic books deal with this subject. In order to reach the objectives of this work, concerning the methodology, it's been chosen the ethnographic study. To make this ethnographic study, this work has been based on the theories of the historical grammar.

According to the collected data originated from this research and the data taken found in the ground work of this subject, it's been noticed that the (mis)understandings found in this research comes from the conception of a human being in an endless and an on going process of the history of the humanity.

Key words: Linguistic Variation; Written Communication and teaching techniques for young people and adults.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1. A influência da variação lingüística na mudança da língua: um estudo sociolingüístico.....	17
1.1.1. O entendimento da Sociologia da Linguagem sobre a variação lingüística.....	21
1.1.2. A contribuição dos estudos Sociolingüísticos...	23
1.1.3. A variação e sua contribuição à mudança lingüística.....	25
1.1.3.1 Sobre a variação lingüística.....	25
1.1.3.2 Sobre a mudança lingüística.....	30
1.1.4. Análise e tratamento às mudanças lingüísticas.....	33
1.2. A influência da democratização da Escola Pública no ensino da Língua Portuguesa: da ideologia à prática do ensino da língua.....	39
1.2.1. A implantação da Educação de Adultos: da expansão ao(s) tratamento(s).	40
1.2.2. O ensino da língua escrita, na perspectiva da prática social, nas turmas de Jovens e Adultos.....	50
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO.....	56
2.1. Caracterização do estudo.....	58

2.2. Caracterização do campo de pesquisa.....	60
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS ELEMENTOS E DISCUSSÕES.....	64
3.1. Análise das variações diastráticas sob os olhares da Gramática Histórica e da escola.....	65
3.1.1. As estratégias das coletas.....	65
3.1.2. Análise dos tratamentos às variações diastráticas: Gramática Histórica X Intervenção docente.....	67
3.1.3. Análise dos tratamentos às variações diastráticas: Gramática Histórica X Livro didático.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	93
ANEXOS.....	96
Anexo 01.....	97
Anexo 02.....	101
Anexo 03.....	102
Anexo 04.....	108
Anexo 05.....	109
Anexo 06.....	110
Anexo 07.....	111
Anexo 08.....	112
Anexo 09.....	113

INTRODUÇÃO

O encaminhamento da discussão, no decorrer de todo este estudo, levantará questões voltadas tanto a conhecimentos lingüísticos quanto conhecimentos relacionados à esfera pedagógica. Nessa discussão, - por que não dizer, diálogo? – diante da dinamicidade humana, não será proposto um ponto de chegada, mas uma trajetória de questionamentos e entendimentos que, ao longo da caminhada discursiva, orientar-se-á das possíveis propostas às respectivas problemáticas.

Logo, instituir um diálogo entre Educação¹ e Linguagem exige, antes de tudo, estabelecer uma convergência temática que tornará possível este encontro. Tomando o homem² como ponto central desse colóquio, torna-se igualmente necessário estabelecer uma confluência sobre a concepção de homem e, conseqüentemente, do mundo que se pretende discutir em Educação e Linguagem. Dito de outro modo, que tipo de homem/mundo se propõe na similaridade de concepção de ambas?

Convém esclarecer que este tipo de *homem* visualizado e, conseqüentemente, *mundo*, enquanto construído pelo homem nas suas relações sociais, pauta-se numa perspectiva do *ser de existência*, sustentada nos argumentos freirianos em que “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele” (FREIRE, 2006, p. 49).

Dessa forma, a relação homem/mundo não pode ser definida de maneira dicotômica, porque o modo de existir é natural, faz parte da condição ontológica dos humanos, completada por outros traços, o que os torna inconclusos, uma vez que,

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, em que ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1977, p.76).

Nesta relação homem/mundo, que se estabelece dialeticamente, observa-se que um está remetido ao outro e vice-versa, numa espécie de imã relacional. Embora os pólos dessa relação sejam distintos, mas não fracionados, movem-se pela complementaridade. Assim, o homem começa a ser visto como ser de contato

¹ Tomando a concepção de educação aquela “entendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a promoção de suas positivities e superação de suas negatividades na busca da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo” (SOUZA, 2007:15).

² Uma vez que esse é constituído tanto pela linguagem e faz a linguagem, como ainda se materializa enquanto ser, pelas relações entre indivíduos, sendo elas norteadas pelos valores, crenças e costumes, atitudes que são manifestas e desenvolvidas por meio da prática educativa.

que se completa por outros traços, devido a sua natureza inconclusa, feita em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros.

Sendo esse vínculo (homem/mundo) reconhecido e apreciado, convém ressaltar, ainda, que o caráter da supramencionada relação não é instituído de forma hierárquica, em uma relação senhor (homem) e escravo (mundo) ou vice-versa, mas de complementaridade e valorização recíproca. Pois, por um lado, temos uma concepção de homem que,

..não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, de vez que é um 'ser-em-situação', é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da 'práxis'; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação (FREIRE, 1977: 28).

Nessa perspectiva, elabora-se uma visão de mundo "... revestido de uma pluralidade de sentidos, ora traduzindo aspectos da materialidade da natureza, ora implicando uma rede de relações sociais" (CALADO *apud* LIMA & ROSAS, 2001, p. 49).

Assim, vem a ser elaborada uma concepção de homem/mundo pautada não somente, na relação de complementaridade e valorização recíproca, mas também de movimento dialético, que estando o homem - ser inconcluso - na condição de existir no mundo, com ele e nele, este mundo, também, está em movimento, sujeito a mudanças, pela condição e capacidade exclusiva do homem em construir sua história.

Pois,

...toda a história humana é um dizer do homem que se volta inquisitivamente para si, tal exercício está historicamente situado, participa do contexto da historicidade humana e não há como estabelecer diálogo elucidativo acerca da essência do ser humano sem que se tenha presente sua realidade histórica (MATOS, 2001:73)

Nessa (re)construção humana, a linguagem ocupa um lugar central, por sua capacidade dialógica. E, entende-se por diálogo, segundo Bakhtin (1988), como uma necessidade humana, que através dele o homem se constrói pela relação/confronto com o outro. E, dessa relação/confronto, pode-se construir consensos e/ou situações harmoniosas. De tal modo que a palavra passa a ser entendida como "uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim

numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1988. p. 113).

Igualmente por sua função interativa estabelecida entre os homens, bem como a se constituir por meio dessas relações, a língua torna-se passiva de transformação, uma vez que

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada: eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1988. p.108)

Dessa última ligação entre o homem e a linguagem, na qual o primeiro é construído pela segunda e, ao mesmo tempo, ele a constitui, simultaneamente, em seu contexto, estabelece as correlações intrínsecas de co-fatores: o homem é produto e produtor da língua, em uma interação indissociável. Assim, a linguagem se realiza no sujeito, e, ao passar de um sujeito a outro, de uma geração a outra, ela adquire um caráter dinâmico e histórico, passando a constituir outros sujeitos a partir dessa história. Constituído a partir da linguagem, inscrito em uma história, o homem adquire gestos de interpretação que são orientados pela história do seu contexto, de seu mundo. Ao fazer uso da linguagem, o homem produz efeito de sentido. As palavras não têm sentido em si, seus efeitos de sentido são produzidos pelo homem, ao defrontar-se com as palavras, objetos simbólicos. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o homem usa a sua linguagem, definida pela história, bem como os efeitos dessa produção, também, se definem pela história.

Conceber o valor da linguagem dentro de um contexto social requer que seja visualizada a sua natureza, na condição de linguagem humana, em que seja realçado tanto o caráter eminente dos fatos lingüísticos, como a variabilidade a que esses fatos estão submetidos. Dito em outras palavras, a língua e a sociedade se inter-relacionam, de forma que é impossível conceber a existência de uma sem a outra. Tendo, como finalidade básica, servir como meio de comunicação, a língua “costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte” (MONTEIRO, 2002 p.13).

O intuito de promover um encontro entre Educação e Linguagem, tendo como núcleo de discussão a dinamicidade da relação homem/mundo, será perseguido pelo aprofundamento da problemática apresentada neste estudo: a variação

lingüística. A percepção desta temática ocorre por meio do entendimento da dinamicidade da linguagem que, conseqüentemente, está atrelada à dinamicidade do homem.

Assim, o estudo da linguagem, em especial a Lingüística, permite compreender a variação lingüística como fenômeno ligado ao movimento constante da língua. Em contrapartida, o entendimento desta temática, no campo educacional, está inserido nas discussões sobre a relação homem/mundo numa perspectiva social. E, mais: sendo compreendida pelo elo homem/mundo, que tem fundamento nas suas intrínsecas relações sociais, a variação lingüística, será considerada enquanto prática social do uso de uma fala, tornando-se monitora pelos saberes ligados à prática social de leitura e escrita.

Torna-se inevitável, dessa forma, o estudo da variação lingüística, na produção escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sem adentrar nos estudos pedagógicos que levam a entender que o impacto dessa variação ocorre por fatores ligados à prática social da leitura e da escrita: o Letramento.

Diante dessa fusão epistêmica, Lingüística & Pedagogia, pretende-se discutir, neste estudo, a variação lingüística, objetivando os encaminhamentos pedagógicos sobre a referida temática, nas escolas pesquisadas. Esses direcionamentos serão observados e analisados a partir do conhecimento sobre a problemática em questão - estando subjacente, a ele, a concepção de linguagem que possuem os professores - até os tratamentos destinados à variação lingüística no âmbito do espaço escolar que vão desde os sujeitos até o livro didático.

Finalmente, um encontro entre Linguagem e Educação tem por objetivo compreender, bem como apresentar proposições ao tratamento da variação lingüística - em especial diastrática - constatada nas produções escritas dos alunos do Módulo II da Educação de Jovens e Adultos.

Toda a perspectiva crítica apresentada nas análises das coletas será desenvolvida à luz das teorias que ressaltam a visão de língua em movimento, estando subjacente, a este entendimento, a dinamicidade do homem diante de suas relações sociais, pois “somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel tudo o mais é móvel e está em construção” (MATOS, 2005:76), inclusive a linguagem. Compreendendo, ainda, que o nível de uso da leitura e escrita, dentro de uma perspectiva social, norteará tanto a comunicação verbalizada, quanto escrita.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A influência da variação lingüística na mudança da língua: um estudo sociolingüístico e sociológico

Em todos os grupos, a língua se faz presente não apenas nas relações diárias, entre os indivíduos de uma comunidade, mas, ainda, como uma atividade intelectual, que ultrapassa do simples fluxo informativo de comunicação e vai até a vida cultural, científica ou literária. Sua função social é estabelecida na interação entre o indivíduo e a sociedade em que atua. Por meio dela, a realidade se transforma em signos, através da associação de significantes sonoros a significados, com os quais ocorre a comunicação lingüística. Assim, vista a língua como uma manifestação da vida em sociedade, seu estudo pode estar ligado à Sociologia, permitindo, a partir daí, novos campos de pesquisa, em especial a Sociolingüística.

Partindo de uma concepção de homem em movimento e propenso à mudança, envolvendo, nesse processo dialético, tudo o que faz parte dele e esteja com ele, apóia-se a concepção de linguagem³, também em movimento. Porém, para conceber a língua nesta visão de movimento, torna-se imprescindível realizar uma discussão fundamentada nos pressupostos da Sociolingüística. Todavia, antes de adentrar nesta discussão, que ressalta a influência da variação lingüística na mudança da língua, alicerçada nos pilares da Sociolingüística, torna-se necessário, ainda, abordar o contexto histórico dessa área de conhecimento, o escopo de seu estudo, bem como sua distinção em relação às disciplinas que enfocam o mesmo objeto de estudo, a língua.

Vale ressaltar que, se por um lado a língua está sujeita à mudança diante da mobilidade humana, por outro, a força do poder, também, sempre se fez presente na legitimação e na normatização de um sistema lingüístico, utilizado pelos que detêm o poder. Isso pode ser observado num breve resgate histórico em que a conquista da cidadania, na sociedade greco-romana antiga, exigia do indivíduo alguns requisitos: o de ser do sexo masculino e livre, ficando de fora as mulheres e os escravos, o que já eliminava mais da metade da população. Desse modo, a famosa democracia grega, reservada a poucos, também refletia na forma da língua, legitimando, apenas, aos que faziam parte do grupo de homens livres.

³ Que supera a concepção da linguagem como sistema preestabelecido, estático, centrado no código, uma vez que Bakhtin afirma que “a verdadeira substância da língua (...) não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas (...) mas pelo fenômeno social da interação verbal” (1988: 109). Logo, ela, também, está em movimento.

Situação igual ocorre no Renascimento, período de produção das gramáticas normativas das línguas nacionais europeias, que legitimavam a linguagem utilizada por uma pequena aristocracia da sociedade, formada por uma pequena elite de homens livres, brancos e cristãos.

Nesse embate de forças contrárias, tendo, de um lado, o movimento da língua diante da contínua transformação humana e, do outro, a força do poder na legitimação e normatização de uma forma lingüística, as diferentes concepções de linguagem foram se constituindo. O interesse pelos estudos sobre a linguagem, pouco a pouco, contribui para a (re)construção e mudança de uma concepção para outra.

As razões religiosas foram as principais causas dos primeiros estudos sobre a linguagem. Preocupados com as modificações que poderiam sofrer os Textos Sagrados, no momento de proferidos, os hindus iniciam os estudos de sua língua, o que possibilitou, no Século IV a.C., uma descrição minuciosa da língua feita por gramáticos da Época, como Panini.

Entre os gregos, observa-se uma preocupação tanto em definir as relações entre a palavra e seu significado, em Platão, que discute essa questão no Crátilo, quanto em elaborar uma teoria da frase, por meio dos estudos de Aristóteles, que objetivava organizar uma análise da estrutura lingüística, distinguindo as partes do discurso e enumerando as categorias gramaticais.

No Século XVI, o conhecimento de línguas, até então desconhecidas, expande-se com o advento das grandes navegações: viajantes, comerciantes e diplomatas transferem experiências aos países estrangeiros e de lá para seus lugares de origem.

A Reforma, também, apresenta grandes contribuições para o interesse e expansão da linguagem, com a tradução de Livros Sagrados, em várias línguas. No entanto, nos Séculos XVII e XVIII, com a construção da Gramática de Port Royal, de Lancelot e Arnaud, observa-se, ainda, uma continuação com as preocupações antigas, ao indicar que a linguagem constitui a razão, sendo a imagem do pensamento e, dessa forma, os princípios ligados a ela não estão voltados para uma língua particular, mas para qualquer língua. Observa-se, nessa perspectiva, uma concepção de língua como representação do pensamento.

É no Século XIX, com a extensão do conhecimento de um número significativo de línguas, que desperta, nos estudiosos da Área, o interesse pelo

estudo das línguas vivas e pela comparação entre elas, levando a perda do pensar abstrato sobre a linguagem, constatado no Século anterior. Nesse período, também, estava em desenvolvimento o método histórico, que exerceu grande influência na construção das gramáticas comparadas e da Lingüística Histórica.

Assim, o pensamento lingüístico, mesmo apoiado em bases novas da época, elaborou-se a partir de princípios metodológicos que recomendavam a análise de fatos observados. O estudo comparativo entre as línguas vai permitir o entendimento de que as línguas se transformam, ao longo do tempo, independentemente da vontade dos homens. É com a publicação de Franz Bopp, em 1816, sobre o Sânscrito – comparando-o ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico – que se evidencia o surgimento da Lingüística Histórica. Neste estudo, fica comprovado que existe uma relação de parentesco entre essas línguas, constituindo uma família cujos membros têm origem comum, a *indo-européia*.

O grande avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento histórico das línguas, advindo no Século XIX, contribuiu para desviar o próprio objeto de análise sobre a linguagem, uma vez que se tornou mais clara a compreensão que

...as mudanças observadas nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos que levavam, por exemplo, o latim a transformar-se, depois de alguns séculos, em português, espanhol, italiano, francês, poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na língua falada correspondente (PETTER *apud* FIORIN, 2006: 13).

No entanto, a Lingüística passa, exclusivamente, a ser reconhecida, nos estudos científicos, através das investigações e divulgação dos trabalhos de Ferdinand Saussure⁴. Antes de tornar-se autônoma, a Lingüística estava submetida a outros estudos, como a Lógica, Filosofia, Retórica, História ou a Crítica Literária. Apenas a partir do Século XX é que houve uma transformação expressa no caráter científico dos Estudos lingüísticos, centrados na observação dos fatos de linguagem. Saussure situa, como objeto da Lingüística, a distinção linguagem/língua/fala, ou

⁴ **Ferdinand de Saussure** (1857 - 1913) lingüista suíço que propicia o desenvolvimento da lingüística enquanto Ciência e desencadeia o surgimento do Estruturalismo. Seus pensamentos estimularam questionamentos que comparecem na Lingüística do século XX. Estudou Física e Química, porém continuou fazendo cursos de gramática grega e latina. Estudou línguas européias em Leipzig. Denominava a Lingüística como um ramo da Ciência mais geral dos signos, que ele propôs fosse chamada de Semiologia. Com a contribuição de seus estudos e do trabalho de Leonard Bloomfield, a Lingüística adquire autonomia e seu objeto e método próprio vêm a se transformar. Seus conceitos serviram de base para o desenvolvimento do estruturalismo no século XX.

seja, a referida distinção transcorre na divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que analisa a língua e outra que investiga a fala, sendo as partes inseparáveis por serem interdependentes, isto é, “a língua é condição para se produzir à fala, mas não há língua sem o exercício da fala” (PETTER *apud* FIORIN, 2006:14). Surge, portanto, a necessidade de duas lingüísticas: a da fala e da língua. Entretanto, Saussure enfocou seu trabalho na lingüística da língua, que considerava como singular e cujo verdadeiro objeto de estudo, a língua, deveria ser considerada, em si mesma e por si mesma.

Com o aparecimento da teoria gerativa, fundada na obra de Noam Chomsky⁵, o estudo das estruturas frasais de uma língua, se transforma no centro dos estudos lingüísticos. Em sua obra *Syntactic Structure* (1957:13), destaca: “Doravante considerarei uma linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Da mesma forma que Saussure separa *língua de fala*, Chomsky distingue *competência, desempenho e competência lingüística*. A primeira, isto é, a competência lingüística, é o conhecimento do sistema lingüístico que possui o falante, permitindo produzir o conjunto de sentença de sua língua; conjunto de regras construídas na mente do falante por meio de sua capacidade inata para aquisição da linguagem. Quanto ao *desempenho lingüístico*, trata-se do comportamento lingüístico, resultante, não apenas, da competência lingüística, mas igualmente de fatores não lingüísticos, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais, etc; bem como do funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos, submersos na produção dos enunciados. Assim, para Chomsky, a tarefa do lingüista se configura em descrever a competência, que é puramente lingüística subjacente ao desempenho.

Seja a lingüística estrutural, seja a gerativa, procuravam descrever a língua em abstrato, isto é, fora de qualquer contexto de uso. Muitos lingüistas, especialmente em países europeus – como França, Alemanha e Inglaterra – direcionaram seus estudos para uma concepção de *linguagem enquanto atividade*

⁵ **Avram Noam Chomsky**, professor de Lingüística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, das iniciais em inglês), criador da Gramática Ge(ne)rativa Transformacional, abordagem que revolucionou os Estudos no domínio da Lingüística teórica. Autor de Trabalhos fundamentais sobre as propriedades matemáticas das linguagens formais. Seus trabalhos combinam uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem com uma crítica radical do Behavio(u)rismo, em que a linguagem é conceitualizada como uma propriedade inata do cérebro/mente humanos, contribui decisivamente, para o arranque da revolução cognitiva, no domínio das Ciências Humanas.

para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza *na e pela* linguagem. Nessa perspectiva, aos poucos, vai ganhando espaço a *Lingüística Pragmática*, terreno fértil para o nascimento da Lingüística do Discurso, isto é, uma Lingüística que direciona estudos sobre as manifestações produzidas por indivíduos concretos, sob determinadas condições de produto, sendo que essas manifestações podem consistir de uma só palavra, de uma seqüência de duas ou mais palavras ou de uma frase curta ou longa. Isto significa que, nesta concepção de linguagem, torna-se imprescindível superar o nível da descrição frasal para tomar, como objeto de estudo, as combinações de frases, seqüências textuais ou textos inteiros. Com isso, objetiva-se, então, descrever e explicar a interação humana, através da linguagem, ou seja, a capacidade de o homem interagir, socialmente, por meio de uma língua das mais diversas formas e com as mais diversas intenções e resultados. Destarte, a língua vem a ser concebida como atividade dialógica, percebida tanto na sua estrutura interna como na sua exterioridade. Nessa perspectiva, ela é sociohistórica e ideológica.

Amparado no exposto, constata-se que, de modo inquestionável, linguagem e sociedade estão intimamente ligadas, sendo esta relação base da constituição do homem. Portanto, ela não pode ficar fora nem das reflexões lingüísticas, nem das sociológicas. Nesse sentido, quando se trata de pensar o fenômeno lingüístico, faz-se necessário considerar tanto as razões de natureza histórica quanto as do contexto social mais amplo e, nessa dimensão, a Sociolingüística, neste estudo, oferece um propício campo de investigação. De igual modo, é indispensável apresentar algumas considerações da Sociologia da Linguagem, no sentido de se levantarem questões de ordem social, ideológica e, até mesmo, de poder, que perpassam o tratamento da linguagem.

1.1.1. O entendimento da Sociologia da Linguagem sobre a variação lingüística

A linguagem, embora comum a qualquer ser humano, tem sua legitimação na camada social de quem possui o poder. Este, por sua vez, sempre teve uma relação direta com a informação e como a economia. O poder nutre-se da informação sigilosa e análises contínuas, feitas por grupos de pesquisadores que deduzem e

ensaíam a verdade a ser vendida. Nesse ponto, o mercado da informação ultrapassa a fronteira da escrita, para cair, novamente, no círculo de pensamento. E é no espaço de busca da informação qualitativa da “verdade” que se formam o princípio básico de todo o conhecimento humano.

Sendo a linguagem inerente ao homem, ela se (re) constrói pelo sistema de idéias, ou seja, pela ideologia constituída por este, logo ela não é inocente nem inconseqüente, ao contrário, ela reflete a realidade que a constituiu/constitui, realidade impregnada de cargas intencionais e axiológicas distintas daquelas que o poder possui. Um exemplo disso são os discursos que aparecem, na imprensa, carregados de ideologia, inclusive aqueles que pretendem ser neutros e imparciais – como os textos informativos – mas que revelam um conteúdo ideológico implícito.

Diante dessa carga ideológica, como lembra Gnerre (2003), não basta 'conhecer' o léxico para compreender uma mensagem estruturada em gíria ou jargão. Mas, de alguma forma, inserir-se nos conteúdos referenciais para entender as mensagens. O mesmo ocorre quando “somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade ‘cultura’ ou ‘padrão’ considerado, geralmente, ‘a língua’, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio” (GNERRE, 2003:6). Dessa forma, a língua padrão se transforma em um sistema comunicativo, a serviço, muito mais dos integrantes de uma comunidade, associado ao patrimônio cultural que possui, a partir de um *corpus* de valores definidos pela escrita.

Nessa perspectiva, qualquer variedade lingüística à Norma Padrão passa a valer pelo que valem na sociedade, os seus falantes. E isso tanto em termos ‘internos’ – em um mesmo país ou região⁶ - ou em termos ‘externos’ - como o francês que ocupou a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, passando à vez da ascensão o inglês.

⁶ “ No Brasil a colonização começou pelo Nordeste (...) a cana-de-açúcar fora desta região, durante muito tempo, o centro político, cultural e administrativo do Brasil. Mas a descoberta do ouro em Minas Gerais provocou a transferência da capital da Colônia para o Rio de Janeiro, em 1763 (...) Assim, o Rio assumiu o primeiro lugar em importância econômica, política e conseqüentemente cultural. Com o Século XX, a crescente industrialização de São Paulo levou esta cidade a compartilhar com o Rio a importância econômica, política e conseqüentemente cultural (...) tudo isso fez com que o português formal empregado pelas classes sociais privilegiadas residentes no triângulo formado pelas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte começasse a ser considerado o modelo a ser imitado, a norma a ser seguida, o português-padrão do Brasil. E é por isso que as variedades de outras regiões, como a nordestina – economicamente pobre e culturalmente desprestigiada – são consideradas, no melhor dos casos ‘engraçadas’, ‘divertidas’ ou, no pior, ‘grosseiras’, ‘erradas’ e ‘feias’, pelos falantes das variedades sudestinas” (BAGNO, 2006:26).”

Dessa forma

...os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se assim, estereótipos lingüisticamente inaceitáveis (SOARES, 2006:41)

Gnerre (2003) afirma que um dos motivos fundamentais da afirmação de uma variedade sobre outras é a respectiva associação com a língua escrita, bem como sua transformação em uma variedade que venha a ser empregada para transmitir informação de ordem política e cultural.

Portanto, associar uma variação lingüística à comunicação escrita implica em um processo capaz de refletir e elaborar esta variedade a ponto de se tornar legítima, no modelo de língua padrão. Sendo, a legitimação, um processo sobre o qual se obtém a idoneidade ou a dignidade de uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita (Habermas, 1976), a variedade tem de ser empregada por grupos de poder e reproposta como algo central, na identidade nacional, para que, assim, venha a ser legitimada como Norma.

1.1.2 A contribuição dos estudos Sociolingüísticos

Os estudos na Sociolingüística tiveram grande desenvolvimento, nas décadas de 1950 e 60, diante das expectativas conjuntas que os lingüistas e sociólogos mantiveram frente às questões sobre a influência da linguagem na sociedade e, sobretudo, o contexto social da diversidade lingüística.

A Sociolingüística fixa-se, portanto, em 1964 com William Brighth, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Porém, os estudos voltados para esta área de conhecimento foram se constituindo a partir das pesquisas desenvolvidas por F. Boas (1911) e sucessores, como Edward Sapir (1921) e Benjamim L. Whorf (1941), no início do Século XX. Nessa perspectiva, linguagem, cultura e sociedade eram consideradas fenômenos inseparáveis, levando lingüistas e antropólogos a trabalharem, de modo integrado, a chamada Antropologia Lingüística, contribuindo, assim, por uma origem interdisciplinar, para o nascimento da Sociolingüística.

Portanto, afirma Alkmim (In: MUSSALIN & BENTES, 2006:30), “o estabelecimento da Sociolingüística em 1964 é precedido pela atuação de vários pesquisadores que buscavam articular a linguagem com aspectos de ordem social e cultural”, como Hymes, em 1962, ao descrever e interpretar o comportamento lingüístico, por meio do contexto cultural, procurando definir as funções da linguagem, através da observação da fala e das regras sociais de cada comunidade, e Labov, em 1963, no seu Trabalho sobre a ilha de Martha’s Vineyard, pontuando os fatores sociais, como explicação para a variação lingüística.

De maneira simplificada, pode-se afirmar que,

.. o objeto da Sociolingüística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade lingüística*, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos lingüísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras (ALKMIN, *apud* BENTES & MUSSALIM, 2006, p. 31).

No entanto, pela própria extensão do conceito, não se conseguiu demarcar bem o escopo da Sociolingüística. Monteiro (2002) afirma que fenômenos diversos, relacionados à linguagem e sociedade vieram a ser analisados e classificados como sociolingüísticos. Como conseqüência, a Sociolingüística vem a ser compreendida sob a ótica de duas áreas de estudo, identificadas por *macro-sociolingüística* e *micro-sociolingüística*. A primeira trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo; a segunda, por sua vez, analisa as conseqüências que os fatores sociais acarretam nas estruturas lingüísticas. Assim, enquanto a macro-sociolingüística tem, como ponto de partida, a sociedade para compreender a linguagem a micro-sociolingüística toma a língua como alvo para tratar das pressões sociais, como fatores essenciais na determinação das estruturas lingüísticas.

Diante da elasticidade do conceito da Sociolingüística, outros domínios também perpassam em seu estudo, dificultando, assim, discerni-la das demais disciplinas afins, como a Sociologia da Linguagem, a Etnologia, a Dialetoлогия, dentre outras. A Sociologia da Linguagem concentra-se nos fatores sociais em grande escala. Na verdade, está mais voltada para as Ciências Sociais, a medida

que estuda os sistemas lingüísticos como instrumentos, ligados às instituições sociais. A Etnografia da Comunicação concentra-se em analisar e descrever os eventos da fala, as regras que conduzem a fala, em função dos dados contextuais, a relação que este estabelece com seu interlocutor e, sobretudo, o modo como sustenta a interação verbal. A Dialetologia, uma das disciplinas mais próximas da Sociolingüística, tem a principal função de descrever os dialetos. Morales (1993) atribuiu à Dialetologia o estudo com os letos, diatopicamente e diastraticamente, como gramáticas internalizadas. Cabe à Sociolingüística o estudo desses fenômenos, no contexto social, ou seja, “enquanto a Dialetologia se volta para a descrição dos falares, levando em conta a diversidade regional ou diatópica, a Sociolingüística analisa as variações de ordem social ou diastrática” (Monteiro, 2002, p.29).

Assim, a Sociolingüística, defende a premissa que a

...variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e, sendo assim, dado o tipo de atividade que é a comunicação lingüística, seria a ausência de variação no sistema o que necessitaria ser explicado (Monteiro, 2007, p.57).

1.1.3 A variação e sua contribuição à mudança lingüística

1.1.3.1. Sobre a variação lingüística...

As línguas variam, em sentido bastante amplo. Essa variação se apresenta não apenas entre fronteiras, mas dentro de um País, Região ou Estado. Apresenta-se, ainda, através dos desníveis sociais, como também por meio de diferentes situações. Porém, antes de introduzir o estudo sobre variação lingüística, vale ressaltar a distinção entre variantes e variação lingüística: “variantes lingüísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer as mesmas coisas em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade; a um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável lingüística’” (TARALLO, 2006, p. 8).

Assim, a Sociolingüística, área de conhecimento responsável pelo estudo da diversidade na linguagem, classifica a variação lingüística em três grandes parâmetros: sociais, geográficos e históricos.

Correlatas aos grupos sociais, ela é classificada por *variação diastrática* ou *sociocultural*, e ocorre num plano vertical, ou seja, dentro de uma comunidade

específica, seja urbana ou rural, podendo ser influenciada por fatores que se relacionam, diretamente, ao falante, ou ao grupo ao qual pertence, à situação, ou ambos, simultaneamente.

A variação lingüística referente aos lugares constitui a *variação diatópica*, que ocorre no plano horizontal da língua, sendo responsável pelos chamados *regionalismos*. Sua manifestação se estabelece numa hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico. Sendo compreendida e aceita, ela contribui para um nivelamento das diferenças regionais.

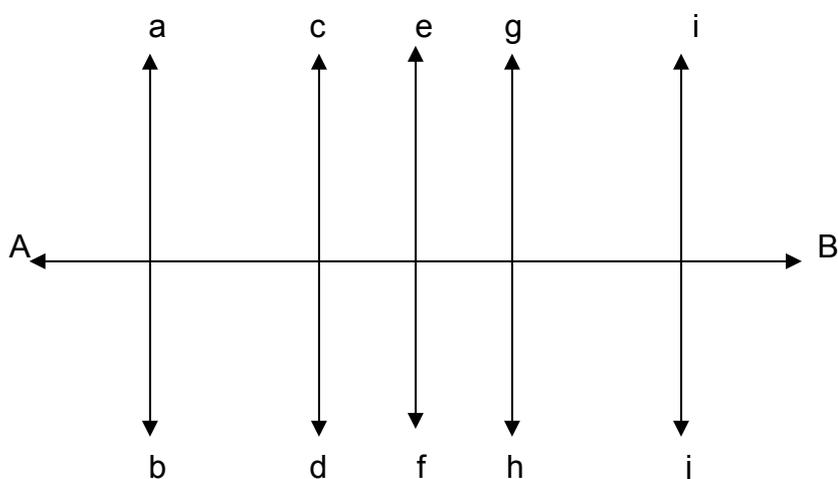
É importante destacar que existem, também, níveis de variação lingüística (*fonético, lexical e morfológico*) que não se apresentam de maneira estanque, mas superpõem, o que os torna mais complexos. Do *nível fonético*, basta pensar no /r/ em final de sílabas, que, na pronúncia dos paulistanos realiza-se como vibrante simples.

No *nível lexical*, algumas palavras são empregadas em um sentido específico, de acordo com a localidade, como a palavra “jerimum” usada em Pernambuco, que corresponde a “abóbora”, usada no Sul e Sudeste do Brasil. Quanto ao *nível morfológico*, observa-se a conjugação de verbos irregulares como se fossem regulares: “ansio” em lugar de “anseio”; a não concordância do sujeito e verbo, ou ainda, a pronúncia do “andá” no lugar do “andar”. Vale ressaltar que tal variação morfológica não é, obrigatoriamente, diatópica, pois não se faz necessário reportar-se a regiões diferentes para constatar essa variação.

Todavia, pode-se afirmar que, mesmo dentro da diversidade lingüística, existe a uniformidade lingüística, ou seja, falantes do mesmo grupo social, geográfico ou cultural, que falam, habitualmente, do mesmo modo, mantendo o comportamento, através das gerações, como se houvesse uma norma ou lei determinando a melhor maneira de comunicar-se, dentro daquele espaço. Portanto, deve-se ter clareza de que a língua, enquanto fator social, é um fenômeno que se estabelece como dinâmico e, ao mesmo tempo, conservador. É dinâmico, porque está sujeito a modificação no tempo, às influências regionais, sociais e estilísticas. E conservador, uma vez que precisa manter certo grau de uniformidade para que haja a comunicação.

Ressaltando parte do objeto de estudo deste trabalho, as variações socioculturais ou diastráticas, Preti (2003) afirma que estas ocorrem no plano

vertical, ou seja, dentro da linguagem de uma área específica, seja ela urbana ou rural.:



AB – Eixo horizontal das variantes geográficas: falares urbanos e rurais.
ab, cd, ef, gh, ij, etc – Eixos verticais das variantes socioculturais. Podem acontecer, em qualquer ponto do eixo geográfico.

Dos eixos verticais, alguns fatores, ligados diretamente ao falante (grupo a que pertence) ou à situação, ou até mesmo a ambos, simultaneamente, contribuem para o surgimento das variações diastráticas.

As variedades devidas ao falante ou ao grupo a que pertence – *variação diastrática* - podem estar realizadas a fatores como:

- *Idade* - referem-se ao uso da língua por pessoas de diferentes faixas etárias. Exemplo: a linguagem de uma criança apresenta diferença da de um jovem, ou de um adulto. Ao longo do tempo, as pessoas vão alternando distintos modos de falar em função da transição de uma faixa etária a outra.
- *Sexo* - de acordo com o ambiente, a oposição da linguagem do homem e da linguagem da mulher pode acarretar diferenças sensíveis, especialmente no vocabulário, diante de certos tabus morais, que, conseqüentemente passam a tabus lingüísticos. No entanto, a referida oposição vem perdendo relevância, aos poucos, nas cidades grandes (influência dos meios de comunicação de massa) e na transformação dos costumes do exercício da mulher, no mercado de trabalho.
- *Raça* – ligada a fatores etnológicos, as variações dessa ordem ocorrem por influência dos falantes, ligados ao grupo étnico ao qual pertencem.

- *Profissão* - estão relacionadas à profissão a que pertencem os indivíduos, ou seja, os falantes utilizam um vocabulário condizente com a sua atividade. São as linguagens dos advogados, dos locutores de futebol, dos policiais, etc.
- *Posição social* - o idioleto (saber lingüístico individual) varia de acordo com a cultura, a posição social e a instrução do falante.
- *Grau de escolaridade* - linguagem relacionada ao uso legitimado pela escola.

As variedades ligadas à situação estão relacionadas ao uso que um mesmo falante faz da língua e de suas variedades, em função da situação. Segundo Preti,

Os chamados fatores situacionais não dizem respeito diretamente ao falante, mas apenas às circunstâncias criadas pela própria ocasião, lugar e tempo em que os atos de fala se realizam, e também às relações que unem falantes e ouvintes no momento do diálogo (2003:37).

Assim, o grau de intimidade entre os falantes, o tema do diálogo, bem como os elementos emocionais interferem na linguagem habitual do falante.

Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem interagem, nos diversos setores sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolingüístico. E, deste modo, diante das diferenças socioeconômicas que representam desigualdades na distribuição de bens materiais e culturais que passam a refletir, diretamente, nas diferenças sociolingüísticas do alunado da rede pública, a variação diastrática, ligada em especial a fatores socioeconômicos e ao grau de escolaridade - torna-se o principal objeto de estudo dessa investigação.

E, assim, o conhecimento produzido a respeito da questão da variação lingüística, sobretudo dentro de uma perspectiva sociolingüística, tem possibilitado a desmistificação do mito da “deficiência lingüística” nos indivíduos provenientes de classes populares, substituindo-a pela idéia da existência de “diferenças lingüísticas” frente às várias formas de linguagem, constatada em um mesmo grupo lingüístico.

Portanto,

...a sociolingüística ocupa-se em desvendar como a heterogeneidade se organiza.(...) Dessa perspectiva, interessa ao pesquisador verificar se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar de acordo com o lugar em que estão ‘variação diastrática’ (...) de acordo com a situação de fala, ou registro ‘variação diafásica’, ou ainda de como

com o nível socioeconômico do falante 'variação diastrática' (BELINE *apud* FIORIN, 2006, p.125).

A linguagem humana oral não é algo inalterável, expressões verbais atuais não se assemelham à forma falada no século passado. Ao contrário, esta vem sofrendo modificações ao longo da História da humanidade, por consequência do meio social, cultural e político de que o homem, ser que faz uso dessa fala, faz parte.

Assim,

...a língua, na concepção dos sociolingüistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução* (...). A língua é uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita (BAGNO, 2007, p.36)

Diferentemente do que muita gente pensa, a língua não está encerrada num único livro ou se manifesta numa única norma, dita como padrão, mas se expressa de maneira diversificada, porque aquele – o homem – a emprega de forma diversificada, por ser instável, sujeito a conflitos e mudanças. Diante de sua condição de aprendiz, vai

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num contexto que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 2006: 49).

Dessa maneira, estando a linguagem intrinsecamente unida ao homem, segue todos os movimentos provocados pelo curso histórico desse homem, razão pela qual a variação e a mudança lingüística não podem ser vistas como um problema, pois retratam o estado natural da língua, sendo este produto da condição natural do homem, um ser diverso.

Tomando a compreensão da indissolúvel relação, linguagem e sociedade, a variação lingüística, nos postulados da Sociolingüística, não se manifesta aleatoriamente, fortuitamente ou caoticamente. Ao contrário, ela é estruturada, organizada, atrelada a diferentes fatores, pois essa heterogeneidade lingüística tem, como subjacente, uma heterogeneidade social, cultural e situacional. Dessa forma, torna-se impossível estudar a língua desconsiderando os aspectos sociais, culturais

e os contextuais, bem como as relações que os indivíduos estabelecem entre si, através da linguagem.

Pois,

Desde que nascemos um mundo de signos lingüísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornarem-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas *mensagens*. E toda a nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum de que dispomos para tal (PRETI, 2003, p.11)

Além dos aspectos extralingüísticos, da variação lingüística, já abordados (*geográfico, social* e o situacional), o lingüista português J. G. Herculano de Carvalho, ao tratar da individualidade do saber lingüístico, aponta um quadro das variedades de língua, dividido em dois grupos:

- Variedades *sincrônicas* — compreendem as variações, cronologicamente, simultâneas, observáveis num mesmo espaço de tempo, causadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos;
- Variedades *diacrônicas* — compreendem as variedades que são dispostas em vários planos de uma tradição histórica.

Assim, ao contrário do que muita gente pensa, a variação lingüística não só se faz presente diante da diversidade regional, mas também, como já mencionado, perpassa o social e o situacional. Porém, a má interpretação se deve à forma como esta problemática vem sendo apresentada nos livros didáticos, nos quais, segundo Bagno (2007), o tratamento dado à variação lingüística, em geral, tem se mostrado como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas com pouco grau de escolarização. Vale ressaltar que toda mudança lingüística é consequência de uma variação, porém nem toda variação possibilita uma mudança. É o que se pretende explicar, no próximo tópico.

1.1.3.2. Sobre a mudança lingüística

A língua está sujeita não apenas à variação, mas também à mudança. Essa parece acompanhar, de perto, a evolução da sociedade. Porém, se de um lado, parece fácil admitir o processo de modificação de uma língua, por outro lado não é

tão simples saber como o referido processo ocorre, porque, às vezes, essa mudança opera, em um sentido, e, num outro, não. Esta questão é levantada por alguns lingüistas, como Hjelmslev (1953), que questiona: por que a língua muda? E por que muda de determinadas formas, de acordo com determinadas linhas? E, também, Labov (1972) que apresenta, pelo menos, cinco questionamentos: existe uma direção genérica na evolução de uma dada língua? Quais os determinantes universais da mudança lingüística? Quais as causas do surgimento contínuo de novas mudanças? Quais os mecanismos dessas mudanças? A evolução lingüística tem alguma função adaptativa?

Labov (1972) explica que o estudo da mudança lingüística deve ocorrer de três modos: *a origem da mudança*; *a propagação*; e *a realização completa*. Apresenta os *princípios reguladores da mudança* que ocorrem na *uniformidade* (forças que determinam mudanças lingüísticas na atualidade são da mesma categoria que em tempos passados) e na *mecanicidade* (a alteração ou substituição de fonemas acontece por fatores fonéticos).

As mudanças lingüísticas são condicionadas às pressões sociais que as provocam. Para Labov (1972, 1974), elas estão atreladas ao nível de consciência dos falantes, diante da aceitação das novas formas. Assim, ele a classifica em dois tipos básicos definidos: *mudança vinda de baixo*, condicionada às pressões inferiores (abaixo do nível consciente, ocorrendo uma generalização de uma forma lingüística num grupo social) e *mudança vinda de cima* (introduzida pela classe dominante, com pleno nível de consciência e, dessa forma, imposta por forças sociais superiores).

Além de estudar os tipos e as situações que provocam a mudança lingüística, Labov (1994) preocupa-se, também, em compreender as causas da mudança lingüística, saber em que camada social esta se originou, de que forma se expandiu para os demais grupos sociais e quais os grupos que resistiram a ela. Para ele, torna-se impossível entender o desenvolvimento da mudança lingüística fora da vida social do grupo ou comunidade em que surge. E ao verificar as origens, causas e motivações de uma inovação lingüística, têm-se, em disponibilidade, informações necessárias para observar a *mudança em tempo aparente* ou *em tempo real*.

A *mudança em tempo aparente* ocorre na comparação de fala das pessoas mais idosas com as mais jovens, em uma determinada comunidade, sendo a diferença entre elas, o resultado de uma mudança lingüística. Em outras palavras,

...numa comunidade, determinados indivíduos apresentam uma frequência característica em relação a uma dada variável, mantendo-a durante sua vida. Com a evolução normal dos valores adotados pelos indivíduos, pode ocorrer um fenômeno de alteração lingüística. A adoção do novo padrão constitui uma mudança comunitária (*communal change*), quando todos os membros da comunidade alteram juntas suas frequências ou adquirem as novas formas simultaneamente. (MONTEIRO, 2002, p. 132)

Vale salientar que, segundo Labov (1994), nem sempre as distribuições referentes à faixa etária podem representar uma mudança na comunidade como um todo, e sim um padrão característico de uma determinada idade que se reproduz em cada geração. E, assim, ele afirma: “se os indivíduos modificam seus hábitos lingüísticos através de suas vidas, mas a comunidade como um todo não muda, caracteriza-se então um padrão próprio de uma faixa etária”⁷. Pois a mudança em tempo aparente, geralmente, está associada com a posição de um grupo social, localizado no interior da camada social, porém este nem é o mais elevado (classe dominante) e nem o mais baixo (classe desfavorecida), mas a classe média, constituída por professores, comerciantes, políticos, padres, trabalhadores especializados, etc.

Quanto à *mudança em tempo real*, esta ocorre com as inovações lingüísticas num período arbitrário de tempo, relacionado ao aspecto diacrônico da língua. Existem dois métodos de investigação deste fenômeno de mudança: o primeiro, mais simples, porém mais eficaz, ocorre em pesquisa, com textos que registram as variantes em estudo, no passado e compara com os registros recentes. O segundo consiste em investigar a língua de uma determinada comunidade e retornar a ela anos mais tarde para repetir os mesmos estudos, realizando novas gravações. Porém, a dificuldade deste método reside na incerteza de encontrar os mesmos informantes para realizar uma nova investigação.

⁷ If individuals change their behaviour throughout their lifetimes, but the community as a whole does not change, the pattern can be characterised as one of *age-grading*. (Labov, 1994, p.84)

1.1.4. Análise e tratamento das mudanças lingüísticas

Verificando as mudanças lingüísticas ocorridas ao longo do tempo, observa-se que elas contribuem não apenas para uma transformação de uma língua, em determinado lugar, mas para a construção de novas línguas. Foi o caso da língua portuguesa, vinda do latim vulgar, este bem diferente do latim clássico. A origem da língua portuguesa do latim vulgar ocorreu, em 197 a.C, mediante a colonização da península ibérica por romanos, falantes do latim vulgar. No entanto, os documentos considerados como sendo da língua portuguesa datam do Século XII d.C, o que exemplifica uma considerável resistência à mudança lingüística.

Um importantíssimo documento, o *Appenix Probi*⁸ mostra uma longa lista de palavras consideradas “certas” (latim clássico) comparadas com a pronúncia julgada “errada” (latim vulgar). Nesta relação, são apresentadas indicações da seguinte forma (tradução em português entre parênteses):

- *rivus non rius* (rio)
- *ansa non asa* (asa)
- *speculum non speclum* (espelho)
- *nunquam non nunqua* (nunca)
- *socrus non socra* (sogra)

Assim, o menosprezo à língua popular, apresentado no *Appenix Probi*, também está presente nos dias atuais e em várias sociedades, inclusive nas sociedades brasileiras, em razão de a língua tornar a marca social do falante, pois segundo Lemle (1995:49),

A mudança na língua acontece quando uma nova geração de falantes entra em jogo. A nova geração precisa aprender a língua que a sua gente fala, sendo esse aprendizado um fazer ativo, um trabalho da mente.

É o caso das mudanças ocorridas nas palavras da língua latina para a língua portuguesa, como: *nebula* > *névoa*; *caballu* > *cavalo*; *faba* > *fava*; *trabe* > *trave*; *nubine* > *nuvem*; *debet* > *deve*; *habere* > *haver*.

⁸ “... documento, de alto valor, da língua vulgar (...) Provavelmente foi escrito em Roma, só no século III. Não é uma gramática. Nem tão pouco encerra qualquer doutrina. Trata-se de uma relação de palavras com a respectiva correção ao lado (COUTINHO, 1974:37).”

Lemle (1995) justifica que a mudança de $b > v$, constatada nas palavras apresentadas, decorre de um grupo de falantes que afrouxa a maneira de oclusão dos lábios, quando articula [b] entre os lábios, chegando a ser fricção, abertura nos lábios deixando o ar passar com ruído. No entanto, para um alfabetizado que pronunciasse a palavra *cavalo* no lugar de *caballu*, ao escrevê-la como *caballu*, possivelmente, no dicionário mental desse indivíduo, a representação da palavra continha a consoante oclusiva, porém a realização fricativa seria, para ele, uma mera flutuação, irrelevante de produção. Já, o filho desse cidadão, ao ouvir palavras com fricativa intervocálicas, construiria uma representação mental dessas palavras, de forma que as consoantes intervocálicas seriam fricativas e não oclusivas, tendo em vista que a elaboração do seu léxico mental estaria atrelada aos dados fonéticos, até então, oferecidos.

Dessa forma, o léxico mental do pai seria um e o do filho, outro, pois, na passagem de uma geração para a outra, a língua mudaria, porque as pessoas da geração mais nova teriam a representação mental de uma parte do léxico diferentemente da representação da geração mais antiga. Provavelmente, a escrita destas palavras, pela geração mais nova, priorizaria o “v”: no lugar de *caballu*, escreveria *cavallu*.

Semelhante situação de mudanças lingüísticas, citada no exemplo anterior, é constatada, no português do Brasil, diante da representação lexical na mente dos falantes *versus* representação lexical na convenção ortográfica. Alguns exemplos evidentes podem ser verificados nas seguintes mudanças lingüísticas:

- $l > r$ (depois da consoante): *clube > crube*; *aflição > afrição*; *plano > prano*;
- $l > r$ (no final da sílaba): *almoço > armoço*; *faltava > fartava*; *calma > carma*;
- $r > \emptyset$ (depois da consoante): *dentro > dento*; *cadastro > cadasto*; *problema > pobrema*;
- $d > \emptyset$ (depois de nasal): *falando > falano*; *andando > andano*;

De acordo com Bagno (2006), recorrer a história da língua é uma tentativa que se faz para mostrar que à Língua Portuguesa, diante das variedades linguísticas, continua mudando, se transformando, do mesmo modo que ocorreu com o Latim, que foi se transformando, lentamente, até resultar nas diversas línguas românicas. E o mais interessante é que essas línguas românicas, também, continuam a se desenvolver. Assim, é por meio da Gramática Histórica – Ciência que

investiga os fatos de uma língua, bem como seu desenvolvimento – que se encontram explicações das mudanças sofridas pela língua, no espaço e tempo.

Segundo Cidrim, Aguiar & Madeiro (2007), tais transformações não ocorrem por acaso, mas obedecem a tendências naturais e hábitos fonéticos espontâneos. E, dessa forma, a historicidade da língua e a necessidade das mudanças são elementos indispensáveis à continuidade da língua numa perspectiva dinâmica.

Na transição do latim para o português, observam-se as alterações e quedas sofridas por alguns fonemas, sendo elas descritas pela Fonética Histórica.

Ex.: vessica por vesica > bexiga	}	Transformação das consoantes iniciais do latim para o português
libellu > nivel > nível		
profectu > proveito	}	Transformação das consoantes mediais do latim para o português
angelo > anjo		
clamare > chamar	}	Transformação de grupos consonantais do latim para o português
plaga > praia		

Na evolução da Língua Portuguesa, observa-se que as Leis Fonéticas, os Metaplasmos e a Analogia são os principais responsáveis pelas mudanças lingüísticas. Coutinho (1974), define as leis fonéticas como princípios constantes que acompanham à evolução dos vocábulos – embora os mesmos destaques de tais leis sejam contestados por lingüistas modernos – e afirma, ainda, que essas podem ser classificadas como: *inconscientes* modificações na língua alheia, a vontade dos usuários; e *graduais* e *constantes*, por seguirem a evolução regular das transformações.

Das Leis Fonéticas, Coutinho (1974) destaca três que presidiram as mudanças das palavras na Língua Portuguesa:

- *Lei do menor esforço*: caracteriza-se pela simplificação dos processos, usados pelo homem, na realização de sua obra. Exerce o sentido de facilitar, aos órgãos fonadores, a articulação das palavras;
- *Lei da permanência da consoante inicial*: a evolução das consoantes depende da posição que elas ocupam na palavra. Enquanto mediais e finais estão sujeitas a freqüente sonorização ou queda;

- *Lei da persistência da tônica*: a conservação da acentuação tônica do latim nas palavras portuguesas, ou seja, diante das transformações e quedas dos fonemas, o acento tônico guardou a unidade da palavra.

Deste modo, os fonemas, que constituem a parte sonora da língua, estão sujeitos às transformações. Tais modificações fonéticas, observadas nas palavras em seu processo evolutivo, são denominadas de *Metaplasmos*. Coutinho (1974) apresenta a divisão dos Metaplasmos em: *metaplasmos por permuta*; *metaplasmos por aumento*; *metaplasmos por subtração*; e *metaplasmos por transposição*.

Os metaplasmos por permuta consistem na substituição ou troca de um ou mais fonema por outro. São eles:

- *Sonorização*, permuta de um fonema surdo por um outro homorgânico. Ex.: cilo > cedo, profectu > proveito.
- *Vocalização*, conversão de uma consoante num fonema vocálico. Ex.: factu > feito, alteru > outro, palpare > poupar.
- *Consonantização*, transformação de um som vocálico num consonantal. Porém, existem casos de consonantização como as semivogais *i* e *u*, que passam respectivamente a *j* e *v*. Ex.: iam > já, vagare > vagar.
- *Assimilação*, aproximação de dois fonemas resultante da influência que um exerce sobre o outro, podendo ser vocálica ou consonantal, total ou parcial, progressiva ou regressiva. Ex.: (<calente)> quente (arc) (>quente), verlo > vello (>vê-lo)
- *Dissimilação*, diversificação ou queda de um fonema por já existir fonema igual ou semelhante, na palavra, podendo-se apresentar, de forma vocálica e consonantal, total e parcial, progressiva e regressiva. Ex.: temoroso > temeroso, caramellu > caramelo.
- *Nasalação ou Nasalização*, conversão de um fonema oral em nasal. Ex.: mulgere > monger (arc.) mungir, mi (arc) > mim.
- *Desnalzação ou Desnalização*, fonema que antes nasal perde a nasalidade, tornando oral. Ex.: corõa (arc) (< corona) > coroa.
- *Apofonia ou Deflexão*, modificação que sofre a vogal da sílaba inicial de uma palavra unida a um prefixo. Ex.: per+fãctu > perfectu > perfeito.
- *Metafonia*, modificação do som da vogal, resultante da influência que a vogal ou a semivogal seguinte exerce sobre ela. Ex.: debila > dívida.

Os metaplasmos por aumento são os que unem os fonemas às palavras. São eles:

- *Prótese ou Próstese*, aumento no início do vocábulo. Ex.: scribere > escrever.
- *Epêntese*, acréscimo do fonema no interior da palavra: Ex.: sim(u)lante > semblante (arc.) (> semblante), área (<arena) > areia.
- *Anaptixe ou Suarabácti*, epêntese especial que consiste em desfazer um grupo de consoantes, pela intercalação de uma vogal. Ex.: grupa (<kruppa, germ.) > garupa, (< febrariu por febrariu) > fevereiro.
- *Paragoge ou epítese*, adição de fonema no fim do vocábulo. Ex.: ante > antes.

Metaplasmos por subtração referem-se aos que tiram ou diminuem fonemas das palavras:

- *Aférese*, queda de fonema no início da palavra. Ex.: altonitu > tonto, episcopu > bispo, inamorare > namorar.
- *Sincope*, subtração de fonema no interior do vocábulo. Ex.: malu > mau, lepore > lebre, veritate > verdade.
- *Haplologia*, síncope especial que consiste na queda de uma sílaba medial, por haver outra idêntica ou quase idêntica na mesma palavra. Ex.: semiminima > semínima, idololatria > idolatria.
- *Apócope*, queda de fonema no fim do vocábulo. Ex.: amat > ama, amare > amar, atroce > atroz, legale > legal, regale > real.
- *Crase*, fusão de dois sons vocálicos contíguos. Ex.: (< dolore) dor, seer (arc.) (< sedere) > ser,
- *Sinalefa ou elisão*, queda da vogal final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal. Ex.: de+intro > dentro, de+um > dum, de+êste > deste.

Os metaplasmos por transposição consistem no deslocamento de fonema ou de acento tônico da palavra:

- *Metátese*, transposição de fonema que se pode verificar na mesma sílaba ou entre sílabas. Ex.: inter > intre (> entre).
- *Sístole*, transposição do acento tônico de uma sílaba para a anterior. Ex.: erámus > éramos.

- *Diástole*, delocação de acento tônico de uma sílaba para a posterior. Ex.: oceánu > oceano, júdice > juiz, mulñere > mulher.

Com o exposto, verifica-se que a mudança lingüística decorre de fatores tanto internos, na linguagem, quanto externos, pois a interpretação de uma mudança lingüística não deve prescindir da análise das pressões sociais que a determinam. Ao abordar, no título desta produção, a questão da *contribuição da variação lingüística na mudança da língua*, teve-se, como intenção mostrar que esta mudança emerge de uma variação, porém, como já mencionado, nem toda variação possibilita uma mudança lingüística. Ainda, almeja-se deixar claro o papel fundamental que exerce a variação, no movimento da língua, sendo esta variação lingüística a consequência de toda diversidade cultural, social, situacional, expressada na linguagem. Pois “qualquer língua natural corresponde, portanto, a um feixe de variedades lingüísticas”⁹. Anulá-la seria negar a história do homem, na sua filogênese e ontogênese e, também, todo entrelaçamento cultural, social e situacional com que o homem, ser de relações, se constitui e constitui a sociedade.

Porém,

Mesmo diante várias pesquisas e estudos abordando a problemática da variação lingüística, ainda constata-se muitos professores não saberem como agir diante dos nomeados “erros de português”. Tal expressão está colocada entre aspas por considerarmos inadequadas e preconceituosas. Esses “erros de português” na verdade refere-se às diferenças entre as variedades da língua oriundas do meio social, cultural ou regional em que predomina uma cultura de oralidade permeada por informalidades com as culturas de letramento cultivada na escola. E, o pior, lamentavelmente, vê-se ainda professores, mesmo licenciados, em Pedagogia ou em Letras, discriminando a oralidade do aluno, seguindo a risca todas as orientações dadas pela Norma Padrão, ou seja, desconsiderando como a comunicação toda fala do aluno ou comunidade por não estar de acordo com as orientações oferecidas pela gramática normativa (MATOS e SILVA, 2007: 1).

Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento que orienta o Ensino Fundamental, já se contempla, de forma explícita, a necessidade do tratamento da variação lingüística, em sala de aula, quando este aborda os objetivos do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como na

⁹ Site do Museu da Língua Portuguesa

seguinte orientação: “Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participa” (PCN, 2001,p.41). E, mais, que o aluno “seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados”, ou seja, espera-se que os alunos não somente conheçam as variedades da língua materna, mas também que combatam o preconceito que existe contra as formas populares em oposição às formas utilizadas por grupos socialmente prestigiados (PCN, 2001,p.52).

Dessa forma, o impacto dessa variedade lingüística, na relação Comunidade e Escola necessita de um estudo e entendimento cada vez maior, para melhor compreender a concepção de língua e linguagem em processo de transformação, uma vez que são inerentes ao homem e, conseqüentemente, por estar em constante transformação, como também, de resgatar o respeito. Portanto, a função da escola não é de substituir, no aluno, a sua linguagem popular, que ele apresenta na sua linguagem falada, pelos padrões da linguagem culta, mas mostrar que ambas coexistem e são utilizadas na comunicação, dependendo das circunstâncias e do processo histórico-cultural de cada indivíduo ou comunidade em seus atos de fala.

1.2. A influência da democratização da Escola Pública no ensino da Língua Portuguesa: da ideologia à prática do ensino da língua.

O clamor por uma educação popular já se observa, desde muito tempo. Em 1882, Rui Barbosa, diante de uma diagnose por ele realizada, denunciava a precariedade do ensino para o povo, propondo multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino.

O discurso da democratização do Ensino Público foi direcionado por muito tempo, no sentido quantitativo, quando se defendia a ampliação de ofertas educacionais. Atualmente, esse discurso vem sendo direcionado no sentido da melhoria qualitativa do Ensino, diante das reformas educacionais, da inserção de novas metodologias, das reformulações no tocante à organização escolar, bem como à formação continuada.

Objetivando a concretização da oferta, não apenas no sentido da quantidade, mas, sobretudo da qualidade do Ensino Público, essas conquistas vêm sendo alcançadas não no sentido de doação do Estado, mas por lutas constantes das camadas populares, por uma democratização do saber, a ser estabelecida pela democratização da Escola. No entanto, nesta luta, o povo, vem sendo vencido, diante da inexistência de escola para todos, pois a escola que deveria estar para o povo, na verdade, vem sendo estruturada no sentido de não garantir a permanência da classe popular, bem como o seu êxito educacional. Contribui, assim, para o afunilamento da chamada pirâmide educacional brasileira que, ainda, vem sendo configurada nos moldes de uma educação que atende e legitima a camada social de prestígio, na medida em que esta que não apenas determina a configuração de escola, mas o seu uso.

1.2.1. A implantação da Educação de Adultos: da expansão ao(s) tratamento(s)

A história da educação de adultos, no Brasil, não ocorreu de forma diferente: ela começou a demarcar-se, a partir de 1930, diante da consolidação do sistema público de Educação Elementar, no país, período de grandes transformações enfrentadas pela sociedade brasileira, diante do processo de industrialização em conseqüente concentração populacional em centros urbanos. Embora nos períodos antecedentes já existissem preocupações em alfabetizar o adulto, percebe-se interesses políticos, com destaque para a participação do alfabetizado, no processo de eleição.

A oferta de Ensino Básico gratuito ampliava-se ante o acolhimento de setores sociais, cada vez mais diversos. Essa expansão foi impulsionada pelo Governo Federal que delineava as diretrizes educacionais para todo o país, atribuindo aos Estados e Municípios essas responsabilidades. Tal iniciativa incluía, ainda, esforços de extensão do Ensino Elementar para os adultos especialmente, nos anos 40.

Diante da efervescência política que vivia o país, em 1945, no processo de redemocratização estabelecido com o fim à era Vargas, o término da Segunda Guerra Mundial e a fundação da ONU – Organização das Nações Unidas – apontando a necessidade de integração dos povos à paz e à democracia, a educação de adultos passou a ganhar destaque dentro da educação geral, inserida

na Educação Elementar. E, mais, fazia-se urgente expandir as bases eleitorais do Governo Central, a integração das massas populacionais de imigração e o incremento da produção. É, nesse contexto, que a educação de adultos define sua identidade e torna-se uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos.

Sendo considerado o analfabetismo, nesse momento, a causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país, legitimava-se, cada vez mais, a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal. Porém, essa visão modificou-se, durante a própria campanha, sendo, aos poucos, unida às vozes dos que combatiam esse preconceito, acreditando na capacidade do analfabeto de produzir, raciocinar e resolver problemas. Para tanto, as teorias modernas da Psicologia contribuíram de forma significativa, dissipando postulados anteriores que defendiam a capacidade de aprendizagem dos adultos, reduzida, em comparação com a das crianças.

Assim, diante da credibilidade, no tocante à capacidade da aprendizagem dos adultos e propagação de um método de leitura para adultos, conhecido como Laubach¹⁰, houve um redirecionamento dos empreendimentos do Ministério da Educação de produzir, pela primeira vez, o material didático específico ao ensino de leitura e escrita para adultos, o Primeiro Guia de Leitura. Nele, as lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas, sendo que a função destas palavras era remeter aos padrões silábicos, e estes padrões deveriam ser memorizados e remontados para outras palavras. Suas lições se constituíam de pequenas frases, dispostas com as mesmas sílabas, até frases que construía pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnica simples de trabalho e mensagem de moral e cívica.

No final da década de 50, dirigem-se críticas à Campanha de Educação de Adultos, tanto nas deficiências administrativas e financeiras quanto na sua orientação pedagógica, diante do caráter superficial do aprendizado que se concretizava no curto período da alfabetização, bem como a inadequação do método para a população adulta das diferentes Regiões do país. Todas essas críticas contribuíram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para

¹⁰ Método de alfabetização de adultos criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subseqüentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX

a materialização de um novo modelo pedagógico para a educação de adultos cujo identificador principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico freiriano, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos serviram de exemplos para os principais programas de alfabetização e educação popular, realizados no início dos anos 60. Esses programas foram cultivados por intelectuais, estudantes e católicos comprometidos a uma nova ação política, junto aos grupos populares.

Ampliando e sendo aplicado, essas novas diretrizes operaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que aliaram artistas e intelectuais com apoio de administrações municipais. Esses distintos grupos de educadores foram se posicionando e pressionando o Governo Federal para que os amparasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Só em janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização passa a ser aprovado na conjectura e disseminado por todo Brasil através do método de alfabetização de Paulo Freire¹¹, o qual propunha uma ação educativa, firmada na cultura do indivíduo, porém susceptível de transformação, por meio do diálogo. Porém, com o golpe militar de 1964, esses programas de alfabetização e educação popular, difundidos entre 1961 e 1964, foram vislumbrados como um perigo à ordem constituída. Dessa forma, o Governo aprovou apenas programas¹² assistencialistas e conservadores de alfabetização de adultos até que, em 1967, o governo assumiu o domínio dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização, em resposta à grave situação do analfabetismo no país. Sua metodologia, bem como seus materiais didáticos reproduzia, um pouco, os procedimentos sedimentados nas experiências dos anos 60, dos quais foram retirados todo sentido crítico e problematizador. Também,

¹¹ Modelo pedagógico de alfabetização tendo como base o entendimento da relação entre a problemática da educação e problemática social. Um processo de alfabetização que interfere na estrutura social que gera o analfabetismo, através do exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superação. Além da relação social e política, os ideais pedagógicos são configurados num forte componente ético, o que provoca um intenso comprometimento do educador com os educandos.

¹² Cruzada ABC (Ação Batista Cristã) cuidou em encaminhar, organizar e treinar alfabetização básica em adultos, durante 5 anos. Porém, devido a inadequação da metodologia, dos recursos destinados — sem devida prestação financeira — o programa da Cruzada ABC caiu na incredulidade de todos, sendo extinto totalmente no início da década de 70.

propunha a alfabetização através de palavras-chave, extraídas do cotidiano do povo, mas em tais palavras sempre associavam o esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração na sociedade moderna. Diante da descrença nos meios políticos e educacionais, o Mobral extingue-se em 1985.

A partir da década de 80, expandem-se estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita com base na Lingüística e na Psicologia. Essas produções lançam novos direcionamentos sobre as práticas de alfabetização, ressaltando-se o fato de que a escrita e a leitura são mais do que uma simples transcrição e decifração de letras e sons, mas atividades inteligentes em que a percepção vem a ser orientada pela busca dos significados. Reforçam também as críticas às cartilhas de alfabetização, as quais contêm palavras e frases isoladas, fora de contextos significativos que auxiliem a compreensão dos alunos. No entanto, mesmo diante das propostas pedagógicas em que se constata uma preocupação de trabalhar com palavras ou frases significativas, observa-se, ainda, grande ênfase nos procedimentos do método silábico, de montagem e desmontagem de palavras. Especialmente, os trabalhos da psicopedagoga argentina, Emília Ferreiro, trouxeram indicações aos alfabetizadores de como ultrapassarem as limitações dos métodos baseados na silabação.

Os encaminhamentos pedagógicos para a alfabetização começam a agrupar convicções de que não é necessário nem recomendável montar uma língua artificial para ensinar a ler e escrever. Dessa forma, os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos, firmados em seus conhecimentos da língua, mesmo que ainda não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, auxiliando o aluno a analisar e introduzindo novas informações. Na leitura, também se procura ampliar o universo lingüístico, por meio de uma diversidade maior de textos, que vão de Jornais e Enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende apenas da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também do conhecimento das funções, estruturas e dos estilos próprios dos diferentes tipos de texto presentes na nossa cultura. Essas reorientações do trabalho com a língua escrita começaram, recentemente, a se fazer presentes nas propostas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para a fase inicial da alfabetização, algumas experiências abandonaram as palavras geradoras, como pontos de partida, introduzindo outros procedimentos como o trabalho com os nomes dos alunos ou os chamados textos

coletivos, grafados pelo alfabetizador, a partir de sugestões ditadas pelos alfabetizados. Surgem, assim, materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita.

Dessa forma,

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania (SOARES, 2002:39).

Na década de 90, no âmbito das Políticas Educacionais, seus primeiros anos não foram muito satisfatórios, diante da extinção, em 1990, da Fundação Educar, criando uma enorme lacuna, em termos de políticas para o setor. Destarte, a História da Educação de Jovens e Adultos chega aos anos 90 clamando por reformas pedagógicas.

Do público da EJA, atualmente, observa-se, uma maioria constituída por pessoas que não tiveram sucesso na escola, na idade própria, adolescentes e jovens recém excluídos do sistema regular, alunos possuidores de suas histórias reais, com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos, completamente variados. Pessoas que estão inseridas no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural de que fazem parte. Em contrapartida, são vítimas de uma exclusão escolar e, até mesmo, social que as acompanham desde cedo, sendo, esta exclusão, responsável pelo regresso do aluno à escola quando adulto.

Todavia, a experiência de uma pessoa que voltar aos estudos, na fase adulta, após um tempo afastado da escola, ou mesmo daquela que inicia seu caminho escolar, nessa fase da vida, é bastante peculiar. Diante de suas experiências vividas e da construção de suas crenças e valores, configuram-se os alunos de jovens e adultos em tipos humanos diversos, tornando-se protagonistas de suas histórias reais. Situação que se torna um grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, para formar e garantir aos jovens e adultos, marginalizados nas esferas sócio-econômica e educacional, o acesso à cultura letrada que lhe propicie uma participação mais ativa e consciente no mundo do Trabalho, da Política e da Cultura.

Tendo em vista que o ensino da Língua Portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos, mesmo diante das contribuições da Antropologia ou da Sociolinguística ao estudo, permitindo a compreensão das diferenças entre as línguas no que se refere às variedades de uma mesma língua, tal fenômeno não é, facilmente, aceito, uma vez que,

...os preconceitos sociais, que valorizam certas regiões do país em detrimento de outras, determinados contextos em relação a outros grupos sociais, em oposição a outros, levam leigos e até especialistas a atribuir superioridade a certos dialetos regionais, a certos registros e, sobretudo, a certo dialeto social, criando-se assim, estereótipos linguisticamente inaceitáveis (SOARES, 2006:41)

Um exemplo concreto desses estereótipos é o de “deficiência lingüística”, classificando como “superior”, “melhor”, o dialeto da classe socialmente privilegiada. No entanto, essa superioridade resulta não das razões lingüísticas, mas das razões sociais, visto que demais dialetos da camada popular, grupos de baixo prestígio social, são avaliados em relação ao dialeto da Norma-Padrão e são julgados como “feios” “incorretos” e “ilógicos”. O referido tratamento aos dialetos não-padrão não se refere a uma atitude lingüística e sim social, uma vez que é justificada por valores sociais e culturais e não por conhecimentos lingüísticos.

Atrelado a este julgamento, Bagno (2007) ressalta que o processo de democratização do Ensino Público das últimas décadas, ocasionados pelo acesso das camadas sociais desprestigiadas, que, até então, eram excluídas do Ensino Formal, leva a uma transformação do perfil sócio econômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras e tem seu impacto no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que,

...as pessoas que frequentavam a escola antes da ‘democratização’ eram, na sua maioria, falantes das variedades lingüísticas urbanas, muito influenciadas pelas culturas da escrita e pelo policiamento lingüístico praticado pela escola e por outras instituições sociais (BAGNO, 2007:32).

No entanto, estudos labovianos desmistificam a lógica, atribuída às dificuldades de aprendizagens, em consequência da deficiência lingüística das minorias étnicas, socialmente desfavorecidas. Para estes Estudos, tais argumentos eram oriundos da própria Escola e da sociedade geral e não do dialeto não-padrão,

verificado nesses grupos. Pois a teoria da privação verbal, ao atribuir o fracasso escolar do educando a uma deficiência lingüística, estaria não identificando os obstáculos sociais e culturais existentes no contexto da criança e, sim, impedindo a escola de compreender a realidade social.

O principal objetivo constatado nos programas da educação compensatória, no que se refere à linguagem, é eliminação ou erradicação dos dialetos não-padrão, em substituição ao dialeto-padrão. No entanto, o esclarecimento e a solução para esta problemática não estariam na aprendizagem pura e simples dos que fazem uso do dialeto não-padrão comparado ao dialeto-padrão, mas na mudança de atitude de professores e da população em geral, sendo esta concretizada por uma formação que empreste igual valor aos dialetos e que, por essa razão, não se deve discriminar os falantes que usam um dialeto não-padrão.

A postura mais adotada diante das diferenças lingüísticas é a do *bidialetalismo*, ou seja, falantes do dialeto não-padrão que aprendem o dialeto padrão para uso nas situações em que lhe é requerido. Diante da formação, numa perspectiva do *bidialetismo funcional*, estrutura-se a consciência de que o dialeto padrão torna-se padrão por fatores históricos e sociológicos, não por razões lingüísticas e, dessa forma, contribui para uma nova visão de prática docente em relação ao ensino da língua na escola.

Pois,

a sua missão não é de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática 'errada' para a substituírem pela gramática 'certa', e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas de norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem-vestir (LEMLE, 1978:62)

Entretanto, muitas propostas educacionais dirigidas à classe popular têm ignorado a causa essencial do problema - o de ser buscada no binômio: educação e sociedade - pois ao justificar que a escola seria um instrumento de superação dessa marginalidade social, sem analisar as suas causas, ignorando as determinações

externas e as possibilidades de transformação, passam a trabalhar no sentido da integração e adaptação dessas classes à sociedade. O ensino da língua materna, como consequência, vem a ser transmitido pela imposição do dialeto padrão, vinculado às classes dominadas, quando, implicitamente, pretende-se formar sujeitos do dialeto não-padrão em sujeitos do dialeto padrão. Com isso, a Escola seleciona os padrões culturais e lingüísticos das classes dominantes como meta a ser alcançada.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a escola tem tido a função de, simplesmente, manter e perpetuar a estrutura social estabelecida em desigualdades, por meio de privilégios conferidos a uns em detrimento de outros. Exercendo um poder de *violência simbólica*, a escola converte a cultura e a linguagem da classe dominante em saber legítimo, impondo esse saber aos grupos dominados. Nessa legitimação ao saber da classe dominante, desvaloriza a cultura e a linguagem da classe que difere desta. Pois, segundo Soares (2006:55),

psicólogos, lingüistas e sociolingüistas relegam, em geral, a segundo plano aquilo que, para Bourdieu é fator essencial e determinante do uso da linguagem: as condições concretas de instauração da comunicação (...) da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que ela ocorre.

Dessa forma, Bourdieu destaca a impossibilidade de dissociar a linguagem da estrutura social de uso, tendo em vista que uma relação de comunicação lingüística não é, simplesmente, uma operação de codificação-decodificação, mas é, sobretudo, uma relação de *força simbólica*, sendo determinada pelas relações existentes entre os interlocutores.

A estrutura social organizada por troca de *bens*, sejam eles *materiais*, como força do trabalho, mercadorias e serviços; ou *simbólicos*, como informações, conhecimento, livros, obras de artes, música, teatro e, também, a linguagem. Nessa trocas, criam-se *relações de forças materiais*, possuidores e possuídos, e *relações de forças simbólicas*, que ocorrem por meio da posse e dominação dos meios simbólicos. As relações de comunicação lingüística, traduzida em relações de forças simbólicas, estabelecem *quem* pode falar, a *quem* e *como*, valorizando a linguagem de uns e desprestigiando a de outros, estabelecendo, assim, a legitimidade da linguagem, de acordo com a posição que o interlocutor ocupa.

Da mesma forma que ocorre a economia das trocas materiais, há também, segundo Bourdieu, a economia das trocas simbólicas e, conseqüentemente, a economia das trocas lingüísticas, relativo à produção, distribuição e consumo da linguagem em que os bens que se trocam são palavras, o valor atribuído a estas não depende, apenas da mensagem que veicula, mas, sobretudo, da posição social que o falante tem na estrutura social, ou seja, “a posição do falante no mercado lingüístico conferi-lhe autoridade, poder, dominação” (SOARES, 2006:57).

Deste modo,

As características lingüísticas que correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas ganham legitimidade, e assim se desenvolve o reconhecimento de uma *linguagem legítima*, que se converte em *capital lingüístico*, permitindo a obtenção de lucro por aqueles que o detêm (SOARES, 2006:57).

Dentro de um mercado lingüístico, em que uma modalidade de língua domina e se impõe, ocorre não apenas a sua aprendizagem, como as condições de sua aceitabilidade, ou seja, o uso que deve fazer da linguagem de acordo com as regras gramaticais internalizadas pelo falante, estando em consonância com as regras do mercado lingüístico.

Tais regras constituem-se sanções positivas ou negativas, uma vez que permitem, ao falante, antecipar a aceitabilidade de seu discurso, que pode suscitar uma censura ou uma aprovação, que depende não apenas do seu discurso, mas das relações de forças materiais ou simbólicas. Tal situação, antecipando a uma não aceitabilidade de seu discurso, leva o indivíduo a uma autocensura – a hipercorreção – ao procurar responder às expectativas de uma pessoa que faz uso de uma língua-padrão desenvolver-se, igualmente, uma estratégia de censura prévia. Já a hipocorreção é uma estratégia de condescendência, através da qual se pretende negar a distância que separa, por meio da linguagem, seus interlocutores.

Na verdade,

O educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem que considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive (PINTO, 2007:82).

O foco da análise sociolingüística está direcionado para as diferenças lingüísticas, propriamente ditas, para a caracterização dos dialetos e registros. Em Bourdieu, o foco está voltado para análise das relações de forças materiais e simbólicas que condicionam o uso da língua.

A união do mercado cultural com o lingüístico transforma em capital cultural e capital lingüístico, a linguagem dos grupos que detêm o poder como dominante, em consequência da depreciação que sofre a linguagem dos grupos dominados. Assim, os alunos pertencentes à camada popular ao adquirirem, por familiarização, uma linguagem não-legítima, “pela convivência, mais ou menos prolongada, com a cultura e a imagem ‘legítimas’, ou por um processo de inculcação de regras explícitas” (SOARES, 2006:60), passam a não dominar a linguagem da escola, seja para compreender seja para expressar-se.

Dessa forma, por não dispor do capital lingüístico, escolarmente rentável, permite-se a grande evidência do fracasso escolar por alunos da camada popular. Isto ocorre, também, pelo fato de estes alunos não terem o domínio prático na língua legítima e a tentativa de transformação de uma língua sobre o qual ele não tem domínio prático, resulta em fracasso, pois a escola exige que os alunos tragam uma linguagem que ela mesma não pode oferecer, exceto as classes dominantes. Nestas, a sonegação do Capital Lingüístico, escolarmente rentável, aos alunos da camada popular, a escola colabora no sentido da perpetuação das relações assimétricas entre as classes, bem como a garantia das classes dominantes sobre as dominadas. E, assim, o fracasso escolar não pode ser atribuído às deficiências ou à diferenças, mas à opressão.

No entanto, na perspectiva da teoria do Capital Lingüístico, escolarmente rentável, a luta a travar-se com o fracasso escolar advém da transformação social como um todo. Pois a transformação, apenas, na Escola, segundo esta perspectiva, não passaria de mistificação, revelada pela falsidade de soluções que contribuem para um reforço à discriminação.

E, assim, a principal questão, que afeta este problema, está em o que deve fazer a Escola diante do conflito existente configurado pelas diferenças entre a linguagem da classe popular – que cada vez mais tem conquistado o direito à escolarização – e a linguagem da classe dominante, que faz uso de uma linguagem que se legitima, através do seu ensino na Escola.

A afinidade entre a dominação social e política, assinalada na sociedade de classes, suscita antagonismos e conflitos que constituem a origem da transformação social. Na Escola, verificam-se, também, os mesmos antagonismos e contradições, esses, por sua vez possibilitam um espaço de atuação de forças progressistas, que a arremessam em direção da transformação social, pela superação das desigualdades sociais. Sendo efetivada na reivindicação do direito de acesso a escola, que faz a classe popular, por meio do conhecimento e habilidades adquiridas por essa Instituição.

Nessa perspectiva, a escola torna-se muito mais importante à classe popular, porque ela se transforma na instância em que se adquirem os instrumentos necessários de luta contra a desigual distribuição dessas vantagens, por sua potencialidade de vitalizar e direcionar, às classes populares o conhecimento e habilidades como condição de instrumentalização na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, por meio de um ensino eficiente. Entre eles, a linguagem torna-se o instrumento indispensável de luta, porquanto o domínio do dialeto padrão, pela classe popular seria o meio de

(...) retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das camadas populares. Essas disporão, assim de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios (SOARES, 2006:74).

1.2.2. O ensino da língua escrita, na perspectiva da prática social, nas turmas de Jovens e Adultos

Relacionando o “corpus” teórico, até aqui apresentado, à proposta deste estudo, o impacto da fala do aluno – estruturada pela variação diastrática – em sua produção escrita, que, por sua vez, deve seguir a Norma Padrão do ensino da língua, surgem algumas questões: qual o objetivo do ensino da língua na escola? Como deve ser organizado o ensino da escrita de forma a não discriminar o aluno que não produza uma escrita mediada pela Norma Padrão, mas que, por outro lado, necessite dos conhecimentos desta para atuar, igualmente e conscientemente, junto aos demais membros da sociedade?

Além do fator ideológico que norteia o ensino da língua materna na Escola Pública brasileira, através de uma ideologia legitimada pela camada dominante e imposta à camada popular, o ensino da língua materna, com especialidade o da escrita, depara-se com a problemática pedagógica da incompreensão sobre as questões de ordem de estrutura e função da escrita, montada pelas camadas populares, refletindo no tratamento, oferecido pelos professores, na produção escrita dos alunos, caracterizada pelo reflexo da cultura oral.

Dito de outra forma, é o nível de funcionalidade da escrita que irá direcionar o processo de construção da referida escrita. Nos estudos, apresentados por KATO (1995), mostra-se que, no processo inicial da escrita, é a fala que a norteará. Em contrapartida, no nível mais avançado desta, será a escrita que guiará os atos de fala. Dentro do mesmo argumento, SOARES (1998) explica que tal afirmação, apresentada por KATO, é o prenúncio de um termo relacionado com a prática social de leitura e escrita, *Letramento*. Ainda dentro da perspectiva do Letramento, Bagno (2002:52) propõe que o ensino da língua objetive

(...) levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

Diferente do termo *Alfabetização*¹³, Letramento, segundo Marcuschi (2005), envolve as mais diversas práticas de leitura (nas mais variadas formas) na sociedade, podendo ser observada, desde uma apropriação mínima da escrita, o indivíduo que é analfabeto, mas letrado no grau de identificar o valor do dinheiro, identificar o ônibus, saber distinguir mercadorias pelas marcas, porém não escreve cartas e nem lê jornal, até uma apropriação mais profunda de leitura e escrita, ou seja, transforma-se em indivíduo que desenvolve a Tratados de Filosofia e Matemática ou escrevam romances. E, dessa forma, “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2005:25).

Nesta proposta, Marcuschi (2001) ainda destaca que a língua se constitui e se manifesta tanto em textos orais quanto escritos, sendo estes ordenados e

¹³ “... alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 1998:19).

estabilizados em gêneros textuais, usados em situações concretas. E, dessa forma, Bagno (2002), propõe que o ensino da língua, estabelecido, exclusivamente, na análise de palavras e frases, deve ser substituído por um ensino-aprendizagem que ressalte as realizações empíricas da língua, ou seja, textos que se concretiza em forma de *gêneros textuais*¹⁴.

No entanto, o termo Letramento por abranger um leque de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, apresenta sutilezas e complexidades difíceis de definir em um único termo. Dessa forma, as definições de letramento se diferenciam e, até mesmo, antagonizam-se. Subjacentes a essas, encontram-se duas definições de letramento: uma na dimensão individual e outra na dimensão social.

Na *dimensão individual*, o letramento é definido como um atributo *pessoal*, ou seja, “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER, 1983:5). Dito de outro modo, a leitura vem a ser compreendida como um conjunto de habilidades psicológicas e lingüísticas, que vai desde a prática da decodificação de palavras até a capacidade de entender textos escritos, e a escrita, se estende desde a capacidade de registrar unidades de som, até a transmissão adequada de significados, para o leitor em potencial.

Por outro lado, na *dimensão social*, o letramento vem a ser visto como um fenômeno *cultural*, sendo “um conjunto de atividades sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998:72). Dentro dessa dimensão, leitura e escrita não podem ser separadas em seus usos, das formas empíricas que estas assumem na vida social. Por conseguinte, o uso do letramento não pode estar inserido em um conjunto de práticas neutras, mas dentro de um conjunto de práticas, socialmente construídas, envolvendo a leitura e a escrita nos atos de questionamentos dos valores, tradições e formas de distribuição de poder, presentes nos contextos sociais. Assim concebido, o letramento criará condições para uma consciência crítica das contradições existentes na sociedade, bem como de seus objetivos.

¹⁴ “ Os gêneros são formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos (...) Muitas vezes um gênero é uma prática mais abrangente de forma a envolver o letramento e oralidade simultaneamente. Veja o caso de m evento acadêmico como a conhecida ‘mesa-redonda’. Enquanto gênero textual, a mesa-redonda é um gênero oral, mas não deixa de ser uma prática de letramento, já que a escrita está ali crucialmente envolvidas(...) Em essência , a mesa-redonda é um gênero oral perpassando por práticas de letramento, o que impede de tornar esse evento como um protótipo de oralidade” (MARCUSCHI, 2001:43-44).

Vale ressaltar que letramento, na dimensão social¹⁵, já havia sido contemplado e bem discutido, no sentido semântico, por volta da década de 60, nos estudos freirianos. Ao destacar

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita (...) a partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, têm ímpeto de criação e recriação (FREIRE, 2006b:117)

E, mais, ao enfatizar que “a leitura do mundo precede sempre da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2006a: 20), passa a informar que o processo de leitura não está reduzido à mera codificação dos símbolos ou, de igual modo, ao entendimento da idéia do autor, mas, no sentido de, através desta, realizar uma reconhecimento¹⁶ do entendimento de si com o mundo.

No entanto, não se pretende, nesta afirmação, negar a contribuição da abordagem “letramento”, no sentido de compreendê-la como um entendimento ao nível do uso de uma prática social de leitura, mas em abordar o letramento no sentido da explicação de uma produção de escrita que venha a ser transformada, eminentemente, por uma forte influência da comunicação oral, devido à pouca acessibilidade de uma prática social de leitura e escrita.

Destarte, a proposta pedagógica de uma escola transformadora, na área de linguagem deve aproximar da proposta do bidialetalismo, sugerida pela teoria das diferenças lingüísticas, reconhecendo a necessidade de as camadas populares adquirirem o domínio do dialeto padrão, não no sentido de substituir o seu dialeto de classe, mas acrescentar a ele. Embora existam diferenças fundamentais nos pressupostos ideológicos, presentes em ambas, que se configure com o já apresentado pela escola transformadora, listam-se, pelo menos, duas razões: a primeira, a escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos de classe popular, não só por estes serem expressivos e lógicos – como os provenientes da camada privilegiada – mas, porque atrelada a esta rejeição, existe

¹⁵ Embora o termo letramento seja recente no atual vocabulário acadêmico,

¹⁶ Aquilo que SOUZA (2006:19) define como um novo saber “construído a partir do confronto entre os saberes que uma pessoa já possui e outras informações, concepções e pensamentos aos quais tem acesso, por diferentes e diversos meios. Esse confronto provoca conflitos sociocognitivos que podem possibilitar a desconstrução das idéias anteriores e a construção de uma outra compreensão do assunto em foco ou do problema em estudo. A esses processos se dá o nome de reconhecimento.”

um caráter político inaceitável, tendo em vista que este se refere à rejeição da classe social expressada por meio da rejeição da linguagem. Em segundo lugar, esta não atribui, ao bidialetalismo, a função de adaptação do aluno às exigências da estrutura social – como se vê, nas teorias da diferenças lingüísticas – mas de instrumentalização do aluno, para que este adquira condições para participar da luta contra as desigualdades presentes, nessa estrutura. Todavia, necessário a esta prática pedagógica, se faz pensar no currículo que realize uma (re)leitura de mundo, não um currículo reduzido aos conteúdos disciplinares, tendo em vista que,

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos educadores dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1986:97)

Freire (2006) ressalta a importância de construir o currículo, a partir do levantamento do universo vocabular, inserido num contexto cultural situado, mas não só no sentido de adquirir “os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo” (FREIRE, 2006:120).

Pois, como afirma Gadotti (2000:280),

É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabetos. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade em que irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular

Porquanto, a proposta pedagógica de uma escola transformadora reúne, no seu quadro referencial, a análise sociológica das relações entre Escola e Sociedade, bem como o papel da linguagem no contexto dessas relações, sem abandonar algumas contribuições da teoria da diferença lingüística, na identificação de diferenças do dialeto padrão e do não-padrão. Essa articulação, que faz a Escola transformadora, diante dos conhecimentos produzidos no seio das diferentes teorias,

ocorre por uma concepção política de Escola - espaço de ação - que contribui para as transformações sociais.

Sendo esta escola redirecionada pelos pressupostos de uma Educação Popular que se insere no desígnio de

uma teoria de formação humana do sujeito humano, comprometida, sobretudo com a emancipação das maiorias oprimidas, exploradas, subordinadas, desiludidas de nossos continentes (...) como fundamento de uma educação libertadora(SOUZA, 2007:113)

Tendo em vista que a Educação Popular, segundo Souza (2007), emerge de uma Teoria Geral de Educação, efetivada pela práxis pedagógica que, por sua vez, se materializa por meio dos processos de ressocialização¹⁷ (reconhecimento e reinvenção) dos sujeitos através de ações que construam elementos, processos capazes de compreenderem, interpretar, explicarem, projetarem as contradições, os conflitos, realidades ambíguas, sejam elas culturais ou naturais, que contribuem na constituição do ser humano – possuidor de características humanas – através das reflexões (in)surgidas através do diálogo intercultural. E, dessa forma, é oportuno enfatizar que a

educação é uma prática social e histórica concreta e, intrinsecamente, associada ao próprio processo de construção do humano e do mundo humano, podendo ela, inclusive, instrumentalmente, concretizar-se favorecendo a DES(integração) do homem na sociedade, segundo os interesses em jogo. Nesse sentido, a educação é uma prática política (MATOS, 2005:64)

¹⁷ “Ressocialização são, portanto, os processos que se dão mediante o confronto de saberes entre conheceres, fazeres e sentireis de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais. Os resultados desse confronto são novos conhecimentos, emoções e ações que tornam cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, mais humanos” (SOUZA, 2007:28)

CAPÍTULO II

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

Neste Capítulo, será descrito não apenas o processo de desenvolvimento da presente investigação, partindo da escolha dos instrumentos em direção à sua aplicabilidade, objetivando nessas etapas, atingir o ponto máximo de suas contribuições para o estudo direcionado ao entendimento da variação diastrática na produção dos alunos de séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, mas, também os motivos encontrados no Ensino Público – com especificidade na Rede Pública do Jaboatão dos Guararapes¹⁸ - que contribuíram para o desenvolvimento do presente Estudo.

Nesse processo investigativo o Estudo analisará duas grandes categorias, a saber: uma relacionada ao tratamento das produções dos alunos, sendo explicadas à luz da Gramática Histórica que permite compreender, diante das modificações das palavras ocasionadas pelas variações lingüísticas, o estado vivo das línguas, e outra a descrição do tratamento oferecido pela escola às variações lingüísticas. Nessa descrição, serão incluídos tanto o livro didático, como a concepção de linguagem que possuem os docentes investigados, norteando sua prática metodológica. Ao focar o estudo em duas categorias, pretende-se com elas não dicotomizá-las, mas interligá-las, na explicação sobre a compreensão e tratamento às variações lingüísticas, em especial, a diastrática, encontradas no âmbito do espaço escolar.

Dessa forma, a descrição de cada categoria obedecerá à ordem de um entendimento mais amplo, tendo, como ponto de partida, a análise das variações lingüísticas, encontradas nas escritas do aluno da EJA, à luz da Gramática Histórica, em direção a um entendimento mais específico, voltado para o olhar da Escola sobre a temática em questão.

Assim, diante do objeto de estudo, como já exposto, esta investigação parte da hipótese de que a variação diastrática, percebida na produção escrita dos alunos, dificulta o entendimento do processo de sua produção escrita, uma vez que tal compreensão esta atrelada ao tratamento dados pelos professores, diante de seus

¹⁸ Incluindo nessa abordagem a caracterização do Município: seus principais Distritos, dados da população: divisão, renda, grau de instrução, etc.

conhecimentos tanto lingüístico, quanto aos relacionados às questões socioculturais de seus alunos.

2.1. Caracterização do estudo

A realização do processo investigativo ocorreu em três escolas da Rede Pública do Município de Jaboatão dos Guararapes, uma em cada um dos principais distritos: Jaboatão Antigo, Cavaleiro e Jaboatão dos Guararapes.

Por caracterizar a Pesquisa em um Estudo descritivo, baseado em observação, registros e análises dos resultados, obtiveram-se os dados necessários ao estudo por meio de questionários, folhas de registros de observação de aula, entrevista semi-estruturada e aplicação de testes estruturados, ditados de palavras e construção de frases, a partir de imagens. Através das respostas obtidas nos questionários aplicados aos docentes do Módulo II da EJA, foram levantadas as situações relacionadas com sua formação acadêmica, os critérios na organização do planejamento anual do ensino de Língua Portuguesa, de seu conhecimento lingüístico. Neste campo, levantam-se questões desde sua compreensão sobre a estrutura de texto (oral e escrito), suas propostas encaminhadas ao ensino da língua escrita até o conhecimento sobre a variação lingüística, dados relevantes para se verificar a concepção de linguagem que subjaz às respostas.

Inicialmente, a proposta de escolha dos docentes ocorreria pela sua formação acadêmica¹⁹ e, relacionadas a esta informação, questões apresentadas no questionário em que fosse apontado um relativo grau de conhecimento lingüístico. A escolha dos professores seria feita mediante sua concepção de língua sobre a qual, cada um, revelasse diferentes níveis de conhecimento sobre variação lingüística. Supõe-se que este conhecimento venha influenciar, ativamente, o tratamento da variação lingüística, verificada na produção escrita do aluno, bem como o impacto desse tratamento no processo de compreensão do aluno em relação à Norma Padrão. No entanto, grande parte da composição do quadro de docentes, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, do Município do Jaboatão dos Guararapes, no ano de 2007, constitui-se de professores contratados, com formação apenas no Normal Médio. Assim, todos os professores participantes do estudo apenas tinham formação no antigo Magistério.

¹⁹ Apenas os graduados em Pedagogia

Aliados os dados obtidos no questionário aplicado aos docentes foi necessário, também, a realização de um mapeamento²⁰ sobre o perfil sociocultural da comunidade na qual o estudo adentrou e, conseqüentemente, daquela da qual a escola faz parte, sendo este instrumento assinalado por Tarallo (2006), diante da necessidade de o pesquisador sociolinguista aprender tudo sobre a comunidade pesquisada, bem como os informantes que a compõem, fazendo uma reflexão cuidadosa sobre os critérios de classificação destes em seus grupos socioeconômicos.

Este mapeamento²¹ compõe-se de informações que vão desde os dados atrelados à estrutura da modalidade da EJA, como nº total de alunos, tempo de implantação da modalidade, quantidade de docentes dedicados a EJA; informações do módulo pesquisado como nº de alunos, formação do professor, perfil social dos alunos e a ênfase da faixa etária; quanto dados alusivos à comunidade, estrutura econômica e social.

A obtenção dos dados relativos aos professores foi propiciada pelas entrevistas, realizadas no decorrer da Pesquisa, e, ainda, pelas observações nas aulas. Estas últimas, com o intuito de analisar a coerência do discurso do professor, através das respostas do questionário e das entrevistas, com sua prática metodológica no processo de produção da língua escrita.

As etapas metodológicas da pesquisa possibilitaram um estudo comparativo do desempenho dos alunos, no processo de produção da língua escrita, ante a postura metodológica do docente, com o tratamento da variação linguística, sendo esta postura norteadas por sua concepção de língua.

Vale ressaltar que tanto a identidade do professor, quanto a do aluno, bem como a da escola não será revelada, na análise dos resultados. Para reconhecimento das categorias, (escola/professores/aluno) serão atribuídos códigos de identificação.

²⁰ Como condição de verificar a variação linguística na fala do aluno

²¹ Ver anexo (03)

2.2 Caracterização do campo de pesquisa

A escolha do município nesta pesquisa se deu por questões diversas, como, por exemplo, o conhecimento da realidade local²², o que possibilita correlacionar a tríade do rendimento escolar dos alunos, formação docente e questões sociais da clientela escolar²³, como fronteira do estudo da percepção e tratamento da variação diastrática. Sobreposto a esse conhecimento, emergiu a inquietação de desenvolver um estudo coerente com a análise destinada à variação lingüística, oriunda do meio social do aluno, percebida, não apenas, em sua fala, mas também em sua produção escrita.

O Município do Jaboaão dos Guararapes, atualmente, é composto de 5 (cinco) distritos: Jaboaão dos Guararapes, Jaboaão Antigo, Cavaleiro, Curado e Jardim Jordão. Entre eles, destacam-se como maiores, tanto em extensão como em população, os distritos de Jaboaão Antigo, Cavaleiro e Jaboaão dos Guararapes, como pode ser observado nos seguintes dados estatísticos²⁴ :

- DISTRITO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES:

População: 326.321 pessoas.

Eleitores: 202.943.

Divisão populacional: 53% mulheres, 47% homens

Faixa etária: 23% de 16 a 24 anos e 27% de pessoas entre 25 a 44 anos.

População economicamente ativa: assalariados com carteira assinada (18%); profissionais que trabalham por conta própria (13%).

Religião: Católica 53%, Evangélica 26%.

Renda: 52% da população recebem até dois salários mínimos; 34% recebem mais de dois salários.

Grau de instrução: 42% possuem o 2º grau completo e incompleto; 22% estudaram até a 4ª série; 27% da 5ª a 8ª série.

²² Atuando em segmentos diversos, como: professora regente, supervisor escolar, gestor escolar e assessora pedagógica da Secretaria de Educação do Jaboaão dos Guararapes.

²³ Formada por pessoas de baixa renda, filhos de desempregados, pedreiros, empregadas domésticas, pessoas com pouca escolaridade e, muitas, não alfabetizadas, pessoas que apresentam uma oralidade não aceita pela sociedade "cultura", e que perpetuam, assim, essa fala ao educarem seus filhos, dentro dos mesmos padrões.

²⁴ Dados obtidos no portal do Município do Jaboaão dos Guararapes

- DISTRITO DE JABOATÃO

População: 99.032 pessoas.

Eleitores: 77.989.

Divisão populacional: 52% mulheres, 48% homens.

Faixa etária: 22% de 16 a 24 anos e 28% de pessoas entre 25 a 44 anos.

População economicamente ativa: pessoas não economicamente ativas (41%); assalariados com carteira assinada (17%) e assalariados sem carteira assinada (6%).

Religião: católica 67%, evangélica 20%

Renda: 66% da população recebem até dois salários mínimos; 28% recebem mais de dois salários.

Grau de instrução: 43% possuem o 2º grau completo e incompleto; 23% estudaram até a 4ª série; 27% da 5ª a 8ª série.

- DISTRITO DE CAVALEIRO

População: 156.206 pessoas.

Eleitores: 82.226.

Divisão populacional: 52% mulheres, 48% homens.

Faixa etária: 22% de 16 a 24 anos e 28% de pessoas entre 25 a 44 anos.

População economicamente ativa: autônomos (15%). Pessoas não economicamente ativas (39,1%) e assalariadas com carteira assinada (14%).

Religião: católica 54%, evangélica 30%.

Renda: 69% da população recebem até 2 salários mínimos; 26% recebem mais de dois salários.

Grau de instrução: 44% possuem o 2º grau completo e incompleto; 22% estudaram até a 4ª série; 29% da 5ª a 8ª série.

Todavia, só foi possível desenvolver o estudo nos Distritos de Cavaleiro, Jaboatão Antigo e Jardim Jordão,, por apresentarem um grau de desenvolvimento econômico inferior aos demais, devido à ausência de fabricas, pontos turísticos e, conseqüentemente, um comércio mais estabilizado, apresentam um baixo nível de renda da população, incluindo os ativos e inativos. Este nível de renda está

conseqüentemente associado a uma condição cultural de escolaridade também baixa que, obviamente, compromete o uso social da leitura e da escrita. Em muitos casos, não se consegue desenvolver um nível médio ou avançado, mas, na maioria dos casos, um nível elementar que permite perceber, mais intensamente, a presença da variação lingüística, não apenas na fala, mas sobretudo, na escrita.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS ELEMENTOS

Dentre os elementos constitutivos deste estudo, alguns são objetivados desde o início da Pesquisa, como a variação lingüística encontrada na escrita dos alunos da EJA, analisada a partir da Gramática Histórica - como um processo de reconstrução da linguagem, diante de sua dinamicidade manifesta pelas relações inter-culturais - e, mais, a concepção de linguagem que traz o professor frente ao tratamento da variação lingüística. Além disso, no decorrer do processo investigado, pareceu necessário analisar o livro didático e sua abordagem na apresentação da temática aqui estudada.

Como anunciado na parte introdutória deste estudo, instituir um diálogo entre Educação e Linguagem, sendo concretizado através da convergência de concepção²⁵ de homem/mundo que portam ambas, permite não apenas entender o processo de mudança da língua, mas, igualmente, o valor atribuído à variação lingüística diante do processo de mudança da língua. Dessa forma, buscou-se, como critério de análise, oportunizar esse encontro através da representação da Gramática Histórica, no campo da linguagem, e da Escola, no campo educacional.

Dessa forma, constatou-se a necessidade de observar a orientação apresentada por cada uma das representações, Gramática Histórica e Escola, às variações lingüísticas, tanto pelos docentes, diante das produções escritas dos alunos, quanto pela abordagem apresentada no livro didático.

3.1. Análise das variações diastráticas sob o olhar da Gramática Histórica e da Escola

3.1.1. As estratégias das coletas

As coletas das produções escritas, organizadas em palavras e frases, seguiram critérios que estabeleciam a mínima intervenção possível, tanto do investigador como do professor.

²⁵ Concepção de homem como ser inconcluso, que se constitui na relação com o outro, e, conseqüentemente ser de movimento e transformação, estando ela influenciando ativamente na Concepção de Linguagem que se estabelece *na* e *pela* ação interacionista entre homens.

Considerando ser o principal objeto deste estudo a verificação do impacto da fala²⁶ na produção escrita dos discentes da EJA, optou-se por uma estratégia de coleta sobre a qual a fala do investigador não interferisse na resposta do aluno. Assim, a obtenção das palavras escritas pelos alunos ocorreu por meio de um ditado no qual o investigador não verbalizava a palavra, mas a obtinha por uma situação problema, apresentada ao aluno, sendo sua resposta a palavra a ser escrita por ele. As situações apresentadas, no ditado, obedeceram às seguintes formulações²⁷, no alcance das seguintes palavras:

- O terceiro mês do ano é... MARÇO
- O segundo dia de trabalho da semana é... TERÇA-FEIRA
- Parte da planta que joga no ar cheiro agradável... FLOR
- Documento que se tira ao atingir a maior idade... IDENTIDADE
- Talher que segura a carne, enquanto é cortada pela faca... GARFO
- O que se faz, todos os dias, para deixar o corpo limpo... BANHO
- Transporte coletivo, de grande porte, em que atuam o motorista e o cobrador... ÔNIBUS
- Espaço escolar onde estão reunidos professores e alunos, durante a aula... CLASSE
- Profissional que serve os convidados, em momentos de festas... GARÇON
- Quando se tem uma situação difícil de resolver, tem-se um... PROBLEMA.
- O dia que está depois da sexta-feira e a antes do domingo... SÁBADO
- Quando se tem problema, na visão usam-se... ÓCULOS
- Objeto em que se apóia a cabeça, quando se dorme... TRAVESSEIRO
- Quando se usa uma tesoura, a pessoa está... CORTANDO
- Objeto usado para arrastar o lixo do chão ou para esfregá-lo, na lavagem... VASSOURA
- Atividades feitas, diariamente, sendo algumas delas remuneradas... TRABALHO.
- O numeral que vem depois de nove... DEZ
- Documento dado pelo Cartório assim quando uma pessoa nasce... REGISTRO

²⁶ Estruturada por variações à Norma Padrão

²⁷ Sendo redistribuída nas escolas pesquisadas

- Principal carne de um cachorro quente... SALSICHA
- O masculino de mulher é... HOMEM

A outra forma de aquisição de palavras pelos alunos, ocorreu por meio de nomeação às figuras, apresentadas nos testes²⁸. Esse mesmo critério aplicou-se, também, nas coletas das frases, apresentando-se gravuras de situações cotidianas²⁹, com objetivo de conferir, nas frases escritas dos alunos, a interferência da variação diastrática, expressa em suas sentenças verbalizadas.

3.1.2 Análise dos tratamentos às variações diastráticas: Gramática Histórica x intervenção docente

As variações lingüísticas percebidas na produção escrita dos alunos da EJA e analisadas no decorrer desse estudo, podem ser verificadas no quadro 3.1, apresentando as seguintes formatações:

NORMA PADRÃO	VARIAÇÕES LINGUISTICAS DIASTRÁTICAS
FLOR	<i>fror, fro</i>
TERÇA-FEIRA	<i>Teça</i>
IDENTIDADE	<i>indentidade,</i>
GARFO	<i>gaufo, galfo, gairfo</i>
ÔNIBUS	<i>Oibu, odibus, onibu, onibo</i>
CLASSE	<i>crace, crasi, classi</i>
PROBLEMA.	<i>probema, pobrema, pobema, poblema, porblema, pombéma, probrema</i>
OCÚLOS	<i>Oclos, ocolos, hoclos, óculo</i>
TRAVESSEIRO	<i>Trabicero, trabesseiro, trabisero, trabesero, trassecero</i>
CORTANDO	<i>Cortanu</i>
VASSOURA	<i>Vassora, vasora</i>
DEZ	<i>Deiz, dei, deici, des</i>
REGISTRO	<i>Recisto, rezito, rezistro</i>

²⁸ Ver anexo (04)

²⁹ Ver anexo (05)

SALSICHA	<i>salxicha, sasicha, sausisa, sauchixa</i>
HOMEM	<i>Home</i>
FÓSFORO	<i>fosfero, fosferu, foico, foforo, fosco, foisforo, fosculu, foforo ou fosco³⁰</i>
DENTE	<i>Denti</i>
PLANTA	<i>pranta, panta</i>
BICICLETA	<i>brissiqueta, bricicreta, biciqueta, birciqueta, bisicreta</i>
CADEADO	<i>cadiado, cardiado</i>
FOGUEIRA	<i>fugueira, foguera</i>
COELHO	<i>Quelho</i>
ALMOÇO	<i>Amoço, amorsor</i>

Quadro 3.1

Nessas produções, observa-se que as variações presentes na escrita do aluno correlacionam-se com um nível de leitura e escrita como prática social inferior a um nível que permita direcionar a fala do aluno de acordo com a Norma Padrão. Por outro lado, verifica-se, ainda, que estas variações, presentes não apenas na escrita do aluno, mas, sobretudo na fala, sendo esta construída coletivamente, diante de um contexto social que passa a perpetuar nas falas de gerações seguintes, contribuem, significativamente, para a mudança da língua.

Através da Gramática Histórica, observa-se que as transformações, ao longo da história da língua, provêm de situações semelhantes ao exposto, nos dados acima apresentados. Dessa forma, vê-se a necessidade de verificar o tratamento apresentado pela Gramática Histórica ao processo de modificação das palavras ao longo do tempo e relacioná-los às variações lingüísticas averiguadas nas produções dos alunos, assinalando algumas categorias que explicam os processos de mudança na língua, como Monotongação, Rotacismo, Assimilação, Consonantismo e Eliminação das marcas do plural redundantes como forma de elucidá-las dentro de um estudo cientificamente comprovado. Em contrapartida, ressalta-se, ainda nesta análise, o tratamento apresentado pelos docentes a essas variações, sendo norteado por um entendimento de linguagem/comunicação que tem como

³⁰ Dentro da variação que apresenta o aluno aponta as duas possibilidades de escrita

subjacente uma concepção de língua, bem como de homem/mundo. Nesta análise, busca-se realizar um entrecorte de julgamentos sobre a temática estudada.

No quadro 3.2, encontram-se as variações identificadas nas produções escritas dos alunos, analisadas sob a ótica da Gramática Histórica, que as enquadra na categoria de Monotongação³¹, especialmente referente aos ditongos³² *ou* e *ei*, uma vez que torna possível a correspondência de tais produções com a categoria da Monotongação dos ditongos *ou* e *ei*, como se pode verificar na Fig.1. Cidrim, Aguiar & Madeiro (2007) afirmam que os processos fonológicos, relacionados a Monotongação surgiram por volta do Século XVII. Em algumas das palavras o ditongo passa a *ei* como em *cousa* > *coisa*, ou às formas reduzidas o e e, observadas no quadro 3.2.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA / MONOTONGAÇÃO
Roupa	< <i>ropa</i>
Copeira	< <i>copera</i>
Cozinheira	< <i>consenhera</i>
Travesseiro	< <i>travessero</i>
Fogueira	< <i>foguera</i>
são	< <i>sau</i>

Quadro 3.2

³¹ Oriundo do termo Monotongo, grupo vocálico que representa um só som Ex.: guerra, quinta, etc. Em outras palavras "...monotongação, quer dizer, dois sons que se transforma num só" (BAGNO, 2006:88).

³² Alguns gramáticos tradicionais da Língua Portuguesa definem a terminologia ditongo – do grego *diphthoggos* e do latim *diphthongus* – como um encontro vocálico formado por uma vogal mais uma ou duas semivogais: [y] ou [w].

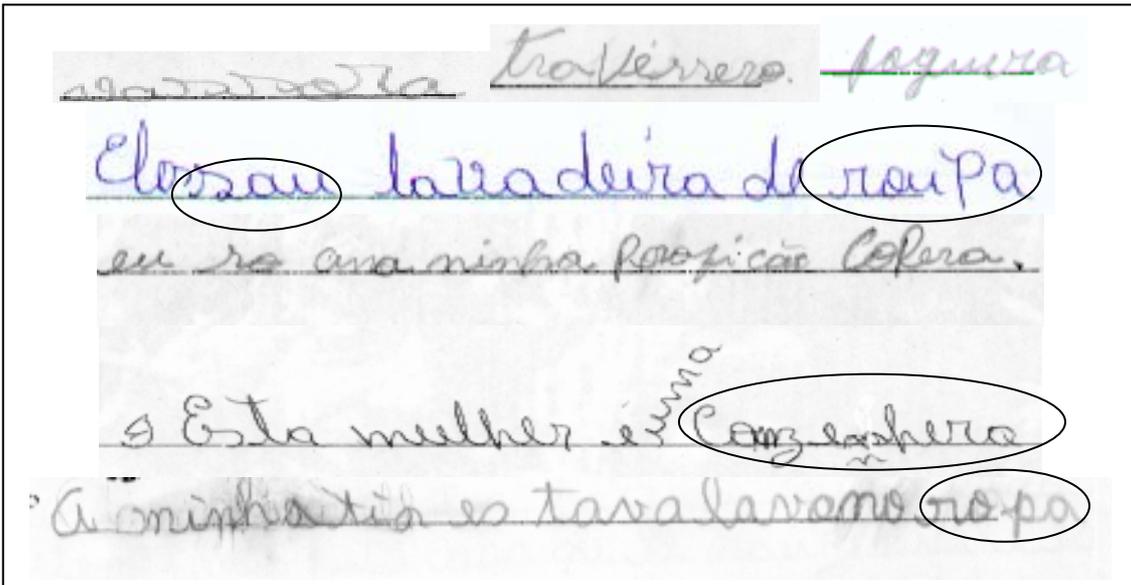


Fig. 1

Como afirma Bagno (2006), há muito tempo escreve-se *ou*, embora se pronuncie *o*, e mais, tal fenômeno ocorre tanto no português-padrão do Brasil quanto nas variações. A redução a um só fonema (*ou* > *o*) é uma tendência antiga e remonta ao latim, tanto na forma usada pelo povo como pelos imperadores, que pronunciavam *plostrum* no lugar de *plaustrum* (carro e duas rodas), formas que acabaram sendo aceitas na língua.

Bagno (2006) ressalta, ainda, que a presença das consoantes J e V, para sons que não existiam no latim clássico, adveio de situações em que as semiconsoantes latinas escritas I e U se fixaram no lugar das consoantes. Ex.: *auē* > *ave*; *cuius* > *cujo*; *lésus* > *Jesus*; *uoluntate* > *vontade*; *uacca* > *vaca*.

Existem, também, outras mudanças fonéticas que resultam na transformação da Língua Portuguesa, como o fenômeno Rotacismo que ocorre por uma tendência natural da Língua Portuguesa em transformar o som em R no lugar de L, observados na pronúncia de “*crasse*” no lugar de “*classe*” e “*fror*”, no lugar de “*flor*”. A presença da variação diastrática, explicada pelo fenômeno do Rotacismo, pode ser observada no quadro 3.3 e na Fig. 2 diante das seguintes produções:

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA / ROTACISMO
PROBLEMA	< <i>probema, pobrema, pobema, poblema, porblema, pombéma, probrema</i>
CLASSE	< <i>crasi, crace</i>
FLOR	< <i>fro</i>
BICICLETA	< <i>brissiqueta, bricicreta, biciqueta, birciqueta, bisicreta</i>
PLANTA	< <i>pranta</i>

Quadro 3.3

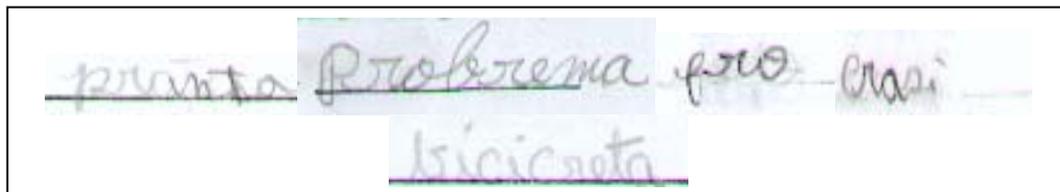


Fig. 2

Este fato pode ser observado tanto em palavras que apresentam grupos consonantais com *l*, em que há substituição do *o l* por *r*, como, ainda, nas palavras que contêm os dois grupos consonantais, provocando dúvida na forma de escrever a palavra, a ponto de ser omitida uma dessas letras, como pode ser observado na palavra *problema* < *poblema; probema, porblema, pombéma*.

Bagno (2006) ressalta que, na passagem do latim vulgar para o português, o *L* presente em algumas palavras foi substituído por *R*, embora este tenha permanecido no francês e no espanhol, como mostra o quadro 3.4.

LATIM	FRANCÊS	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
<i>ecclesia-</i>	<i>église</i>	<i>Iglesia</i>	<i>igreja</i>
<i>blasiu-</i>	<i>Blaise</i>	<i>Blas</i>	<i>Brás</i>
<i>plaga-</i>	<i>plage</i>	<i>Playa</i>	<i>praia</i>
<i>sclavu-</i>	<i>esclave</i>	<i>Sclavo</i>	<i>escravo</i>
<i>fluxu-</i>	<i>flou</i>	<i>Flojo</i>	<i>frouxo</i>

Quadro 3.4

Desse modo, observa-se que muitas das variações lingüísticas, percebidas nas escritas dos alunos, não ocorrem de forma aleatória, mas de acordo com as transformações fonéticas ocorridas ao longo da história das línguas. Essa ocorrência pode ser encontrada, nos versos do escritor Luís de Camões, na obra *Os Lusíadas*:

“E não de agreste avena, ou *frauta* ruda” (canto I, verso 5)

“Doenças, *frechas* e trovões ardentes”(X, 46)

“Era este *Ingrês* potente e militar” (VI, 47)

“Nas ilhas de Maldiva nasce a pranta” (X, 136)

“Pruma no gorro, um pouco declinada” (II,98)

“Onde o profeta jaz, que a lei *pubrica*” (VII, 34)

Segundo Cidrim, Aguiar & Madeiro (2006), as variedades rurais do português brasileiro, ao substituir // por /r/, expressando /grobo/ em lugar de /globo/, /kraro/ em lugar de /klaro/, apóiam-se na compreensão que /grobo/ e /gruta/ são iniciadas com o mesmo encontro consonantal /gr/. E, desse modo, compreender que este se grafava com // e não com /r/, torna-se uma questão arbitrária, necessitando de uma aprendizagem, de certa forma mecânica, para saber que globo se escreve com // e gruta com /r/, uma vez que não possui uma grafia que sirva de referência à fala. Este tipo de dificuldade ocorre, também, com alunos que possuem um baixo nível de letramento, independente de pertencer à zona rural ou urbana, cuja produção no processo inicial da escrita é referendada pela fala, passando a ser autônoma da fala, através do ato de adquirir convenções das normas ortográficas que serão adquiridas por meio de uma prática social de leitura e escrita.

No entanto, o aprendiz

ao apropriar-se da escrita para aprender o mundo e o conhecimento que nele se produz (...) depara-se com uma situação na qual a língua padrão, determinada também a partir de condições sociais, constitui a forma definida pela escola como aquela a ser aprendida, independente da variedade utilizada em seu meio social (CIDRIM, AGUIAR & MADEIRO, 2007: 40).

Destarte, a forma assim estabelecida contribui para a evasão daqueles que não possuem um modelo “adequado” de fala e, conseqüentemente, de escrita

implantada pelo sistema escolar, contribuindo, cada vez mais, para o tratamento estigmatizado destinado à forma popular.

Uma outra categoria, contemplada neste estudo, necessária à análise dos processos das variações lingüísticas, refere-se ao Consonantismo. São modificações que ocorrem em relação ao uso de consoantes. Um exemplo desse fenômeno é a substituição do /r/ pelo /b/ na palavra /trabisseiro/ em lugar de /travesseiro/. Embora esta categoria se divida em grupos, convém tratar, neste estudo, apenas a que Coutinho (1965) classifica como o grupo de Consonantismo por Consoantes Simples: Iniciais, Mediais³³ e Consoantes Finais³⁴, surgidas ao longo das modificações lingüísticas e, de igual modo, presentes nas produções escritas dos alunos investigados. São apresentadas, no quadro 3.5, as variações lingüísticas explicadas pela categoria do Consonantismo de Consoantes Iniciais, no quadro 3.6, Consonantismo de Consoantes Mediais e no quadro 3.7, por Consoantes Finais, seguindo, abaixo de cada uma delas, as figuras das palavras escritas pelos alunos, classificadas por cada uma dessas sub-categorias.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA / CONSONANTISMO- Consoantes Iniciais
IDENTIDADE	<indentidade,
COELHO	<quelho
ÓCULOS	<hoclos

Quadro 3.5

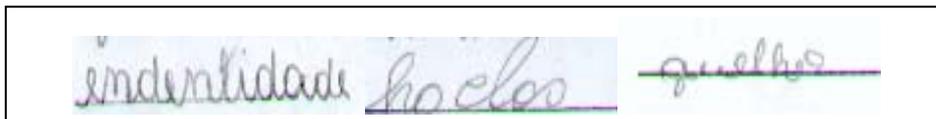


Fig. 3

³³ São as que estão sujeitas a freqüentes modificações ou quedas.

³⁴ Queda de algum fonema final.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA / CONSONANTISMO- Consoantes Medias
ÔNIBUS	< oibu, odibus
FÓSFORO	< fosco
TRAVESSEIRO	< trabicero, trabesseiro, trabisero
CERVEJA	< ceveja
REGISTRO	< rezistro
SALSICHA	< sasisinha, sasicha
GARFO	< galfo
ALMOÇO	< amoso, amorso
PEDREIRO	< pedeiro
QUATRO	< quato
TERÇA-FEIRA	< teça
PROBLEMA	< probema, pobrema, poblema, pombéma,

Quadro 3.6

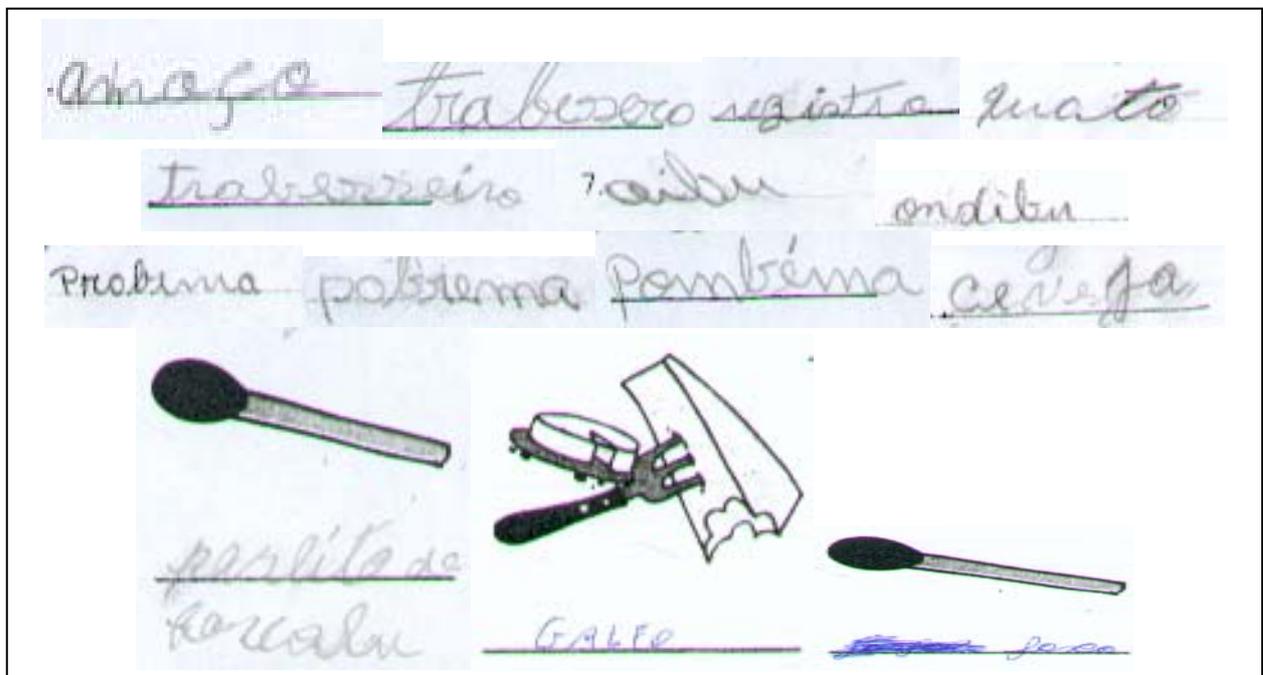


Fig. 4

Coutinho (1965) afirma que o processo de Consonantismo surgiu ao longo das reestruturações das palavras, como em *nébula* > *névoa*; *tabula* > *távoa* (arc.) e

tábua; gradu > grau; acetu > azedo; palu > pau; amicu > amigo; lacrima > lágrima, etc. impactu.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA / CONSONANTISMO- Consoantes Finais
ONIBUS	< <i>onibu</i>
ÓCULOS	< <i>óculo</i>
HOMEM	< <i>home</i>
DEZ	< <i>des,</i>

Quadro 3.7

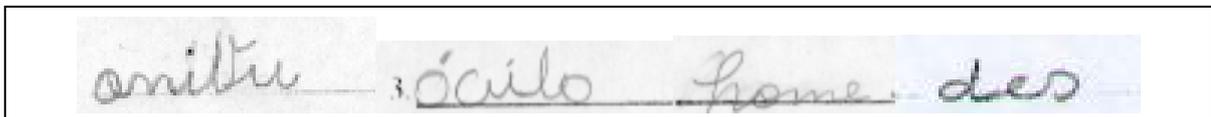


Fig. 5

De forma semelhante ao ocorrido nos processos de mudanças da língua, explicados por quedas e/ou modificações fonéticas, ao longo de sua história, justificam-se as produções escritas dos alunos, com modificações nas Consoantes Iniciais, Mediais e Finais, por influência de uma fala socialmente construída. Isso enfatiza, cada vez mais, que a normatização de uma língua por mais rígida que seja está sempre sujeita a mudanças.

Para Lemle (1995), a compreensão dessas transformações se dá na importância de se pensar a influência do contexto nas modificações fonéticas e articulatórias que vêm ocorrendo, em dois momentos. No primeiro, por meio de uma flutuação fonética, causada por uma variação no desempenho articulatório de um grupo de falantes. No segundo momento, por meio do ingresso de uma nova geração de falantes que passam a modificar os dados lingüísticos, após serem reanalisados.

Na análise das frases construídas pelos alunos, constatam-se variações da Norma Padrão nos empregos dos verbos, através do processo de Assimilação e de Eliminação das Marcas Redundantes do Plural. O processo de Assimilação, como já mencionado, se manifesta pela “aproximação ou perfeita identidade de dois fonemas, resultantes da influência que um exerce sobre o outro” (COUTINHO,

1965:143). Uma das possibilidades que explica essa ocorrência é o fato de os fonemas /n/ e /d/ terem os mesmos pontos de articulação. Este fenômeno, segundo Viana (2000), é responsável pela variação fonético-fonológica na transformação da Língua Portuguesa.

O quadro 3.8 apresenta as palavras que sofreram influência do fenômeno da Assimilação, escritas pelos alunos. Na Fig. 6, são apresentados alguns desses formatos.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA/ ASSIMILAÇÃO
O JOGADOR ESTAVA TREINANDO	O jogador estava <u>treinano</u>
O PEDREIRO ESTAVA FANZENDO A CASA	O “predeiro” estava <u>fazeno</u> a casa
AS PESSOAS ESTÃO COMPRANDO VERDURAS	As pessoas estão <u>comprano</u> verduras
A MINHA TIA ESTAVA LAVANO ROPA	A minha tia estava <u>lavano</u> ropa
OS GATOS ESTÃO JOGANDO	Os gato <u>estam jogannor</u>
MADALENA ESTÁ LAVANDO ROUPA	Madalena <u>estar lavano</u> “ropa”

Quadro 3.8

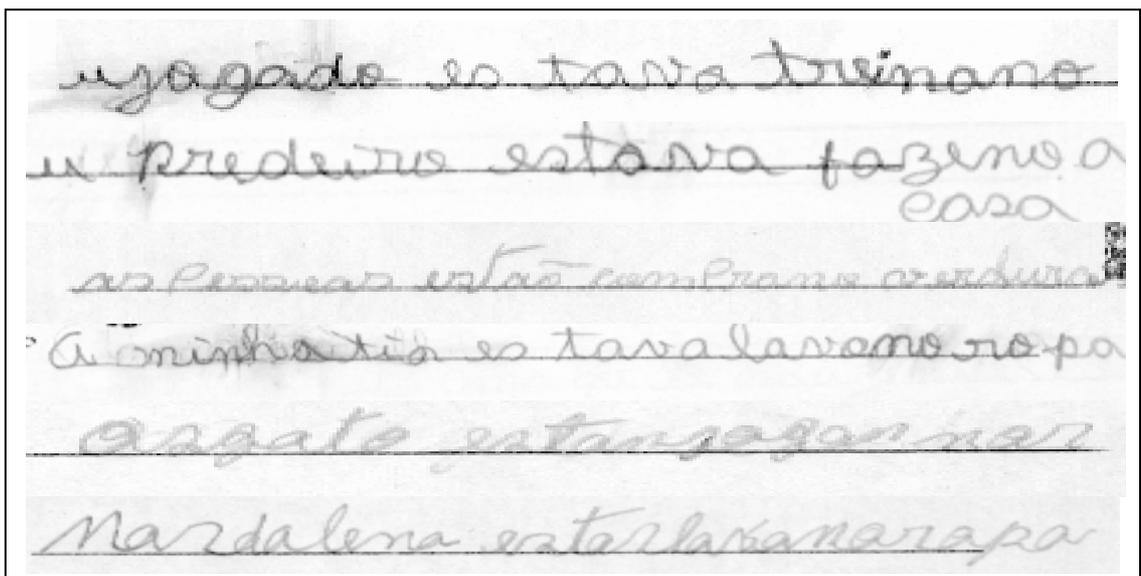


Fig. 6

A eliminação das marcas redundantes de plural, constatadas em algumas sentenças dos alunos, assemelham-se à hierarquia³⁵ que portam algumas línguas estrangeiras, como Inglês e Francês. No Inglês, o plural vem a ser marcado, apenas, no substantivo (**-s**), indicando que a frase está no plural. Já no Francês, observam-se as marcas do plural na escrita, mas não na fala. Afirma Bortoni-Ricardo (2004), que semelhante situação ocorre no português-oral, nos estilos não monitorados onde há uma tendência de evitar a redundância, flexionando, muitas vezes, apenas o primeiro elemento do sintagma, ou seja, a indicação do plural sendo constatada apenas no Artigo. No quadro 3.9 e nas Fig. 7, são visualizadas nas frases dos alunos algumas eliminações das marcas redundantes de plural.

NORMA PADRÃO	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA/ ELIMINAÇÃO DAS MARCAS REDUNDANTES DE PLURAL
OS JOGADORES SÃO PROFISSIONAIS	<i>Os jogadores são <u>profissional</u></i>
AS MAÇAS DA FEIRA SÃO DOCES	<i>As maçãs da feira é doce</i>
AS FORMIGAS ESTÃO FAZENDO FESTA NO AÇÚCAR	<i>As formigas esta fazendo festa no açúcar</i>
OS JOGADORES ESTÃO ANCIOSOS COM A VITÓRIA	<i>Os <u>jogadore</u> estão "<u>anciozo</u>" com a vitória</i>
OS HOMENS SÃO PEDREIROS	<i>Os homens "sau" <u>pedreiro</u></i>
OS GATOS ESTÃO JOGANDO	<i>Os gato estam "jogannor"</i>

Quadro 3.9

³⁵ Segundo Bagno (2006), a hierarquia ocorre quando a marca indicadora de plural passa a ser usada primeiro no artigo definido. Porém, quando não existe Artigo, ela passa a ser usada na primeira palavra do grupo a ser pluralizado, que pode ser um substantivo ou um adjetivo. Sendo esta marca utilizada como um sinal informando que aquele grupo de palavras está no plural, por isso, ela pode ser usada na primeira palavra de cada grupo.

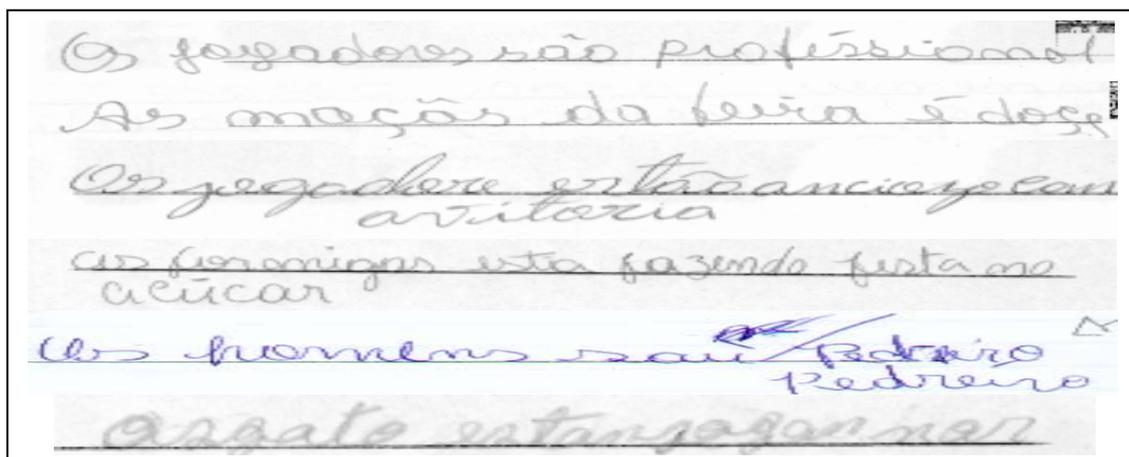


Fig. 7

Desse modo, a percepção da variação diastrática na produção escrita dos alunos da EJA pode ser explicada à luz da Gramática Histórica que analisa igualmente o processo de (re)construção da língua ao longo de sua história. O entendimento, bem como os critérios estabelecidos por esses alunos, oriundo da orientação de uma comunicação verbal local, não é nada aleatório, mas ao contrário, são expressões de compreensão que seguem normas, embora não Padrão, mas que gozam do mesmo valor de “uso” constituído pela Norma Padrão. Dito em outras palavras, o processo de compreensão a essas variações passa a ser entendido e explicado à luz do conhecimento lingüístico. Então, resta uma outra questão: que conhecimento estaria causando, de fato, o impacto?

Ao observarmos o tratamento da escola às variações lingüísticas, ressurte-se de um tratamento em que se leve em consideração tanto o grau de conhecimento dos professores e seu tratamento à temática em questão, quanto à abordagem adotada no livro didático, conferindo-lhe, além da compreensão, o grau de importância ao estudo da variação lingüística. Verifica-se, nos dados aqui apresentados, que a escola apresenta uma análise distinta da apresentada pela Gramática Histórica

Iniciando a análise da abordagem da escola, pela intervenção docente, observa-se que, diante das palavras apresentadas no teste - “odibus”, “cadiado”, “probema/poblema/pobrema”, “bicicreta”, “indentidade”, “gaufo/galfo”, “fro”, “rezistro/resistro”, “sasissa/sassicha/sassicinha”, “pranta”, “crassi/craci”, “fosco/foifo/foscolu” - cada professor apresenta um tratamento diferente, frente aos atos de fala, presentes na escrita dos alunos. Assim, o professor P-ED3 (formação no Magistério e curso Lic. em Matemática) expõe, no quadro, as palavras,

colocando-as, de um lado, a forma escrita conforme a Norma Padrão, e, do outro, a escrita de acordo com os atos de fala:

“ - Vocês conseguem identificar a palavra certa e a errada? (...) eu já disse a vocês várias vezes, a gente tem que escutar bem para escrever bem, mas vocês atropelam as palavras porque falam ligeiro (...) Vocês precisam falar bem devagar para não terem problemas de dicção, porque assim vocês terminam falando errado e escrevendo errado. Vou fazer um ditado com vocês com estas mesmas palavras para ver se agora vocês escrevem certos”.

No decorrer da atividade, um dos alunos questiona:

“- Professora! Por que ultimamente a senhora só tem dado esse assunto para a gente?”

No mesmo espaço de tempo, uma aluna faz o seguinte comentário:

- A professora tá “falano” muito engraçado! É um “pla” para cá, um “tla” para lá! Oxe!

Nesse momento, a professora não faz qualquer comentário sobre o que foi colocado pelos alunos, apenas dita, pausadamente, todas as palavras que foram utilizadas no ditado aplicado pelo investigador: “ônibus”, “cadeado”, “problema”, “bicicleta”, “identidade”, “garfo”, “flor”, “registro”, “salsicha”, “planta”, “classe”, “fósforo”. No término do ditado das palavras, ela vai até a aluna que fez o comentário e diz, em tom baixo, mas que permite alguns escutarem:

Eu digo isso para vocês aprenderem a falar certo. Inclusive você (...) que sempre tenho chamado atenção para as palavras que você fala, como por exemplo, bicicleta, problema, classe e outras. Mas, parece que não tem jeito! Não é mesmo?

A aluna responde:

- “Professora!” Eu sei que a palavra certa é problema e não “pobrema”, mas quem fala desse jeito, que nem a senhora e aquela professora (se referindo a investigadora), é pessoa “chique”, e eu não sou chique. Onde eu moro, as pessoas falam “pobrema” e se eu falar “problema” eles vão começar a rir de mim. Então, vamos fazer uma coisa: eu já sei como se escreve problema, né? Aí, eu só escrevo ela do jeito certo. Mas, prá falar, “pofessora”, fica “mei” “difíci”. Porque nem sei “mermo” dizer direito, fico

toda atrapalhada e, também fico com vergonha dos “pessoal” de lá de onde eu moro, entende?

Diante do comentário da aluna, a professora apenas disse:

“-Mas, tente falar certo! Você consegue!

Analisando, à luz dos pressupostos sociolingüísticos, a interlocução da prof P-ED3 com sua aluna, diante de sua prática metodológica, Bortoni-Ricardo (2004) explica que todos os alunos ao chegarem à escola, tanto crianças quanto adultos, já são usuários competentes de sua língua materna e, dessa forma, o docente deve levar em conta que o uso da língua, assim como qualquer outra ação do homem – como ser social – depende das normas que determinam o que é um comportamento socialmente aceito. E, na medida, que os alunos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, que vão além do domínio da família ou vizinhança mais próxima, estes procuram atender a normas vigentes dos novos domínios de interação social que passam a frequentar. Em alguns momentos, desses domínios sociais, ocorrem em maior evidência o uso da escrita do que a fala, possibilitando, deste modo, o monitoramento da fala pelo uso social da língua escrita, uma vez que os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, exigindo vocabulário específico e formações sintáticas.

A mesma professora quando lhe é apresentada, no questionário, a pergunta “quais as características de um bom método de ensino na produção da língua escrita para o público de jovens e adultos”, informa:

“Através da memorização de regras ortográficas e gramaticais que levem os alunos a saberem escrever bem”.

Na questão que indaga “que procedimento o professor utiliza, quando a fala do aluno não está de acordo com a Norma Padrão e, esta, passa a refletir na escrita”, ela afirma:

“Informo ao aluno que sua produção escrita está errada porque não está de acordo com as regras da Norma Padrão”.

Tanto a prática metodológica quanto o depoimento da professora P-ED3 revelam que seu tratamento à variação lingüística passa a ser visto como “erro de português”³⁶, que são, na verdade, simplesmente diferenças entre variedades da língua, que “se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura da oralidade (...) e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (BORTONI-RICARDO, 2004:37).

É importante ressaltar, ainda,

... o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro com a primeira. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, (...) ou até mesmo o desinteresse ou revolta do aluno (BORTONI- RICARDO, 2004:42)

O professor P-ED1 (com formação em Magistério), diante das variações apresentadas no ditado, apresenta as seguintes orientações:

*Diante das palavras que foram colocadas no ditado, vou escrever no quadro e vocês vão dizer qual a palavra certa (a professora escreve: **problema e probema**) Pergunto a vocês: qual a palavra certa? (...) Outra palavra, a certa é “cadiado” ou “cadeado”? (...) Então, observem que a palavra certa é como se escreve. (...) Leiam comigo essas duas formas: “**bicicleta**” e “**bicicreta**” (a professora lê pausadamente as sílabas de cada palavra) Vejam que a sílaba composta por “CL” é uma sílaba de dificuldade, aquilo que eu falei para vocês outro dia. Vamos para uma outra palavra: o certo é “**indentidade**” ou “**identidade**” (os alunos respondem: “**indentidade**”) Gente! A palavra certa é “**identidade**”, digam comigo bem devagar “i- den- ti- da- de” . O problema é porque vocês falam rápido. Vocês precisam escutar mais as pessoas falando e, também, falarem bem devagar.” - Grifos nossos*

Quando interrogado sobre as características de um bom método de ensino na produção da língua escrita para o público de jovens e adultos, afirma:

“Aquele que permite um ensino de conceitos que leve o aluno a compreender a construção da língua escrita.” (P-ED1)

Na questão que indaga sobre o procedimento utilizado pelo professor, quando a fala do aluno não está de acordo com a Norma Padrão, sendo, ainda, refletida na escrita, o professor P-ED1 faz a seguinte colocação:

³⁶ Tal expressão está entre parênteses por ser considerada inadequada e preconceituosa.

Passo a informar que sua fala está errada por não está de acordo com a gramática padrão, porém tento fazer isso sutilmente. Procuo conversar delicadamente com o aluno sobre suas palavras. Mostro como escrever corretamente fazendo ditado, falando alto e de bom tom, para que o mesmo entenda onde errou, também dou-lhe os parabéns quando ele acerta”.

O tratamento da professora P-ED1 aponta uma ambigüidade no entendimento e julgamento às variações lingüísticas, verificadas na produção escrita de seus alunos, uma vez que classifica tais produções como “erros”, mas procura tratá-las buscando formas de não constranger o aluno. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que tal postura é comum e, até, problemática entre os professores por se sentirem inseguros, sem saber se devem corrigir ou não e, que erros corrigirem. Em pesquisas realizadas em sala de aula sobre o tratamento à variação lingüística, Bortoni-Ricardo (2004) identificou alguns padrões, em comum, de conduta dos professores. Entre eles, estão os que identificam “erros de leitura”³⁷ mas não distinguem as diferenças dialetais e os erros de decodificação da leitura; os que não conseguem identificar a variação lingüística porque é própria do seu repertório; aqueles que percebem a variação lingüística, mas preferem não intervir para não constranger o aluno; e, por fim, os que percebem a variação lingüística, não intervêm, mas, logo em seguida, apresentam o modelo da variante-padrão.

O professor P-ED2 (formação apenas em magistério), ao fazer a intervenção pedagógica, diante das variações lingüísticas, apresentadas no ditado, diz:

“Algumas palavras que vocês escreveram no ditado, da aula passada, serão colocadas no quadro. Gostaria de esclarecer, antes de tudo, que estas palavras não estão totalmente erradas, mas estão diferentes do Português Padrão (...) Vou fazer duas colunas, em uma vou escrever” não é “, na outra”, é”. Vou escrevendo como vocês colocaram no ditado, no lado de “não é”, e vocês vão dizer como é, para que eu escreva na outra coluna (...) Isto acontece porque as pessoas falam de acordo com a comunidade em que vivem. O jeito que o pai fala, a mãe e, até mesmo, o colega da rua, faz com que a gente fale do mesmo jeito, porque todo mundo fala assim e se entende. Mas, isso não quer dizer que você falou errado, mas que você falou diferente, entenderam? Eu, mesma, muitas vezes falo “errado” e vocês nem percebem, mas depois eu mesmo percebo

³⁷ Erros de decodificação do material que está sendo lido.

e corrijo minha fala. Então, isso que vocês escreveram é comum, porque a gente escreve como se fala ”

Diante da explicação da professora, uma das alunas faz o seguinte comentário:

Professora! Eu agora não tô entendendo mais é nada, porque a senhora disse que não era errado, mas colocou no quadro que “não é” (se referindo a coluna que estão escritas as variações) e, como “não é” e, agora, a senhora diz que não é errado?

Ante o comentário da aluna, a professora faz a seguinte defesa:

Preste atenção! É a maneira como você escuta a palavra, a pessoa falou rápido. Do jeito que a pessoa falou rápido, pode ser seu vizinho, seu colega, sua patroa, você vai falar do mesmo jeito. Porque no meio onde em que se vive, geralmente, as pessoas atropelam as palavras e não dá para você sentir a diferença, entendeu? Mas, há diferença? Sim! Há, porque de tanto eu escutar errado, vou passar a falar do mesmo jeito. E, na hora que se vai escrever, a gente se perde. Agora, isso é erro? Não! É apenas o modo das pessoas falarem.

Quando se questiona sobre “as características de um bom método de ensino, na produção da língua escrita para o público de jovens e adultos”, P-ED2 afirma:

Acho necessário tanto trabalhar a compreensão dos conceitos sobre a estrutura da linguagem escrita, quanto a fixação de regras gramaticais, de forma, que ajude o aluno a escrever bem e, se preciso for, ressalto ainda a memorização das regras ortográficas”.

Na questão que indaga sobre o procedimento utilizado pelo professor, quando a fala do aluno não está de acordo com a Norma Padrão, sendo, ainda, refletida na escrita, faz a seguinte colocação:

“Para mim, as pessoas trazem na bagagem de sua linguagem padrões lingüísticos do meio em que vivem e eu não posso divergir da fala do meu aluno, porque esta é a sua forma de comunicação adquirida ao longo de sua vivência. Então, eu aceito a forma como eles falam. Agora, também, trabalho a palavra correta, dando-lhe a oportunidade de, a partir dali, ele falar corretamente” (P-ED2).

Diferente dos encaminhamentos metodológicos, observados nas professoras P-ED1 e P-ED3, a professora P-ED2 apresenta um tratamento, à variação lingüística

demonstrando não apenas o conhecimento, mas, igualmente, manifestando uma sensibilidade aos saberes dos educandos. Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a estratégia docente, respaldada em uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes do aluno deve apresentar um tratamento à regra não-padrão, incluindo dois componentes essenciais: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. O primeiro refere-se à atenção ou o conhecimento que os professores devem ter sobre as regras não-padrão; o segundo ressalta a importância de conscientizar o aluno quanto às diferenças para que o mesmo possa monitorar seu próprio estilo, no entanto, esta tem de dar-se sem causar interrupções inoportunas das quais venha constranger o aluno ou dificultar o seu processo de aprendizagem.

Deste modo, chega-se à conclusão, através das análises das entrevistas e das intervenções pedagógicas dos professores pesquisados, que o professor P-ED3 apresenta certo grau de desconhecimento sobre a problemática pesquisada, tendo em vista que atribui, às variações constatadas, nos atos de fala do aluno, um caráter de problema de dicção a ser “corrigido” por uma fala pausada. E, na escrita, como erro gramatical que deve ser corrigido, por meio de memorização das regras gramaticais. Ao desconhecer a problemática da variação, passa a definir a língua, dentro de uma estrutura estática. Dessa forma, verifica-se que este profissional apresenta um entendimento sobre língua, aproximado de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação que ressalta a aquisição e uso da linguagem, dentro de um código estruturado por uma Norma Padrão.

Diante do depoimento da aluna que afirmar não conseguir falar a palavra “problema” porque as pessoas de sua comunidade falam “pobrema”, a professora silencia. Isso posto, demonstra não portar de informações suficientes para mostrar a necessidade de o aluno aprender a Norma Padrão, no sentido, não de substituição sua linguagem na íntegra, a ponto de se constranger ou de constranger outro que portam de uma linguagem não-padrão, mas de aprender uma língua necessária que facilite sua intervenção diante de uma ação consciente.

Quanto ao professor P-ED1, embora ressalte, também, que a “correção” da variação lingüística, verificada na fala do aluno, ocorra por meio de uma fala expressa de forma pausada, define a variação como um erro a ser corrido. Ele avança no sentido do tratamento desta, de forma que, nesta “correção”, ele cuida em não constranger o aluno, uma vez que o tratamento da variação lingüística, verificada na escrita do aluno, destaca um ensino da língua escrita que trate da

compreensão dos conceitos e dos processos de construção desta língua. Dessa forma, observa-se que possui uma concepção de língua que destaca, não apenas, o ensino de sua estrutura, mas igualmente, um ensino sobre o processo de entendimento de construção da escrita. Ao cuidar da forma sobre tratamento da variação lingüística, verificada na fala do aluno, deixa subjacente uma visão da linguagem em processo.

O professor P-ED2 revela ter um pouco mais de conhecimento sobre a problemática da variação lingüística em relação aos outros, porém sua explicação fica um tanto confusa, ao afirmar que as palavras do ditado, que apresentam variação à Norma Padrão, não são erradas e sim diferentes. Porém, no decorrer de sua explicação, ela deixa escapar que algumas frases são erradas. E, mais, quando afirma que as pessoas falam “errado”, porque outras pessoas falam ligeiro e atropelam as palavras e, escrevendo-as da mesma forma, ela não enfatiza a questão do nível de letramento que, dependendo desse nível, as pessoas podem ou não adquirir uma fala mais orientada pela Norma Padrão.

Por outro lado, deixa claro que mesmo o aluno, fazendo uso de uma linguagem que apresenta uma variação à Norma Padrão, executa uma comunicação. Desse modo, ao fazer uso de uma estratégia de ensino da língua (falada/escrita), mesmo ressaltando a memorização, quanto à compreensão do processo de construção da escrita, ele oportuniza, ao aluno, o entendimento e a aprendizagem de uma linguagem, ainda que não faça parte do seu universo vocabular cotidiano, mas necessária a sua prática social.

Destarte, observa-se que o professor P-ED2 possui uma compreensão sobre a linguagem, próxima da concepção de língua sociointeracionista, que destaca, não apenas, o uso do código, mas que ressalta, igualmente, a prática dialógica da linguagem dentro de uma perspectiva social. E, conseqüentemente, a dinamicidade da língua.

3.1.3. A análise dos tratamentos as variações diastráticas: Gramática Histórica x livro didático

O livro didático³⁸ adotado pela Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes, faz parte de uma coleção de quatro livros, um para cada fase/módulo, organizada por um reconhecido núcleo de pesquisa, que vem ampliando estudos investigativos na Área de Educação de Jovens e Adultos, sendo produzido e distribuído por uma Editora de grande circulação no Estado.

Em cada livro, existem conteúdos nas Áreas de Português, Matemática, Ciências Sociais (História e Geografia), Ciências Naturais e Arte e Cultura designados para cada fase/módulo.

Da coleção, observa-se que a abordagem sobre a variação lingüística aparece, apenas, no livro destinado à 2ª fase – razão da análise, uma vez que se refere ao módulo pesquisado. O tratamento a esta problemática é iniciado com a exposição da música *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. No texto exposto, aparecem as palavras “oiei”, “fornaia”, “prantação”, “farta”, “ínté”, “entoce”, “vortá”, “espaiaá” e “vortarei” que serão, mais adiante, analisadas, como variações lingüísticas.

Analisando tais palavras pelo entendimento da Gramática Histórica (GH), pode-se perceber, no quadro 3.10, que algumas delas configuram-se em categorias que explicam os processos de mudança lingüística. Algumas já então mencionadas e exemplificadas, salvo algumas exceções*.

Palavras	Categoria da GH
<i>plantação > prantação</i>	<i>Rotacismo</i>
<i>olhei > oiei;</i>	<i>Consonantismo – Consoante Inicial</i>
<i>voltar > vortá ; voltarei > vortarei;</i> <i>falta > farta</i>	<i>Consonantismo – Consoante Medial</i>
<i>fornalha > fornaiá; espalhar >espaiaá</i>	<i>Consonantismo - Consoante Final</i>
<i>até > inté; então > entoce</i>	<i>Consonantização*</i>

Quadro 3.10

³⁸ Destinado a Educação de Jovens e Adultos.

A Consonantização* explica a possibilidade da “transformação de um som vocálico num som consonantal” (COUTINHO, 1974:143), na categoria dos Metaplasmos, que constituem modificações fonéticas que sofrem as palavras em sua evolução. Como explica Coutinho (1974), os fonemas, por se constituírem em material sonoro da língua estão sujeitos à lei das transformações. Basta observar as vozes de épocas distanciadas, que cada geração altera, inconscientemente, segundo suas tendências. E, dessa forma, a expressão *inté* vem da forma arcaica da preposição *até*. “Esse arcaísmo se conservou no pólo rural e praticamente desapareceu dos falares urbanos” (Bortoni-Ricardo, 2004:54).

Com relação às palavras “oiei”; “fornaiá”, e “espaiá”, observa-se uma queda das consoantes LH. Segundo Bagno (2006), isso ocorre porque, na variedade padrão das pessoas que assim falam, não existe este som consonantal. É o que acontece com a consoante que, em inglês, se escreve TH, como *thing* (“coisa”). Para Bagno (2006) esse fenômeno é corretamente explicado pelo fato de falante da PNP não pronunciar o LH, por ser considerado “preguiçoso” ou “mentalmente inferiores” como afirmam alguns gramáticos, mas simplesmente não utilizá-lo por não fazer parte do seu vocabulário.

No entanto, o tratamento apresentado no livro, às variações lingüísticas, segue a seguinte orientação,

A Língua Portuguesa é a língua oficial falada no Brasil. Em todas as partes desse país fala-se o português. Contudo, por pertencerem a regiões e classes sociais diferentes o brasileiro têm modos especiais de falar. Observe como no texto os compositores usaram palavras que indicam a maneira como o nordestino fala. Refleta sobre elas. (...) O seu professor ou professora vai ditar as palavras do jeito como os nordestinos falam. Na primeira coluna você escreve o modo que ele/ela falar e na segunda, do modo como se escreve na língua oficial. Você conhece outras expressões regionais como essas? Quais? Escrevam algumas. Diga-as para os seus colegas. **Grifos nossos.**

Observa-se, ali uma possibilidade de compreensão das diferentes classificações da variação lingüística, embora não estejam nomeadas como variação diastrática (correlatas ao nível social) e variação diatópica (referente aos lugares). Contudo, observa-se tanto uma ausência de informação sobre as classificações, quanto uma indicação bibliográfica sobre o estudo da temática em questão.

Um outro ponto, que merece estudo, refere-se à proposta, colocada no livro, correlacionando as palavras, acima apresentadas, com a fala do nordestino,

“Observe como no texto os compositores usaram palavras que indicam a maneira como o nordestino.” Grifos nossos.

“O seu professor ou professora vai ditar as palavras do jeito como os nordestinos falam. Na primeira coluna você escreve o modo que ele/ela falar e na segunda, do modo como se escreve na língua oficial.” Grifos nossos.

Essa orientação deixa subjacente que o modo como o nordestino fala – referência a todas as variações lingüísticas diatópicas apresentadas no livro – vem a ser compreendido e classificado como uma variação lingüística diastrática. Segundo Bagno (2006), este tratamento é atribuído ao fato de as Regiões Sul e Sudeste gozarem de uma estrutura econômica mais elevada e, por isso, as demais variedades de outras Regiões – inclusive a nordestina – serem analisadas e julgadas dentro de uma ótica não de diferença e sim de deficiência, sujeitas à “correção” segundo a Norma Padrão. Desse modo, a orientação apresentada parece desconsiderar a existência das diferentes classificações (diatópica, diastrática e diacrônica) bem como nos diferentes níveis (morfológico, fonológico e lexical), generalizando todos os atos de fala, seja referente ao nível social, idade ou escolaridade como variação diastrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas, neste estudo, buscaram identificar e teorizar o tratamento às variações lingüísticas, em especial, à diastrática, - percebida na escrita dos alunos do Módulo 2 da Educação de Jovens e Adultos – tanto pela ótica da Gramática Histórica, quanto pelo entendimento verificado no espaço escolar. Objetivando, através deste estudo, apontar³⁹ alguns processos de mudança lingüística que, ao longo da história de nossa língua, ocorreram tanto por fatores lingüísticos como sociais. E, assim, tentar dissipar toda carga de preconceito à linguagem popular, ou seja, não-padrão, oriunda de uma classe social economicamente desfavorecida, sendo sua origem a principal condição do tratamento que lhe é atribuída. Assim, almeja-se que, de posse desse entendimento, a intervenção docente no ensino da língua materna ocorra de maneira respeitosa a uma linguagem não-padrão, introduzindo o estudo da Norma-Padrão sem violentar as condições culturais e históricas do indivíduo - expressa através da sua linguagem - mas que esta o instrumentalize na conquista de sua autonomia social.

Vale salientar que a limitação de estudo, na área de educação sobre o nosso objeto de pesquisa, a Variação Lingüística (diastrática), constitui-se um fator desafiante à nossa investigação, por se tratar de um estudo em construção, nessa área de conhecimento.

Dessa forma, procurou-se construir um marco teórico, dialogando com estudos relacionados à linguagem - inserido nele tanto a lingüística, quanto a sociolingüística – com os relacionados à educação – em que estão inseridos os estudos que advogam uma educação humanizadora, bem como os que permitem compreender o homem e todo seu produto social e cultural, em processo de reconstrução. Assim, formulou-se, numa primeira aproximação, uma possibilidade de entender que a dinamicidade do homem, ser de relações, que por sua vez o torna inconcluso, permite compreender que todo seu produto está propenso a transformações. Atrelada a essa compreensão, verifica-se a língua em constantes mudanças, provocadas pelas variações lingüísticas que são configuradas por diferentes fatores, sejam eles de ordem cultural, social ou situacional.

Tomaram-se como referência teórica central sobre variação lingüística os estudos de Bagno, Calvet, Labov, Marcuschi, Moreira, Preti e Soares; em educação

³⁹ Ver capítulo 2

humanizadora, estudos de Freire, Gadotti, Matos e Souza. Com respaldo nesses estudos, pôde-se avançar no entendimento sobre o quanto contribuiu a variação lingüística para o processo de mudança da língua, bem como para a percepção da interferência social, cultural e econômica que subjaz ao entendimento e ao tratamento à variação lingüística, verificada na fala e na escrita dos alunos pesquisados. Introduziram-se, ao estudo, duas categorias permissíveis a esta compreensão: uma que possibilita entender a língua, em constante movimento, ao longo de sua história, por efeito da variação lingüística, sendo explicada, pela Gramática Histórica; e outra categoria que analisa o conhecimento e o tratamento, apresentado no âmbito do espaço escolar, sobre a temática da variação lingüística, por consequência de uma concepção de linguagem que a direciona, sendo subjacente a ela uma visão de homem/mundo. Nessa última categoria, está inserida a análise de duas semicategorias, uma relacionada à concepção de linguagem e prática metodológica que apresenta o docente e, outra, que analisa o tratamento, apresentado no livro didático, sobre o conceito de variação lingüística.

Analisando as variações lingüísticas percebidas nas escritas dos alunos, pelo campo teórico da Gramática Histórica, chega-se à compreensão de que a construção dessa escrita não ocorreu de forma aleatória, mas nas mesmas bases que ocorreram, ao longo da história, as modificações lingüísticas na fala, que fundamenta a composição atual da escrita. E, mais, o PNP⁴⁰, constituído pela variação lingüística e expresso por uma linguagem, culturalmente, constituída é tão organizado e coerente, quanto o PP⁴¹, pois, sendo “transmitido de geração para geração, é um patrimônio lingüístico que é compartilhado no convívio com a família e com as pessoas da mesma classe social” (BAGNO, 2006:37). Dessa forma, suas regras são apreendidas, naturalmente, de modo diverso das regras do PP que são aprendidas, decoradas e memorizadas, por meio de um treinamento lingüístico. Assim, as transformações lingüísticas, ocorridas no percurso da história das línguas

não se deram por acaso, não foram produzidas pela moda ou capricho, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos espontâneos. A constância e regularidade, que se observam em tais transformações, permitiram ao gramático formular-lhes os princípios e leis. O estudo destes princípios e leis se faz na Gramática Histórica (COUTINHO, 1965:13),

⁴⁰ Português Não-Padrão

⁴¹ Português Padrão

embora a Gramática Histórica apresente um significativo tratamento à compreensão das modificações observadas na trajetória histórica da língua portuguesa ou de qualquer outra língua. Igualmente, verifica-se, através do marco teórico, composto neste estudo, a importância de conduzir o ensino da língua materna, sobretudo ao aluno da camada popular, dentro de uma proposta de bidialetalismo, visto que este, na mesma medida em que respeita a diversidade lingüística, reconhece a importância de as camadas populares adquirirem o domínio da Norma Padrão, não no sentido de substituição do dialeto da classe, mas de acréscimo, de forma que instrumentalize o indivíduo para uma possibilidade de emancipação política e social.

Destarte, é através do letramento, uso da leitura e escrita, enquanto prática social, inserida na perspectiva da dimensão social, que será possível a aproximação, não apenas da compreensão do processo de construção da língua materna, estabelecida por leis e normas, mas do efeito que ela proporciona ao indivíduo, diante de sua apropriação. Entretanto, na análise que examina a *Concepção de língua e metodologia docente*, observa-se um ensino da língua materna, sobretudo da escrita, fundada numa metodologia de ensino que enfatiza a memorização de regras gramaticais, sem unir-se a esta proposta de ensino uma discussão em que o fator social seja imprescindível ao acesso ao PP. Pois a compreensão e o juízo que apontam os docentes sobre as variações lingüísticas, percebidas nas escritas de seus alunos, são manifestações de diferentes formas de tratamentos, que por sua vez, são influenciadas pela concepção de linguagem que possuem.

Um outro ponto que merece destaque refere-se à metodologia docente, norteada por uma tendência tradicional do ensino da língua que passa a orientar, de igual forma, uma visão de língua como instrumento de comunicação. Observa-se que tal concepção dificultou, no docente, o processo de compreensão e tratamento da problemática da variação lingüística, diante de sua extensão classificatória. Por outro lado, o docente que demonstrou uma concepção interacionista de linguagem – concebendo a linguagem *na* e *pela* interação homem/mundo – apontou para um entendimento dialético tanto da língua quanto do homem, tendo em vista que o modo de ver parte da “convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel, tudo o mais é móvel e está em construção” (MATOS, 2005:86). Tal juízo permitiu, ao docente, expressar um entendimento sobre a

variação lingüística, como possibilidade de compreensão do processo de mudança da língua.

No item 3.1.3., que analisa o tratamento à variação diastrática versado pela ótica da Gramática Histórica e do livro didático, um outro ponto que deve ser considerado refere-se à forma que este último trabalha sobre variação. Embora inicie uma exposição das variações lingüísticas, contidas no texto, ensejando uma discussão sobre os diversos tipos de variações, o livro acaba por enfatizar a variação diatópica, abrangendo, tipo de variação de classificação diastrática.

Assim, apreciando este olhar da Escola sobre o conceito e tratamento à variação lingüística, visível tanto nas intervenções docentes, quanto no tratamento oferecido no livro didático, fica evidente que o conceito desta temática, ainda permanece restrito a um tipo de variação lingüística – diatópica – causando dificuldade no tratamento da variação lingüística qualificada como diastrática. O desconhecimento da variação lingüística diastrática, mesmo em termos conceituais, vai do nome ao julgamento, porquanto, observa-se no tratamento destinado a toda e qualquer variação que seja diferente das variações regionais – embora esta ainda afigure certo grau de preconceito – uma avaliação de “erro” e não um entendimento de variação à Norma Padrão.

O impacto é, ainda, maior quando este tipo de variação lingüística, de ordem diastrática, vem a ser notada na escrita. Ao fazer esse julgamento, deixam de ser considerados dados de um registro fiel de uma fala, visível na produção escrita, que ainda não faz uso de um código escrito, com finalidade social; da fidelidade de uma expressão verbal, sendo formulada por meio de um processo de construção mental, a partir do conhecimento lingüístico que possui o indivíduo, no ato escrever a palavra; e, da carga cultural e social e, até mesmo, histórica que está subjacente a este tipo de variação lingüística, por que não dizer a este conhecimento lingüístico?

Nessa perspectiva, este estudo possibilitou contribuir para o debate acerca de um tipo de variações lingüísticas, classificadas por diastrática, no campo da educação escolarizada, contribuindo para a academia com um assunto que, até então, tem sido pouco investigado.

Com isso espera-se oferecer subsídios para que os agentes escolares (docentes, gestores, técnicos em educação e, até mesmo, discentes), a partir de uma visão de dinamicidade do homem/mundo, possam refletir sobre uma práxis pedagógica, tendo como um dos campos específicos o conhecimento lingüístico e

sua diversidade, com o intuito de torná-lo uma prática pedagógica cada vez mais voltada para o homem, em processo continuado de humanização. Nisso reside a necessidade de superação de um ensino da língua materna, pautado numa visão de língua estruturada, que enfatiza regras fixas e descontextualizadas, para a possibilidade de um ensino de língua materna aberto ao entendimento das transformações.

Nessa perspectiva, devem-se atuar, coletivamente, na direção de identificar as reais causas e conseqüências, oriundas das variações lingüísticas e, juntos, elaborar projetos que não apenas levem ao entendimento da problemática em questão, mas que apresentem uma intervenção metodológica que contribua para a superação do problema, sem abandonar o respeito pela dinamicidade humana.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: uma novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2006..

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

_____. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, M. & STUBBS, M. & GAGNÉ, G. (orgs.) *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENTES, A. C. & MUSSALIN, F. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOAS, F. *Introduction to the handbook of American Indian languages*. Washington, D. C: Georgetown University Press, 1911.

BODGAN&BIKLEN, Robert & Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. *Educação em Língua Materna – a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, MEC: 2001.

BRIGHT, W. (org.) *Sociolinguistics*. In: PROCEEDING OF THE UCLA SOCIOLINGUISTICS, CONFERENCE, 1964. 3. ed Mouton, The Hague, 1966.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Tradução Anabela Gonçalves e Ana Tereza Alves. Lisboa: Editorial Caminho, 1986.

CIDRIM, Lucina; AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. *Escrevendo como se fala: compreendendo a influência da oralidade sobre a escrita para ensinar melhor*. São José dos Campos: Pulso, 2007.

COUTINHO, Ismael de L. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

FIORIN, J. L. *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

_____. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: 2 ed. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HABERMAS, J. "Legitimation Problems in the Modern State", em *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press, 1976.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegomena to a Theory of Language*. Baltimore: Indiana University Publ. 1953.

HYMES, D. *The ethnography of speaking*. In: GRADWIN, T. & STUTERVANT, W. C. (orgs.) *Anthropology and human behavior*. Washington, D. C., The Anthropological Society of Washington, 1964. (título original, 1962)

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática 1995.

LABOV, William. *Principles of Linguistic Change*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

_____. *The social motivation of a sound change*. In: *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963.

_____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995

LIMA, M^a N.S dos Santos & ROSAS, A. (org.) *Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam*. Recife: Editora UFPE, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (2001): *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*, in SIGNORINI, Inês (org.) (2001), pp 23-50.

MATOS, J. *Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia*. Recife: FASA, 2005.

_____. (2001): *Sobre a beleza do pensar certo*, in LIMA, M^a N.S dos Santos & ROSAS, A. (org.) (2001), pp 71-94.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORALES, Humberto López.. *Sociolingüística*. 2^a ed. Madrid: Gredos, 1993.

SAPIR, E. *A linguagem: uma introdução ao estudo da fala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971 (título original, 1921)

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, Beatriz de Barros de Melo et al (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: Português, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Arte-Cultura*. Recife: NUPEP/UFPE, Ed. Bagaço, 2005.

SILVA, Shalimar M. G & MATOS, Junot C. *A contribuição da formação do pedagogo sobre o conceito de variação lingüística*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 18^o, 2007, Maceió: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.cedu.br/evento/epenn>>. Acesso em 17 Nov. 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, J. Francisco de, *E a educação popular: quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço, 2007.

PINTO, A. Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2007.

PRETI, D. *Sociolingüística os níveis da fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Edusp, 2003.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 2006.

WAGNER, D. A. Studying literacy in Morocco. In: SCHIEFFELIN, B.B., GILMORE, P. (Eds.) *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspective*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

WHORF, B. L. *The relation of habitual thought and behavior to language*. In CARROL, J. B. (org.) *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamim Lee Whorf*. New York : Cambridge University Press, 1941.

Endereços eletrônicos

<http://www.estacaodaluz.org.br/>

<http://www.pjg.com.br/>



ANEXOS



4. Caso você tenha respondido “sim” a questão anterior, indique os critérios, fonte adotada na elaboração deste plano de trabalho.

- Planos anteriores
- Sugestões do livro didático
- Sua experiência profissional
- Material adquirido em capacitação
- Outros.

Especifique _____

5. Você participou de alguma oficina ou capacitação sobre **linguagem** nos últimos 3 anos?

- sim não

6. Esta capacitação trouxe alguma contribuição à sua prática?

- sim não

Justifique sua
resposta: _____

7. Quais os recursos que você utiliza com alunos no processo de apropriação da língua escrita?

- produção coletiva
- produção individual
- sugestões dos livros didáticos
- Outros.

Especificar _____

8. Seus alunos dispõem de livro didático?

- sim não

9. Como o livro aborda a linguagem (oral e escrita)?

10. Em sua opinião, a linguagem oral difere da linguagem escrita? Justifique sua resposta.

11. Que procedimentos você utiliza no seu trabalho com produção escrita
- produção individual
 - produção coletiva
 - exposição oral do material produzido
 - exposição apenas do material produzido
 - tema livre
 - tema sugerido
 - Outros. Especificar _____
12. Quais as características de um bom método de ensino de produção da língua escrita para o público de jovens e adultos?
- memorização das regras ortográficas
 - enfatiza a fixação das regras gramaticais para levar ao saber escrever
 - ensina os conceitos para levar a compreensão da linguagem escrita
 - utiliza a transcrição pura da fala do aluno
 - não enfatiza as regras gramaticais
13. Que procedimento você utiliza quando a fala do aluno que não está de acordo com a gramática padrão?
- informa que sua fala está errada porque não está de acordo com gramática padrão
 - ignora a fala do aluno por considerar desnecessário
 - não faz nenhuma intervenção porque considera correta
 - Outros. Especifique _____
14. Quais procedimentos que você utiliza quando a fala do aluno não está de acordo com as normas da gramática padrão e reflete na produção da língua escrita.
- informa que sua escrita está errada porque não está de acordo com a gramática
 - aceita o que escreve por achar desnecessário uma intervenção
 - não faz nenhuma intervenção por achar que sua linguagem é aquela mesma
 - Outros Especifique _____
15. Você já ouviu falar sobre o termo diversidade lingüística? Se sua resposta for afirmativa, escreva o significado deste para você.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
16. Em sua opinião essa diversidade na fala deve ser aceita, ou deve ser sempre corrigida pelas normas da gramática padrão?
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

17. Que atividade(s) você realiza para avaliar o desenvolvimento da escrita diante da diversidade lingüística apresentada no aluno?

desconsidera todo termo escrito porque difere da gramática normativa

não faz nenhuma intervenção sobre termo escrito, mesmo que este difere da gramática normativa, porque é a fala do aluno

solicita que este refaça porque o termo não está de acordo com a gramática, logo não está certo.

Outros

Especifique _____

18. Em sua opinião todos os alunos têm condições de produzir textos?

sim

não

Justifique sua resposta

ANEXO 02**ENTREVISTA SEMI-ABERTA COM OS PROFESSORES**

1) Como devem ser os textos escritos dos alunos que estão no Módulo 2 da EJA?

2) Como você organiza o ensino de Língua Portuguesa?

3) Como você trabalha a produção do texto no aluno sem que nesta apresente seus atos de fala?

4) Descreva sua intervenção diante de um texto escrito por um aluno, contento a seguinte escrita:

Prantei um pé di limoero no quinta di minha casa

ANEXO 03

DADOS DO CAMPO DE PESQUISA

CÓDIGO DA ESCOLA ED3

Escola: ED3

Nº de Alunos Total: 950

Nº de Alunos do EJA: 120

Níveis de Escolaridade e turnos de funcionamento: Ed. Infantil; Fundamental 1 e 2; EJA 1º e 2º segmento

Zona: Urbana

Distrito: 2º

Código: EJGA

Diretor (01)

Secretária (01)

Supervisores (03)

Vice (01)

Supervisor do EJA (01)

Formação do Supervisor do EJA: Graduação em Matemática Esp. Supervisão Escolar

Nº de Turmas do Módulo 2: (02)

Nº de Alunos do Módulo 2: (40)

Formação do Professor: magistério e cursando graduação em Matemática

Tempo de implantação da EJA: 6 anos

Quantidade de docentes dedicados ao EJA: 10

Formação: Graduação na área de ensino

Quanto ao Módulo pesquisado:

- **Perfil social dos alunos:** Trabalhadores do lar; ambulantes; pedreiros; desempregados;
- **Faixa etária dos alunos:** Faixa etária diversificada, ênfase da fase adulta.

Quanto à estrutura da comunidade:

- **Econômica:** Bairro residencial, com pouco comércio, embora o bairro esteja próximo ao centro comercial da cidade;
- **Social:** Nível social baixo (ver perfil social dos alunos); a comunidade possui associação de moradores do bairro; muitas igrejas evangélicas (mais) e católicas;
- **Cultural:** Frequência de pagote, freqüentam bares (botecos) nos finais de semana, alguns evangélicos;

Obs. Relevantes:

- Boa parte dos alunos da EJA constitui de pais, irmãos mais velhos, tios, primos de alunos do Ensino Fundamental;
- A maioria dos professores que lecionam na EJA é contratada pela Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes, o que ocorre também nesta unidade de ensino. Porém, esta ainda possui professores do quadro de docentes do município;
- Nesta Unidade de Ensino, funciona tanto a EJA (1º e 2º segmento), quanto o Ensino Fundamental 2 (6ª e 8ª);
- A escola possui alguns programas de financiamento, como: PDE e PDDE. Programas dos quais proporciona tanto na formação dos professores quanto no suporte didático;

CÓDIGO DA ESCOLA ED2

Escola: ED2

Nº de Alunos Total: 567

Nº de Alunos do EJA: 134

Níveis de Escolaridade e turnos de funcionamento: Ed. Infantil; Fundamental 1 e 2; EJA 1º e 2º segmento

Zona: Urbana **Distrito:** 3º **Código:** ECAV

Diretor (01) **Secretária** (01) **Supervisores** (02)

Vice (01) **Supervisor do EJA** (*não tem específico do EJA*)

Formação do Supervisor: Graduação em Pedagogia

Nº de Turmas do Módulo 2: (01)

Nº de Alunos do Módulo 2: (25)

Formação do Professor: magistério

Tempo de implantação da EJA: 7 anos

Quantidade de docentes dedicados ao EJA: 10

Formação: Graduação na área de ensino

Quanto ao Módulo pesquisado:

- **Perfil social dos alunos:** empregada doméstica; ambulantes; pedreiros; trabalhadores do comércio e desempregados.
- **Faixa etária dos alunos:** Faixa etária diversificada, ênfase da fase jovem.

Quanto à estrutura da comunidade:

- **Econômica:** Bairro residencial porém com uma estrutura comercial bem desenvolvida por se tratar de um bairro longe do centro da cidade (padaria, mercadinhos, farmácia, posto de gasolina, igrejas, bares etc)
- **Social:** Nível social não tão baixo, nos arredores da escola as residências são próprias (antigos moradores e construção recente em lotes comprados) a comunidade possui algumas igrejas protestantes e uma católica
- **Cultural:** Frequência de bares local, igrejas (cultos e missas);

Obs. Relevantes:

- Boa parte dos alunos da EJA constitui de pais, irmãos mais velhos, tios, primos de alunos do Ensino Fundamental;
- A maioria dos professores que lecionam na EJA é contratada pela Prefeitura Municipal do Jaboaão dos Guararapes, o que ocorre também nesta unidade de ensino. Porém, esta ainda possui professores do quadro de docentes do município;

- Nesta Unidade de Ensino, funciona no turno noturno a EJA (1º e 2º segmento) e no turno vespertino o Ensino Fundamental e Infantil
- A escola possui, como programa de financiamento, o PDDE.
- Projetos didáticos em desenvolvimento: Construção de um livro;
- Formação continuada a cada bimestre, com professores do Ensino Fundamental
- Plantão Pedagógico, a cada bimestre com professores do Ensino Fundamental e pais de aluno (informe do rendimento dos alunos) e Conselho de Classe com professores da EJA e Supervisores.

CÓDIGO DA ESCOLA ED1

Escola: ED1

Nº de Alunos Total: 298

Nº de Alunos do EJA: 90

Níveis de Escolaridade e turnos de funcionamento: *Edu. Infantil, Ens. Fundamental1, EJA*

Zona: Urbana **Distrito:** 01 **Código:** ED1

Diretor (01) **Secretária** (00) **Supervisores** (01)

Vice (00) **Supervisor do EJA** (*não tem específico do EJA*)

Formação do Supervisor: Graduação em Letras

Nº de Turmas do Módulo 2: (01)

Nº de Alunos do Módulo 2: (21)

Formação do Professor: Magistério

Tempo de implantação da EJA: 04

Quantidade de docentes dedicados ao EJA: 03

Formação:

Quanto ao Módulo pesquisado:

- **Perfil social dos alunos:** Domésticas; ambulantes; pedreiros; desempregados;
- **Faixa etária dos alunos:** Faixa etária diversificada, ênfase da fase adulta

Quanto à estrutura da comunidade:

- **Econômica:** Bairro residencial com uma estrutura comercial bem desenvolvida, próximo a feira livre, padaria, mercadinhos, farmácia, posto de gasolina, igrejas, bares etc
- **Social:** Nível social regular, nos arredores da escola as residências são próprias a comunidade possui algumas igrejas protestantes e uma católica
- **Cultural:** Frequência de bares local, igrejas (cultos e missas);

Obs. Relevantes:

- Boa parte dos alunos da EJA constitui de pais, irmãos mais velhos, tios, primos de alunos do Ensino Fundamental;
- A maioria dos professores que lecionam na EJA, desta unidade de ensino, faz parte do quadro de funcionário Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes. Porém, esta ainda possui professores contratados do quadro de docentes do município;
- Nesta Unidade de Ensino, funciona no turno noturno a EJA apenas o 1º segmento e no turno vespertino o Ensino Fundamental e Infantil
- A escola possui, como programa de financiamento, o PDDE.

- Projetos didáticos em desenvolvimento: Feira de Conhecimento sobre o Meio Ambiente
- Formação continuada a cada bimestre, com professores do Ensino Fundamental
- Plantão Pedagógico, a cada bimestre com professores do Ensino Fundamental e pais de aluno (informe do rendimento dos alunos) com professores da EJA e Supervisor e Direção..

ANEXO 04

Escola _____
Jaboatão dos Guararapes, _____ / _____ / _____
Aluno(a): _____

CÓDIGO DA
ESCOLA

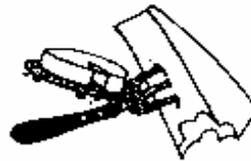
CÓDIGO DO
PROFESSOR

Teste

1. Ditado de palavras:

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

2. Escreva o nome das figuras, abaixo de cada uma delas.



ANEXO 05

ESCOLA: _____

Jaboatão dos Guararapes, _____ de _____ de _____

Aluno(a): _____

Prof.^a .: _____

CÓDIGO DA
ESCOLA

CÓDIGO DO
PROFESSOR

Atividade de Português

1. Construa frases de acordo com as imagens abaixo.











ANEXO 06

- ESCOLA ED1 -



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as turmas de Módulo 2 da Educação de Jovens e Adultos desta Instituição, para o desenvolvendo de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA**, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **SHALIMAR MICHELE G. DA SILVA** e Orientado pelo prof. **JUNOT CORNÉLIO MATOS**, do Mestrado de **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Atenciosamente,

ANEXO 07

- ESCOLA ED2 -



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO JABOATÃO DOS GUARARAPES**

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as turmas de Módulo 2 da Educação de Jovens e Adultos desta Instituição, para o desenvolvendo de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA**, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **SHALIMAR MICHELE G. DA SILVA** e Orientado pelo prof. **JUNOT CORNÉLIO MATOS**, do Mestrado de **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Atenciosamente,

ANEXO 08

- ESCOLA ED3**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO JABOATÃO DOS GUARARAPES****CARTA DE ACEITE**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as turmas de Módulo 2 da Educação de Jovens e Adultos desta Instituição, para o desenvolvendo de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA**, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **SHALIMAR MICHELE G. DA SILVA** e Orientado pelo prof. **JUNOT CORNÉLIO MATOS**, do Mestrado de **CIÊNCIAS DA LINGUAGEM** da **UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Atenciosamente,

ANEXO 09

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Carta Convite

Prezado (a) Senhor (a)

Venho convidar o(a) senhor(a) para participar da pesquisa “O IMPACTO DA VARIAÇÃO DIASTRÁTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA EJA”, que será realizada pela mestrandia Shalimar Michele Gonçalves da Silva, do Mestrado de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

O estudo aqui proposto destina-se em verificar influência da variação lingüística, provocada pelo meio social em que estão inseridos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, no processo de produção da escrita dos mesmos, ou seja, se há uma influência no ato da fala com a construção da língua escrita, em que medida essa variação lingüística oriunda do meio social e reproduzida pelos alunos, influência no processo da língua escrita dos mesmos.

Nosso projeto é que participem deste estudo três escolas da Rede Pública do Município de Jaboatão dos Guararapes, uma em cada Distrito: Jaboatão Antigo, Cavaleiro e Piedade. A escolha por este município, dar-se-á por várias razões, uma delas ocorre pelo conhecimento da realidade local, pelo tempo de serviço que tenho neste município, ou seja, dez anos, em experiência com sala de aula de séries iniciais, tanto do Ensino Fundamental quanto das turmas de Jovens e Adultos, como também, na atuação de coordenação e assessoria pedagógica na Secretaria de Educação. Outro motivo, é o quadro social da clientela que frequenta as escolas públicas do Município do Jaboatão dos Guararapes, ou seja, a maioria formada por pessoas de baixa renda, filhos de desempregados, pedreiros, empregadas domésticas, pessoas com pouca escolaridade e, muitas, não alfabetizadas, pessoas que apresentam uma oralidade não aceita pela sociedade "cultura", e que perpetuam, assim, essas falas ao educarem seus filhos.

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a partir de informações obtidas, de diretores, coordenadores ou supervisores, sobre a sua formação docente e atuação profissional. Caso concorde em colaborar conosco deverá responder a um questionário cujo objetivo será verificar a concepção de ensino que tem, a metodologia que utiliza no processo de produção da língua escrita em sala de aula, diante da variação lingüística oriunda do meio social do aluno.

No decorrer da pesquisa, os docentes serão entrevistados. Com a finalidade de constatar a coerência do discurso do professor, (verificadas tanto nas respostas do questionário quanto nas entrevistas realizadas), bem como sua metodologia de atuação no processo de aquisição da língua escrita, serão observadas algumas aulas, diante de suas intervenções sobre as variações lingüísticas percebidas nas produções escritas dos alunos.

Se o (a) senhor (a) for estudante, iremos combinar uma conversa inicial para tratar de assuntos diversos. Durante esse contato estaremos observando seu modo de se expressar e as variações lingüísticas que apresenta. Após essa conversa pretendemos pedir que nos responda a um questionário, e, para aqueles que apresentarem marcas da variação lingüística de suas falas na escrita, realizaremos uma entrevista que será gravada, se obtivermos a devida permissão, em gravador digital.

Vale informar que sua identidade não será revelada na análise dos resultados. Para reconhecimento das categorias, (escola/professores/aluno) dos serão atribuído códigos de identificação.

Com esse trabalho esperamos obter os seguintes resultados:

- a. A comprovação de que a influência da variação lingüística diastrática no processo da língua escrita, sendo esta estruturada pelas normas da gramática padrão, dificulta o processo de compreensão da linguagem escrita. E, mais, poderá ainda constatar as seguintes possibilidades:
 - muitos professores afirmam ter uma concepção instrumentalista da língua mas a metodologia demonstram na verdade uma concepção língua voltada para uma concepção normativa, prescritiva.
 - a metodologia utilizada pelo professor, no processo da alfabetização diante da variação lingüística percebida na fala do aluno, interfere na sua compreensão da construção da língua escrita.
 - a coerência que demonstram os professores entre sua concepção lingüística e a prática desenvolvida na sala de aula apresenta melhor compreensão, por parte do aluno, sobre a construção das diversas linguagens.

Os resultados alcançados através dos dados coletados nessa pesquisa, analisados a luz das correntes teóricas que abordam a temática em estudos, serão transferidos ao público estudado através de palestras e divulgação de artigos publicados. Entretanto, considerando a natureza dessa pesquisa, seu produto final será a dissertação.

Para sua decisão é importante lhe dizer que a pesquisa trará de certa forma riscos para os sujeitos participantes, em razão de sua necessária interação pesquisador/sujeito. No entanto tal possibilidade é mínima. No entanto, irá possibilitar, também, aos sujeitos envolvidos benefícios pois trará proposta que deverão apoiar o professor na realização do seu trabalho pedagógico, o que beneficiará os estudantes e a escola.

Shalimar Michele Gonçalves da Silva

Rua: Barão do Moreno, 408 – Vila Rica – Jaboatão dos Guararapes/PE - CEP. 54.100-680
– Tel. (81)34813406 – (81)88051817

Aceite

Considerando-me suficientemente esclarecido sobre a pesquisa e o processo de seu desenvolvimento, disponho-me, livre e espontaneamente a participar da mesma.

Estou ciente que terei direito a respostas a quaisquer dúvidas que possam surgir durante a minha participação na pesquisa. Em hipótese alguma, serei identificado, bem como a instituição do qual trabalho e poderei retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Recife, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do participante