



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

KARLA EPIPHANIA LINS DE GOIS

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS
DO 5º ANO DA REDE PÚBLICA

RECIFE

2010

KARLA EPIPHANIA LINS GOIS

**VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS
DO 5º ANO DA REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob orientação do Prof^o. Dr^o. Karl-Heinz Efken e da Prof^a. Dr^a. Karina Falcone.

RECIFE

2010

G616v

Gois, Karla Epiphania Lins de
Variações lingüísticas nos textos escritos de alunos do
5º ano da rede pública / Karla Epiphania Lins de Góis ;
orientador Karl-Heinz Efken ; co-orientador Karina Falcone,
2010.

97 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Lingüística. 2. Crianças - Escrita. 3. Oralidade. I. Título.

CDU 801

KARLA EPIPHANIA LINS GOIS

**VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS
DO 5º ANO DA REDE PÚBLICA**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, __de março de 2010.

Banca examinadora,

Prof. Dr. Karl-Heinz Efken
Orientador

Prof^a. Dr^a. Marianne Cavalcante
Examinadora

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Examinador

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, filho e irmã;

Ao professor Karl-Efken Heinz, pelas valiosas discussões e contribuições;

A professora Karina Falcone, pela paciência de ler e reler o texto;

Ao professor Junot, pelas críticas construtivas ao meu trabalho;

Ao meu amigo Luiz, pela sua ajuda a minha eterna briga com o computador;

A maravilhosa colaboração com as correções de Sônia Sena;

Aos alunos da Escola Medalha Milagrosa e a professora Mônica, que tornaram esta pesquisa real;

E a todos os amigos que me deram força nessa caminhada.

*Forte, sorte na vida
Filhos feitos de amor
Todo verbo que é forte
se conjuga no tempo
perto, longe o que for...*

(Cidade Negra)

RESUMO

O ensino do português brasileiro no ensino fundamental prioriza a norma-padrão, e muitas vezes, ignora a linguagem que o aluno traz para a escola. Percebemos que, apesar de o resultado de várias pesquisas alertarem para essa questão, ainda não é dada a devida atenção às Variações Linguísticas, que naturalmente migram para a escrita dos educandos, e são, muitas vezes, mal interpretadas por professores praticantes de uma orientação pedagógica que prioriza o ensino da língua escrita. Diante desse fato, esta pesquisa tem o objetivo de identificar as Variações Linguísticas nos textos escritos utilizando retextualização de tiras de História em Quadrinho e cartas, produzidas na sala de aula por um grupo de alunos da rede pública, assim como apresentar reflexões e questionamentos, a partir dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, ancorada na Linguística do Texto. Para dar suporte aos pressupostos teóricos estabelecidos, e por serem importantes para o ensino da língua, consideramos a concepção de língua dos sociolinguistas, os PCN-LP, o livro didático utilizado e a concepção de texto considerando-o como construção de sentidos. A metodologia de estudo adotada é qualitativa, voltada para a interpretação de processos de interação na sala de aula, considerando o contínuo oral-escrito. As análises e discussão são feitas em duas etapas: na primeira são feitas as análises do LDP e das produções textuais, e a segunda parte diz respeito aos episódios característicos da fase inicial da escrita e à presença das variações linguísticas mais ocorrentes nas produções textuais. O *corpus* é composto por trinta e seis retextualizações e doze cartas. Partimos do pressuposto de que não é possível ignorar os modos de relação entre oral e escrito, pois é necessário um trabalho na instituição escolar que entenda a relação fala-escrita como um contínuo com características próprias.

Palavras-chave: Texto. Marcas de Oralidade. Variedades Linguísticas.

ABSTRACT

The teaching of Brazilian Portuguese language in elementary school prioritizes the standard dialect, and in many cases, it ignores the language the student brings to school. We realize that, despite several researches which have pointed out this issue, it is not given the due attention to the Linguistic Variations, which naturally migrate to students' writing, and being in many situations misinterpreted by pedagogical guidance teachers who prioritize the teaching of written language. Given this fact, this research aims to identify the Linguistic Variations in written texts: retextualization of comic book strips and letters, produced in the classroom by a group of students from public schools, and present reflections and questions from the assumptions of Educational Sociolinguistics, anchored in the Textual Linguistics. In order to give support to the theoretical assumptions established, and because they are important to the teaching of the language, we consider the conception of language, the PCNs-LP, the didactic book used, and the conception of text. The study methodology adopted is qualitative, focused on the interpretation of the interaction processes in classroom, considering the oral-written continuum. The analyses and discussion are done in two parts: analyses of the LDP and the textual productions, and the second part concerns the particular episodes of the initial phase of writing and the presence of Linguistic Variations which mostly occur in textual productions. The *corpus* comprises thirty-six retextualizations and twelve letters. We assume that it is not possible to ignore the modes of relationship between oral and written speech, for it is necessary for a work in the school institution the understanding of that relationship as a continuum, and that every modality has its own characteristics.

Key-words: Texts. Oral speech marks. Linguistic Variations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Episódios previsíveis no estágio inicial da escrita segundo Mollica (2003) e Cagliari (1996).....	66
Quadro 2	Variações Linguísticas mais ocorrentes, segundo Bortoni-Ricardo (2004)....	67
Quadro 3	Ocorrências das Variações Linguísticas.....	71
Quadro 4	Exercícios de intervenção 1.....	71
Quadro 5	Ocorrências das Variações Linguísticas após a 1ª intervenção.....	74
Quadro 6	Exercício de intervenção 2.....	75
Quadro 7	Exercício de intervenção 3.....	75
Quadro 8	Exercício de intervenção 4.....	77
Quadro 9	Ocorrências das Variações Linguísticas.....	79
Quadro 10	Contínuos de variação no português brasileiro.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 O Percurso da Sociolinguística.....	13
1.2 Variação Linguística e Ensino.....	28
1.2.1 A Concepção de Língua.....	30
1.2.2 O PCN da Língua Portuguesa.....	33
1.2.3 O Livro Didático de Português.....	34
1.2.4 A Questão do Texto.....	35
2 METODOLOGIA.....	41
2.1 Área de População e Estudo.....	42
2.2 Procedimento de Coleta de Dados.....	43
2.3 Procedimentos de Análise dos Dados.....	44
2.4 Material.....	45
2.5 Considerações Éticas.....	45
2.6 Cronograma das atividades.....	46
3 ANÁLISES E DISCUSSÃO.....	47
3.1 Primeira Etapa das Análises.....	48
3.1.1 Análise do Livro Didático de Português.....	48
3.1.2 Análise das produções textuais.....	53
3.2 Segunda Etapa das Análises.....	62
3.2.1 Episódios característicos da fase inicial da escrita	62
3.2.2 Categoria de Análise: supressão do /r/ em infinitivo verbal.....	68
3.2.3 Categoria de análise: abaixamento da vogal /e/ > /i/ em sílabas átonas.....	69
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
5 REFERÊNCIAS.....	86

ANEXOS.....	92
ANEXO A - Texto 1	
ANEXO B - Texto 2	
ANEXO C- Texto 3	
ANEXO D - Texto 4	
ANEXO E - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL-PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS	
ANEXO F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA	

INTRODUÇÃO

A relação entre as modalidades da língua falada e escrita e sua influência no ensino do português brasileiro, requer um estudo aprofundado da concepção de ensino de língua, pois entendemos que um dos maiores problemas é que a escola ignora o conhecimento que o aluno traz, e dessa maneira, não contribui para a apropriação do ensino formal. Diante dessa problemática, nos posicionaremos a respeito da concepção do ensino de língua, que considere-a, assim como Geraldi (1995), um conjunto de variedades, utilizadas por sujeitos sociais e historicamente situados, ou seja, como identidade. Sendo assim, a instituição escolar, ao ignorar a língua que os alunos trazem, ignora a reflexão sobre a mudança, a continuidade e a heterogeneidade inerentes ao sistema linguístico, dificultando aos aprendizes a apropriação dos conhecimentos herdados e não possibilitando a construção de novos. Observando esse fato, e por fazer parte dos questionamentos da pesquisadora, que trabalha na rede pública de ensino, este estudo busca teorias e reflexões que ajudem no trabalho pedagógico, pois o Ensino Fundamental, no nosso entender, preocupa-se com as questões metodológicas, deixando de lado a concepção de ensino de língua.

Pautamos-nos nos estudos da Sociolinguística Educacional, pois ao considerar a heterogeneidade linguística como inerente a qualquer sistema linguístico, a Variação linguística não pode ser ignorada, pois a escola é um espaço de grupos sociais. Entendemos que a relação entre a Variação Linguística e o ensino precisa levar em consideração a concepção de língua, o Livro Didático de Português adotado e a concepção de texto, para dar um tratamento adequado ao tema, tendo em vista uma pedagogia sensível aos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos pertencentes a grupos socioeconomicamente desfavorecidos, para que possamos refletir e apontar outras diretrizes para o ensino.

Estabelecemos como objetivo desta pesquisa analisar as Variações Linguísticas presentes nos textos escritos de um grupo do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública, considerando a concepção de língua, o tratamento dado pelo Livro Didático de Português às Variações Linguísticas e a concepção de texto. Este estudo nos remete aos processos que se imbricam para o ensino do português brasileiro, pois no decorrer da pesquisa surgem elementos que necessitam de investigação, tal como o conhecimento linguístico dos grupos.

Ao reconhecermos a importância da apropriação do conhecimento formal da português

brasileiro, e entendendo o texto com evento comunicativo, estabelecemos para o *corpus* as retextualizações de tiras da História em Quadrinho e as cartas produzidas na sala de aula, onde pretendemos identificar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do escritor, ancorado na Língua do Texto.

Para a fundamentação, dividimos este estudo em três capítulos. O Capítulo I faz um caminho desde as primeiras pesquisas sociolinguísticas, as contribuições da Sociolinguística Variacionista, com os estudos de Labov (2008), os estudos da sociologia da linguagem com Bernstein, passa pela Sociolinguística Interacional, onde destacamos os estudos da língua nos ambientes de aprendizagem de sala de aula (Cook-Gumperz, 2008), até a opção nossa pela Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2005) e as pesquisas de Mollica (2007b; 2003).

Sobre a questão entre a Variação Linguística e o Ensino, definimos os termos usados sobre o que é Variação Linguística, variante, variedades linguísticas e extralinguísticas e variação de prestígio e estigmatizada. Posicionamos-nos em relação a concepção de língua de Labov (2008), de Bagno (2002) e de Geraldi (1995); ao Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1997); à importância do Livro Didático de Português; e à Questão do Texto, a partir das leituras de Koch (2008; 2005; 2003), de Koch e Elias (2009) e de Geraldi e Citelli (1997).

No Capítulo II, apresentamos a operacionalidade deste estudo, ao informarmos os aspectos metodológicos caracterizando a área de população e estudo, os procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análises dos dados e o material utilizado.

O Capítulo III volta-se para as análises e discussões dos dados da produção escrita, observados nos gêneros História em Quadrinho, Cartas e as categorias de análise. Dividimos este capítulo em duas etapas. A primeira traz a análise do Livro Didático e o tratamento dado às Variações Linguísticas à luz dos estudos de Bagno (2007) e Dionísio (2002) e a análise das retextualizações e das cartas, segundo Koch (2008; 2005; 2003), Koch e Elias (2009). Na segunda etapa, destacamos no *corpus* as Variações Linguísticas mais ocorrentes, destacando as duas categorias de análise, as intervenções com exercícios direcionados à superação das Variações Linguísticas, e a análise geral dos retextos e das cartas.

Para as considerações finais, discutimos os objetivos propostos e esperamos contribuir

para a reflexão do ensino do português brasileiro nas séries iniciais, ao propor discussões e direcionamentos que favoreçam ao ensinoaprendizagem. Ao final, citamos as referências bibliográficas e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O Percurso da Sociolinguística

Iniciamos esta pesquisa situando as contribuições de Labov (2008) à Sociolinguística, a partir da Teoria da Variação, desenvolvidas a partir de 1966, pois seu trabalho tem um grande impacto para os estudos da linguagem, sendo inegável que a Sociolinguística Variacionista¹ (SV) fornece suporte empírico para o combate às construções ideológicas que se apóiam nas diferenças linguísticas como pretexto para suas políticas de discriminação e exclusão social. Desenvolvemos além dos trabalhos de Labov, os estudos de Bernstein, assim como os estudos da Sociolinguística Interacional² (SI), devido à relevância que têm ao apresentarem questões relativas às diferenças linguísticas entre indivíduos pertencentes a grupos socioeconômicos diferentes (SOARES, 2000).

Dos estudos de Labov (2008), destacamos as pesquisas de Martha's Vineyard realizada em 1963, sobre o emprego do *r* pelos vendedores de lojas de departamentos de Nova York em 1964 e o falar dos jovens negros do Harlem em 1968. Continuando essa introdução em relação aos estudos de linguagem, sociedade e escola, os estudos de Bernstein (1970 apud SOARES, 2000), com as pesquisas dos anos de 1970, e as contribuições da Sociolinguística Interacional. Elencamos as teorias da Sociolinguística Variacionista e da Sociologia da Linguagem, porque são os primeiros estudos que apontam os diferentes usos da língua, relacionando-os aos grupos sociais dos seus falantes. Da SI, destacamos a diversidade linguística e sua operação em nível social e interacional, neste caso, a interação na sala de aula.

¹ A Sociolinguística Variacionista (SV) é uma abordagem funcionalista orientada para os fenômenos linguísticos em si. Tem como objetivo científico descrever e explicar os próprios fenômenos linguísticos, ou seja, em circunstâncias concretas (SCHERRE, 1978).

² A Sociolinguística Interacional (SI) é também chamada de Etnografia da Comunicação, e concentra-se na interrelação entre os pressupostos linguísticos contextuais e sociais, que interagem criando as condições para a aprendizagem na sala de aula (COOK-GUMPERZ, 2008).

Sobre as pesquisas de Labov, iniciamos com uma breve exposição da investigação denominada Martha's Vineyard em 1963. Essa pesquisa, segundo Labov (2008), é uma observação direta de uma mudança sonora nessa comunidade. A mudança é uma alteração na pronúncia dos ditongos /ay/ e /aw/. Ao estudar a frequência dessas variantes fonéticas nas diversas regiões, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos, Labov (2008) reconstrói a história da mudança linguística dos ditongos /ay/ e /aw/, correlaciona o complexo padrão linguístico com as diferenças na estrutura social, e isola os fatores sociais. Labov (2008) escolhe a ilha de Martha's Vineyard para laboratório de investigação porque é separada do continente, é socialmente e geograficamente complexa, os habitantes são originários de vários grupos étnicos, e por ser conhecida dos linguístas como uma área conservadora do inglês americano.

A pesquisa de Martha's Vineyard, de acordo com Naro (2007b), aponta que as pessoas idosas preservam a forma original /ay/ e os mais jovens utilizam a centralização /aw/, concordando com a posição teórica clássica que correlaciona idade e mudança linguística, ou seja, que o falante adulto tende a preferir as formas antigas. É o que Paiva e Duarte (2003) chamam de construto analítico do tempo aparente.

A explicação dada por Labov (2008) às mudanças linguísticas envolve três questões: *i*) a origem das variações linguísticas; *ii*) a difusão e a propagação das mudanças linguísticas; e *iii*) a regularidade da mudança linguística. Esse modelo requer como ponto de partida a variação em uma ou mais palavras na fala de um ou mais indivíduos, que segundo Gomes e Souza (2007), parte da visão de língua que priorize a análise linguística explicando modos semanticamente equivalentes de dizer a mesma coisa, porque é de se esperar que existam diferentes realizações fonéticas para uma mesma unidade fonológica, em um mesmo contexto, dentro de uma mesma comunidade. Mas, Labov (2008) chama atenção para o fato de que, apesar de existir uma tendência de centralização do /aw/ entre os jovens, não significa dizer que essa mudança sonora venha a se tornar uma mudança fonêmica.

A pesquisa de Martha's Vineyard estabelece pressupostos relevantes para a Teoria da Variação. Gomes e Souza (2007) afirmam que, além da questão das realizações fonéticas, há outros condicionantes, como as características específicas dos itens lexicais. Para entendermos, tomamos como exemplo as realizações fonéticas de algumas palavras na região Nordeste do Brasil, comparando-as com as da região Sul. Marroquim (1996) explica esse fenômeno com a palavra *ruim*: na região Sul é um ditongo com a sílaba tônica no *u*, na região

Nordeste tem a sílaba tônica sobre o *i*, realizando o hiato.

Em suma, a pesquisa de Martha's Vineyard mostra o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada, pois o autor relaciona os fatores linguísticos e extralinguísticos.

O segundo momento da pesquisa de Labov (2008) é sobre a presença ou ausência do *r* final de sílaba no inglês de Nova York. Para o estudo da distribuição social da língua, Labov considera o padrão de estratificação social. Nesse caso, busca a estratificação dentro de um mesmo grupo ocupacional, os vendedores de grandes lojas de departamento em Manhattan, correlacionando a hierarquia de *status* da loja à hierarquia dos postos de trabalho em três lojas, entre os postos de trabalho, e o comportamento das pessoas que ocupam tais postos. O método de coleta é de entrevistas aleatórias, de eventos de fala casuais e anônimos. O resultado revela que os vendedores da loja de *status* mais alto apresentam os valores mais altos do *r*, os da loja de *status* médio, apresentam os valores intermediários do *r*, e os da loja de *status* mais baixos apresentam os valores mais baixo do *r*. O principal efeito estratificador sobre os empregados é o prestígio da loja, junto às condições de trabalho (Labov, 2008). Essa investigação mostra a ocorrência da variação estilística tanto quanto da estratificação social. Destacamos como pontos relevantes na pesquisa de estratificação do *r*, a discussão da questão metodológica, pois de acordo com o que expõe Labov (2008), o método empregado fornece informações sobre a estrutura sociolinguística de uma comunidade de fala, mas é preciso ter cuidado porque, dependendo do contexto social, o falante pode monitorar ou não a entrevista dada, alterando os dados e não os tornando confiáveis.

Complementando, Macedo (2007) afirma que o linguista, ao descrever a linguagem em seu contexto de uso, pode se deparar com uma situação na qual os falantes, ao se sentirem observados, deixem de apresentar um comportamento natural.

Destacamos, nesse momento, a pesquisa de Labov (2008) sobre o falar dos jovens negros do Harlem que, segundo Calvet (2002), parte de um problema prático: estudar as causas do fracasso escolar desses jovens em relação às dificuldades de aprendizado da leitura.

Labov (2008) afirma que, nos Estados Unidos, o movimento da população negra sulista para as cidades do Norte, favorece a criação de um dialeto uniforme de casta - o Inglês vernacular negro do Harlem e de outros guetos. Os falantes negros submetidos à “submissão dialetal” participam de um conjunto de mudanças diferentes sem relação direta com o padrão

característico da comunidade branca. Contextualizando as diferenças linguísticas encontradas, Labov (2008) observa os seguintes fenômenos: a modificação dos padrões vocálicos característicos dos dialetos regionais sulistas, minimizadas nas cidades do Norte; a interseção entre os padrões fonológicos básicos do sulista com a gramática, permanecendo constante em todos os guetos do Norte; e a manutenção ou extensão da fala coloquial sulista. O resultado é que se forma o Inglês vernacular negro, um dialeto de casta, constante para os falantes de seis a vinte anos, com uniformidade geográfica e resistência às importações do Inglês-padrão do sistema escolar. Para Calvet (2002) não se trata de duas línguas, mas de um subsistema distinto no seio da gramática geral do Inglês, ou ainda de um sistema vinculado ao Inglês-padrão, separado dos dialetos brancos. Labov (2008) conclui que o conflito entre o Inglês vernacular e o padrão explicam as razões do fracasso escolar, ou seja, o principal responsável pelo fracasso do aprendizado da leitura é o conflito cultural (CALVET, 2002).

Entendemos que, a partir das leituras dos estudos de Labov (2008), a sua importância se deve ao fato de que, o autor vai de encontro aos postulados da Linguística Estruturalista ao fazer um levantamento geral dos problemas, resultados e perspectivas de uma linguística socialmente realista, definindo as variações linguísticas como inerentes ao sistema linguístico. Todas as questões observadas a partir da SV, são citadas como exemplos úteis para a nossa reflexão sobre a complexidade dos fenômenos linguísticos.

Naro (2007a) afirma que o pressuposto básico da SV é o estudo da variação no uso da língua, que é a heterogeneidade linguística regulada por um conjunto de regras. Dessa forma, pressupõe-se que há competição no uso de uma língua em detrimento da outra por conta das categorias independentes que influem nesse uso. “O problema central que se coloca a Teoria da Variação é a avaliação do *quantum* com que cada categoria postulada contribui para a realização de uma ou outra variante” (NARO, 2007a, p. 17), isolando e medindo separadamente o efeito de um fator. Um exemplo prático é o estudo sobre a concordância verbal, uma regra variável em grande escala na língua falada, que estabelece duas categorias operantes: tipos morfológicos do verbo: *eles bebeleles bebem* e posição do sujeito em relação ao verbo, quando o sujeito está anteposto ou posposto ao verbo (NARO, 2007a). Há várias tentativas de estabelecer um modelo matemático na SV, mas chegam a conclusão que devido ao grande número de dados linguísticos reais, não há nenhum meio rigoroso de decidir sobre qual modelo utilizar (NARO, 2007a). Mesmo assim, a metodologia da Sociolinguística Variacionista constitui uma ferramenta segura que pode ser usada para o estudo de qualquer

fenômeno variável nos diversos níveis e manifestações linguísticas.

Esclarecidos os pressupostos básicos da SV, destacamos os estudos relacionados à linguagem e à escola, para melhor refletir sobre os problemas existentes no ensino da língua materna para os grupos socioeconomicamente desfavorecidos.

Para Soares (2000), a responsabilidade atribuída aos problemas entre a linguagem e a escola se dá devido à censura e ao estigma que a linguagem desses grupos sofrem, resultando em um fracasso escolar. Esta pesquisa faz uma investigação à luz da Sociolinguística Educacional, analisando os fenômenos linguísticos de interferência da oralidade presentes nos textos escritos dos alunos. Iniciamos por Labov (2008), com sua pesquisa sobre o grupo de jovens do Harlem em 1968, onde o autor conclui que esse grupo é rejeitado pelo sistema escolar, pois a escola prioriza o Inglês-padrão. A seguir, destacamos Bernstein, por fazer parte de um grupo, que estuda e caracteriza as diferenças no uso da língua por falantes de “classe média” e da “classe operária”. O autor, investiga a hipótese de que as relações sociais atuam como variáveis que intervêm entre as estruturas linguísticas e suas realizações na fala.

Sobre as pesquisas sociológicas de Bernstein³, a partir da leitura de Calvet (2002), sabemos que é um dos primeiros teóricos da sociologia da educação a levar em consideração as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes. Ao definir os códigos “restrito e elaborado”, e examinar os problemas de lógica e semântica dos textos das crianças, conclui que “o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (CALVET, 2002, p. 26).

Paralelamente a esse estudo, Labov (2008), no seu trabalho sobre os jovens negros do Harlem, de 1968, e suas dificuldades de leitura, conclui que o responsável pelo fracasso escolar é o conflito cultural. Sendo assim, discorda de Bernstein, que explica esse problema com a teoria do *déficit* linguístico. Nesse momento, temos duas teorias para uma possível explicação da relação linguagem e escola.

Mais adiante, surgem os estudos da Sociolinguística Interacional, a partir da década de 1970, que dá um novo direcionamento a essa relação. Segundo Gumperz e Cook-Gumperz

³ Apesar de não trabalharmos com a terminologia de Bernstein, destacamos seu estudo porque contribui, segundo Soares (2000), mesmo que involuntariamente, para a teoria do *déficit linguístico*. Essa hipótese ainda está presente no ideário pedagógico dos professores do Ensino Fundamental.

(2008), os estudos da SI se iniciam com os efeitos da língua sobre os ambientes de aprendizagem na sala de aula, considerando as narrativas autobiográficas dos professores, pois as salas de aula são tratadas como sistemas sociais, em que há o reconhecimento dos usos da língua no desempenho educacional, ou seja, a língua é tratada “como um sistema de escolhas linguísticas ligado ao contexto em que tem um significado social” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 60). E assim, as pesquisas sociolinguísticas tomam como foco as trocas comunicativas na sala de aula. Partindo desse ponto de vista, o professor é visto como um mediador cultural, que faz a mediação entre a linguagem do aluno e a linguagem estabelecida pela escola, facilitando o processo de apropriação do saber linguístico de prestígio.

Observamos que a relação *linguagem, sociedade e escola* é complexa, e sendo assim, entendemos que a linguagem é a forma que o sujeito se utiliza para interagir com os outros, e portanto, comporta identidades diversas. Então, podemos dizer que, quando falamos de linguagem, falamos de sociedade, pois sociedade é “linguagem, contexto social, as práticas sociais, os paradigmas e os valores” (MARCONDES, 2000, p. 26). E assim, não há separação entre linguagem e mundo, estes são interdependentes. A escola, espaço de microculturas, tem um papel definido enquanto uma das instâncias de letramento, e necessariamente, precisa trabalhar respeitando a linguagem dos sujeitos, adequando-a à variedade de prestígio, utilizando-se de práticas discursivas interacionais.

Após citarmos Labov (2008), com a teoria das diferenças linguísticas, dos diferentes grupos sociais e Bernstein (1970 apud SOARES, 2000), com a teoria dos diferentes códigos de grupos socioeconomicamente distintos, destacamos o marco da Sociolinguística que, segundo Calvet (2002), acontece em maio de 1964, com William Bright, que reúne os pesquisadores para uma conferência, e, ao final dos estudos, sintetiza as diferentes contribuições, esclarecendo que uma das tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, como afirmam os estruturalistas, mas está associada a grupos socioeconomicamente desfavorecidos. Para Pretti (1977), Bright elabora uma lista com três dimensões para a sociolinguística: *i*) a dimensão do emissor (dialetos de classe); *ii*) a do receptor (identidade social); *iii*) da situação (contexto de comunicação, com exceção da identidade dos indivíduos). Essas três dimensões são trabalhadas por Hymes (1970 apud BORTONI-RICARDO, 2005) como método para as pesquisas etnolinguísticas. Enfocamos os estudos de Bright (1964 apud CALVET, 2002) pela importância ao abordar um dos principais

problemas sociolinguísticos, que é a diversidade da língua condicionada por fatores extralinguísticos.

Retomando os primeiros estudos sociolinguísticos, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a partir de 1970, a Sociolinguística analisa as diferenças entre as variações e as “propostas de aplicação dos conhecimentos ali auferidos na solução de problemas educacionais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 117), o que resulta numa proposta bidialetal, proposta esta, que investiga a variação da língua sob o aspecto dialetal e socioletal. Após os anos 1970, há um arrefecimento do bidialetalismo, surgindo estudos etnográficos em sala de aula, que consideram o responsável pelo “descompasso cultural entre a língua falada no lar e na escola” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 64), o preconceito do professor diante da linguagem do aluno, gerando uma resistência desses alunos à aprendizagem da variedade de prestígio.

Dessa problemática, surge a Sociolinguística Interacional que tem como um dos principais representantes John Gumperz, e para Bortoni-Ricardo (2008), sua teoria fundamenta-se na interação humana, onde a linguagem é vista como parte do contexto social, ou seja, nela estão envolvidos os fatores materiais e psicológicos dos indivíduos.

Cook-Gumperz (2008) complementa destacando a questão da alfabetização o que muito nos interessa, pois pesquisamos num contexto de final da primeira etapa do Ensino Fundamental, onde se espera que os alunos tenham sido alfabetizados, e que segundo a autora aconteça a realização da alfabetização numa perspectiva global, como a leitura, a escrita e a fala no cotidiano e em situações de instrução formal, e sua relação com os usos no dia a dia, como sendo “um conjunto de práticas usadas para entender o mundo que nos rodeia, no qual a língua escrita e falada forma um *continuum*, e um conjunto de afirmações sobre o valor ou a necessidade dessas atividades” (COOK-GUMPERZ, 2008a, p. 14).

A visão da Sociolinguística Interacional, a partir de Gumperz (2008), tem relevância na nossa pesquisa, pois sabemos do valor atribuído à escola, pelo grupo social estudado “como espaço para seu desenvolvimento linguístico, profissional e suas chances de inserção na sociedade” (MOLLICA, 2007b, p.12). E, assim, mesmo que a escolarização não garanta a inclusão social de todos os membros do grupo, enquanto sujeitos ativos e participativos, ainda é através da escola que eles pensam conseguir ascensão social, visão essa corroborada pelo questionário sociocultural aplicado aos alunos desta pesquisa. Entretanto, muitas vezes, a

escola não prioriza a visão de língua enquanto fenômeno sociocultural “em que a alfabetização e a oralidade coexistem dentro de um modelo comunicativo mais amplo” (COOK-GUMPERZ, 2008a, p. 15), pois as práticas sociais e linguísticas não são devidamente trabalhadas e o conhecimento de língua do aluno não é valorizado. No nosso caso, inferimos que, além dos outros fatores que influenciam os processos de aprendizagem da língua falada e escrita, no momento em que a escola avalia negativamente a experiência linguística dos alunos, há um corte nesse processo, dificultando a aprendizagem.

Para Gumperz e Cook-Gumperz (2008), a Sociolinguística Interacional se volta para possíveis soluções que resolvam o descompasso entre a língua falada e a escrita. Para a efetivação dessa pesquisa na sala de aula, é necessário fazer uma abordagem da etnografia da comunicação que proporcione “evidências detalhadas de processos de aprendizagem como análises etnográficas sistemáticas baseadas em observações em ambientes interativos naturais” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 60).

A metodologia para esse estudo observa as estratégias que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico, dando importância aos conhecimentos partilhados realizados entre os participantes desse processo. O novo foco, a partir dessa reflexão, volta-se para a sala de aula, porque acontece um tipo específico de interação, entre professores e alunos.

Definimos as salas de aula como microculturas, que para Cox e Assis-Peterson (2001), são grupos naturais, com conceitos, simbolismos e significados próprios, que se reúnem continuamente, num determinado espaço, tempo, e com os propósitos da educação formal. Sendo assim, são eventos que ocorrem em circunstâncias concretas, com um professor e um grupo específicos. Nesse evento específico, entendemos que a interação se dá no “encontro em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados, dia a dia, momento a momento” (CAJAL, 2001, p. 127).

Essa dinâmica de sala de aula é um processo complexo e inacabado, e há necessidade de entendimento mútuo, pois os participantes podem possuir os mesmos recursos linguísticos, mas podem não conhecer as mesmas regras para a sua interpretação e aplicação. Exemplificamos essa situação, no momento da aplicação do *Exercício 1*, pois os alunos não compreenderam o que é a reescrita dos próprios textos. Dessa forma, este comportamento

pode indicar a não familiaridade com a atividade, necessitando de esclarecimentos para que todos possam participar desse processo interativo.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 148), o “processo interativo é constitutivo da realidade social”, onde “as ações podem ser trabalhadas, confirmadas, desafiadas, alteradas ou reinterpretadas” pelos participantes, além de ser inerente à própria dinâmica das relações humanas. Sendo assim, destacamos as diferenças entre o método da Sociolinguística Interacional e o da Sociolinguística Variacionista, pois para a SI ele é interpretativo e o objeto de estudo é o papel que as estratégias comunicativas desempenham no processo de produção e reprodução social da identidade social na interação humana. Não basta apenas o estudo da descrição linguística, como faz Labov (2008) com a dialetologia social. A preocupação da SI se volta para as questões educacionais e é baseada nos registros etnográficos e microetnográficos do processo interacional, que são os estudos dos fenômenos linguísticos no ambiente escolar, devendo responder às questões educacionais existente, porque “valoriza-se a ação humana e dá-se devida atenção às relações reflexivas entre práticas institucionais e o êxito ou fracasso escolar” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 123).

Destacamos os estudos da etnografia da comunicação ou Sociolinguística Interacional, proposta por Hymes e Gumperz em 1972 (BORTONI-RICARDO, 2005), porque visa a estudar o comportamento verbal no contexto micro de interação (CORREA; MARTINE, 1989). Desde os primeiros estudos nos anos de 1970, a SI aborda a etnografia da comunicação, propõe a noção de competência comunicativa como ponto central e explica o “uso da língua” como sendo regido “pela cultura e por normas específicas do contexto” (COOK-GUMPERZ, 2008b, p. 61). A partir desse momento, a competência comunicativa passa a ter importância, pois as expectativas sobre os tópicos e temas adequados, normas e estilos apropriados de discurso desempenham um papel fundamental no que era dito.

Na década de 1980, a atenção muda da competência comunicativa para o discurso. A comunicação na sala de aula é vista como um processo discursivo, onde as atividades discursivas ocorrem em contexto de evento discursivos específicos, os sistemas microssociais, e a aprendizagem na sala de aula é vista como um processo interativo entre professores e alunos, com o estabelecimento de rotinas adequadas às atividades a serem realizadas, mas, muitas vezes, a escola trabalha com a estrutura gramatical e o léxico da língua, ignorando o conhecimento linguístico do aluno.

Nesta pesquisa, por exemplo, estabelecemos uma sequência didática para cada atividade elaborada a ser realizada, retomando e discutindo os assuntos abordados em questão, pois segundo Gumperz e Cook-Gumperz (2008), o discurso não é uma sequência de sentenças, mas uma sequência de ações ordenadas de movimentos conversacionais, fazendo com que o aluno se utilize das estratégias verbais adquiridas.

Na escolarização a noção de competência comunicativa pode ser usada como uma ferramenta diagnóstica, juntamente com as relações entre o professor e o aluno no contexto de práticas de sala de aula e com a política e ideologia educacionais. As pesquisas da década de 1990, na Sociolinguística Interacional, postulam que os fatores internos à situação da sala de aula, e os fatores externos, valor dado à diversidade linguística e às convenções compartilhadas entre outros, influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. Os estudos mais recentes, vistos por Gumperz e Cook-Gumperz (2008), afirmam que a distinção entre “a estrutura linguística formal” e a noção de “uso da língua” ou competência comunicativa, é substituído pelo termo “prática comunicativa”, o que quer dizer que a comunicação verbal acontece por meio de conhecimentos linguísticos formais, os processos gramaticais e semânticos e por outros dependentes do contexto, simultaneamente, e é nessa ideia de contextualização que a SI se baseia. Sendo assim, podemos dizer que “a relação entre língua e a escolarização e o lugar da Sociolinguística Interacional no estudo dos processos de escolarização permanecem válidos” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 75).

Contextualizando, inferimos que a relação entre linguagem e escola leva a questionamentos constantes, quer seja do ponto de vista sociolinguístico ou não. Para Tardelli (2002) “a consciência se constitui no social à medida que o indivíduo vivencia a experiência com os outros e com o mundo que o cerca. E, através das interações que se concretizam na prática pedagógica, a professora oscila...” (TARDELLI, 2002, p. 113), ou seja, é no confronto ou não das convenções partilhadas, da ideologia do professor, da instituição escolar, da burocratização do ensino, do grupo de trabalho, entre outros, que podem emergir novas formas do agir pedagógico, construindo e desconstruindo conceitos.

Neste estudo, esse posicionamento é importante, pois, ao pesquisarmos a relação entre fala e escrita, a partir de um grupo socioeconomicamente desfavorecido, assim como as suas dificuldades de apropriação do conhecimento sócio-histórico, percebemos que há o emprego das ocorrências linguísticas desprestigiadas em detrimento de outras. Para nos posicionarmos diante dessa problemática, é necessário deixar claro: *i*) a questão de valor ideológico atribuído

à língua na sociedade; *ii*) a concepção de ensino de língua; *iii*) os direcionamentos tomados pelo pesquisador na interação com o grupo pesquisado.

A Sociolinguística, desde seus primeiros estudos nos anos de 1960, tanto a Sociolinguística Variacionista, quanto a Sociolinguística Interacional, demonstra interesse com o desempenho escolar de crianças de grupos minoritários e étnicos, que no caso do Brasil, está relacionado a questões socioeconômicas.

Para Mollica (2007b), desde essa época surgiram pesquisas sobre as questões educacionais com o objetivo de construir novas metodologias que auxiliem os professores no ensino da língua. Bortoni-Ricardo (2005) denomina essa proposta da Sociolinguística, como Sociolinguística Educacional, e obedece a três premissas básicas: *i*) o relativismo cultural; *ii*) a heterogeneidade linguística; *iii*) a relação dialética entre a forma e a função.

Sobre a primeira premissa, o relativismo cultural, para Bortoni-Ricardo (2005), diz respeito ao postulado da “equivalência funcional entre as línguas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114). Aprofundando, para Alkmim (2004), não existe língua simples, inferior ou primitiva, mas uma língua “adequada à comunidade que a utiliza”, enquanto sistema completo, que permite aos grupos sociais expressarem o mundo simbólico e físico em que vivem. Da mesma forma que não existe a língua *correta*, não aceitamos o nome dado à linguagem coloquial como *imperfeita*, pois entendemos que o usuário da língua faz uso do repertório que lhe é útil.

Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) colocam que o conceito de relativismo cultural, inicialmente, trata da comparação entre as línguas, mas junto com a premissa da heterogeneidade inerente ao sistema linguístico, discutida neste trabalho no primeiro capítulo com as pesquisas de Labov (2008), esse conceito é aplicado a múltiplas variedades e estilos de uma mesma língua.

Fazendo uma ponte entre essas colocações e a língua utilizada pela escola, segundo Bagno (2009), é atribuído à língua escrita um prestígio social, como valor cultural, sendo considerada a língua literária⁴ como objeto exclusivo de ensino, e a língua falada é deixada de lado por ser considerada “imperfeita e ilógica”. Para o autor, a principal contribuição da

⁴ Acrescentamos a linguagem científica e informativa, fato este constatado na análise do LDP, no Capítulo III deste estudo (p. 46).

linguística moderna é considerar a “língua falada no centro da investigação sobre linguagem” (BAGNO, 2009, p. 50).

A premissa do relativismo cultural é adotada pela Sociolinguística e estendida a noção da heterogeneidade linguística. A terceira premissa, a relação dialética entre a forma e função linguística, desloca o estudo da língua antes concentrado na estrutura, para sua função e uso. Todas essas premissas são relevantes para qualquer estudo de orientação sociolinguística.

Defendemos a Sociolinguística Educacional, como forma de contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às variações linguísticas e culturais do grupo pesquisado, e para isso, estabelecemos, a partir de Bortoni-Ricardo (2005), seis princípios para a sua implementação, que são: *i*) a influência da escola na apropriação da língua investigada a partir dos estilos formais, no nosso caso, nos textos produzidos na escola, pois estamos sujeitos à variação dependendo do contexto de uso; *ii*) o caráter sociossimbólico das regras variáveis, as variações prestigiadas não são avaliadas pela escola, como o emprego dos verbos *chegar* e *ir* mais a preposição *em*, presentes nas construções sintáticas das retextualizações; *iii*) à inserção da variação sociolinguística na matriz social, ou seja, o fator de variação linguística está associado ao acesso que grupos sociais têm aos bens culturais e de consumo; *iiii*) os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento na sala de aula e, nesse caso, depende dos usos da escrita por parte dos grupos sociais. Entendemos que os eventos de letramento se realizam em diversos contextos de interação, além da escola, mas sabemos que dependendo do grupo que se utiliza da língua, há limitação dos usos, cabendo à escola associar o ensino da língua às práticas comunicativas; *iiiii*) a descrição da variação está associada à análise etnográfica e interpretativa do uso da variação na sala de aula; *iiiii*) a conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e a desigualdade que ela reflete.

No capítulo II deste texto, refletimos sobre alguns pontos necessários para um ensino da Língua Portuguesa, como: a concepção de língua, as diretrizes dos PCN-LP, o olhar crítico sobre o Livro Didático de Português e a concepção de texto, pois cabe ao professor trabalhar o contínuo oralidade-escrita, e chamar a atenção para as adequações nas diversas situações comunicativas.

Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) afirmam que a Sociolinguística Educacional tem como objetivo construir novas metodologias que auxiliem os alunos a se apropriarem dos

conhecimentos sócio-históricos estabelecidos através de práticas comunicativas, ou seja, “envolve questões abrangentes, e não mais aquelas restritas ao ambiente escolar” (BORTONI-RICARDO; FREITAS 2009, p. 218). Gumperz e Cook-Gumperz (2008) complementam essa assertiva ao colocar que há uma tendência das políticas públicas avaliarem o desempenho escolar dos alunos baseados nos testes de leitura e em outras habilidades, sem considerar as variáveis macrossociais como “a classe, a etnia e a renda”, não inserindo a língua em um contexto. Resultante dessa problemática, a Sociolinguística busca respostas educacionais considerando o microssocial e o macrossocial.

A Sociolinguística Educacional dos anos de 1990 tenta conciliar o macro e o microssocial. Para o estudo numa perspectiva microssocial, destacamos os estudos de Mollica (2007b; 2003) ao propor diretrizes pedagógicas considerando a heterogeneidade linguística, fundamentando-se nos usos reais da língua, como a aplicação de exercícios escolares baseados nos resultados variacionistas, seguindo os seguintes princípios: ir das unidades maiores, como o texto, para as menores, como a sentença; ir do mais frequente para o menos frequente, e ir do mais provável para o menos provável.

Complementando esta fundamentação, destacamos que Mollica (2007b; 2003) afirma ser a escola uma das instituições de letramento que têm como desafio, do ponto de vista sociolinguístico, explicitar os procedimentos didáticos-pedagógicos com que o professor possa facilitar o acesso desse aluno ao conhecimento formal da língua, propondo diretrizes considerando sua heterogeneidade e fundamentando-se nos usos reais. A proposta pedagógica de Mollica (2007b), estabelece diferenças ao adotar critérios para a modalidade falada e para a modalidades escrita, levando em conta: *i*) respeito às variantes regionais dos alunos; *ii*) conhecimento dos significados sociais atribuídos às formas variantes; *iii*) consciência do grau de regionalização das variantes. A partir dessas diferenças, classifica os fenômenos em: *a*) fonológicos, com trabalho pedagógico voltado para a escrita; *b*) fonológicos, com trabalho voltado para a fala e a escrita; *c*) morfossintáticos, com trabalho metodológico voltado tanto para a fala, quanto para a escrita.

Na abordagem microssocial, a interação na sala de aula é vista a partir dos estudos observados no cenário entre professores e alunos, com uma rotina estabelecida. Ao entendermos o contexto escolar como “eventos discursivos”, destacamos a interação com ponto principal na prática comunicativa, pois o não entendimento entre os envolvidos gera descontinuidades na aprendizagem. Aprofundando, dizemos que “são ações de sala de aula

que tomam o familiar estranho, é problematizar o que parece comum, é tornar visível e explícitas ações não percebidas rotineiramente, exatamente por serem consideradas óbvias (CAJAL, 2001, p. 134).

O processo interativo de ensinar e aprender revela as convenções e os padrões de julgamento da organização social. Sendo assim, esse espaço é uma condição de apropriação do saber instituído.

Para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), cabe ao professor considerar o aluno como falante legítimo, iniciando-o na cultura escolar, considerando uma pedagogia culturalmente sensível, dando-lhe condições de realizar atividades que não se limitem a cópias e a escrita de frases, atividades estas, presentes no LDP, pois precisamos desenvolver rotinas justificadas teoricamente adequadas a determinadas situações de aprendizagem, observando a transição e a familiaridade de uma atividade à outra. Esse evento discursivo é uma das experiências comunicativas no ambiente escolar, e cada situação comunicativa requer estilos de interação e uma linguagem diferenciada, que pode ser de um estilo flexível a um formal.

Para o estudo numa perspectiva macrossocial, destacamos o modelo de análise para a variação do português do Brasil de Bortoni-Ricardo (2005; 2004). Este estabelece no modelo de análise do português brasileiro, que as VL são apreendidas ao longo de três contínuos: *i*) o contínuo rural-urbano; *ii*) o contínuo oralidade-letramento; *iii*) o contínuo de monitoração estilística.

No primeiro contínuo, rural-urbano, situa o falante em função dos seus antecedentes socioecológicos⁵. Nesse contínuo, em um extremo, situam-se os falares rurais isolados, e no outro, os falares urbanos. Os falantes da variedade urbana têm como modelo de língua escrita ou falada, a norma-padrão, e os falantes das variedades rurais, distantes dos grandes centros urbanos, conservam a língua dos antecedentes culturais dos grupos sociais aos quais pertencem. Para o estudo da variação estigmatizada, utilizamos nas análises, as pesquisas de Marroquim (1996) e Amaral (1977). O primeiro, por dar ênfase a língua do Nordeste. O segundo, por ser um estudioso do português quinhentista.

No espaço, entre os falantes das variedades rurais e urbanas, a autora chama de “área

⁵ Zona de nascimento e residência na infância, mobilidade geográfica, rede de relações sociais, área de residência ao longo da vida, entre outros (BAGNO, 2007).

rurbana”, ou seja, são os grupos sociais formados pelos migrantes de origem rural submetidos à influência urbana. No contínuo rural-urbano não existem fronteiras rígidas, pois as variações linguísticas podem estar presentes tanto na zona rural e urbana, como existir apenas na zona rural.

O segundo contínuo de oralidade-letramento define a situação ou o evento em dois polos: atividades de oralidade e atividades de letramento. Esse contínuo diz respeito aos eventos de comunicação, sejam eles mediados pela escrita, chamado de eventos de letramento, ou mediados pela fala, os eventos de oralidade. Assim como no contínuo rural-urbano, no contínuo oralidade-letramento não existem fronteiras definidas, pois, tomando como exemplo o evento na sala de aula, há a presença dos dois.

O último contínuo refere-se à monitoração estilística. Nele, entendemos que há influência das práticas comunicativas porque esse processo de interação requer do falante ou escritor, o conhecimento linguístico adequado à situação de uso. Damos destaque ao modelo de Bortoni-Ricardo (2004) porque trabalha a Variação Linguística do português brasileiro, relacionando-a à situação socioecológica e às práticas comunicativas do falante/escritor. Dessa maneira, pensamos ser possível analisar as VL de grupos sociais, despidendo-nos de preconceitos.

Nesta investigação, observamos as VL nos textos escritos e categorizamos as mais ocorrentes, pois este estudo trata de uma turma do quinto ano da rede pública, ou seja, um contexto micro de interação, onde é feita uma análise da realidade linguística dos alunos.

Após a categorização das VL na abordagem micro, investigamos na abordagem macro. Iniciamos com a produção de textos, e em seguida, elaboramos exercícios de intervenção que discutem a presença da Variação Linguística de forma a contribuir para a sua superação. Ao defendermos a hipótese de uma pesquisa com as variáveis linguísticas reais, que neste caso, estão presentes nas produções escritas, e um trabalho sistemático com os alunos, entendemos que esse procedimento facilite a apreensão do conhecimento linguístico formal. A escola, ao priorizar o diálogo entre o aluno e o professor na sala de aula, ao mesmo tempo que reflete sobre os fatos linguísticos ocorrentes, respeita a linguagem e deixa claro para eles que, segundo Symons e Murphy (2008) “seus encontros com o texto escrito exigem que elas se conscientizem de sua linguagem falada e suas unidades, e desenvolvam diferentes estratégias discursivas. Essas novas estratégias discursivas são necessárias por causa das diferenças entre a língua falada e a escrita” (SYMONS; MURPHY, 2008, p. 201).

Entendemos que uma pesquisa de fundamentação sociolinguística investiga as VL reais inerentes a qualquer sistema linguístico, rompe a tradição do *certo* e do *errado* no ensino da língua, reconhece a importância da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, e requer discussões e reflexões que contribuam para o ensino. Percebemos que não é possível fazer um estudo dessa natureza sem o suporte de outros campos do conhecimento, como o que utilizamos, da Linguística Textual. Nesse ponto, apontamos a característica multidisciplinar da Sociolinguística.

1.2 A Variação Linguística e o Ensino

Nesse segundo momento, esclarecemos alguns conceitos relativos à Variação Linguística (VL) e o ensino, como: o que é variação linguística, a variedade de prestígio e estigmatizada. Aprofundando, destacamos a relação entre a concepção de língua, defendida nesta pesquisa, as considerações do Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o tratamento dado pelo Livro Didático à VL, pois são importantes para a análise do ensino do português brasileiro.

Sobre a Variação Linguística, entendemos, assim como Sá (2007), ser inerente a qualquer sistema linguístico, podendo se manifestar em qualquer período histórico, e, para a Sociolinguística, manifesta-se no momento em que procuramos explicar as VL e a mudança linguística, ocasionada pelos processos sincrônicos da língua. Complementando, para Bagno (2007), a língua é o “estado natural” da língua falada nos grupos sociais, que se dá na interação. Se existe a variação, existe a heterogeneidade linguística, que para a Sociolinguística está ligada à heterogeneidade social, pois uma influencia a outra, e uma constitui a outra. Da VL, têm-se as formas alternativas chamadas variantes. A variável⁶ apagamento do [r] em final de verbos no infinitivo (BAGNO, 2007) pode se apresentar na forma de duas variantes possíveis.

Exemplificando, quando o aluno escreve *Ele gosta de pega [pegar] crianças*, há duas variantes possíveis: a grafia do verbo *pegar* segundo a norma-padrão ou o apagamento do [r], característica do vernáculo do brasileiro e frequente em determinadas variedades regionais,

⁶ Fenômeno de variação de grupo de fatores, condicionado positivo ou negativamente ao emprego das formas variantes (MOLLICA, 2007a).

como as nordestinas.

As Variações Linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua: na variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, lexical e na estilístico-pragmática. São as chamadas variáveis internas da língua. A maioria dos estudos de linguística variacionista é sobre os sons da língua, mas no léxico e na sintaxe podem acontecer os mesmos fenômenos.

Segundo Mollica (2007a), as variáveis externas ou fatores extralinguísticos se referem àqueles inerentes aos indivíduos (etnia e sexo), os sociais (escolarização, nível de renda, profissão e posição social) e os contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva).

A autora afirma que todo o sistema linguístico está sujeito à pressão de duas forças que atuam ora para a mudança ora para a manutenção da forma mais antiga. Sendo assim, “as línguas apresentam as contrapartes fixa e heterogênea de forma a exibir unidade em meio à heterogeneidade” (MOLLICA, 2007a, p. 12). Isso explica o porquê da Variação Linguística ocorrer nos eixos diatópico, num plano horizontal da língua, considerando os limites físicos e geográficos; e no eixo diastrático, num plano vertical da língua, considerando os extratos e as fronteiras sociais.

No eixo diatópico estão aquelas que ocorrem no plano horizontal da língua, e, de acordo com Bagno (2007), isso é verificado na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes. Destacamos, como exemplo, a colocação de Marroquim (1996) ao afirmar que na região Sul do Brasil se pronuncia /dê manhã/, /dê tarde/, /dê noite/, com o /e/ fechado. No Nordeste, o /e/ soa como /i/: di manhã/, /di tardi/, /di noiti/, entre outros. Esse é um dos exemplos das várias pronúncias existentes na comunidade de fala da língua portuguesa.

Em relação ao eixo diastrático, para Bagno (2007) isso está associado à comparação entre os modos de falar dos diferentes grupos sociais. Os fatores relacionados às variações sociais são: escolarização, nível de renda, profissão e posição social. Complementando, para Mollica (2007a), “qualquer que seja o eixo diatópico/geográfico, diastrático/social, ou de outra ordem, a variação é contínua e em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se fronteiras em que ela ocorre” (MOLLICA, 2007a, p. 13).

O estudo da língua em uso demonstra que falantes pertencentes a grupos socioeconomicamente distintos, apresentam um comportamento linguístico diferenciado, como atestam as pesquisas da Sociolinguística Variacionista. Mas decidimos investigar as VL presentes nas produções textuais, a partir da abordagem da Sociolinguística Educacional, por esta ser interpretativa dos fenômenos linguísticos no ambiente escolar.

Todas as manifestações linguísticas são legítimas para os linguistas, embora a ordenação valorativa das variedades em uso reflitam a hierarquia dos grupos sociais, e

estejam sujeitas à avaliação social positiva ou negativa, indicando o falante no grupo social. Para Bagno (2007), há a variedades de prestígio e a variedades não-prestigiadas, e cada variante linguística é avaliada diferentemente na sociedade. As avaliações se distribuem numa linha contínua que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado. Nas sociedades de tradição ocidental, há a variedade prestigiada, que coincide com a variedade falada pelos grupos sociais dominantes de determinadas regiões geográficas.

Segundo Gnerre (1991, p. 7-8): “a partir de uma determinada tradição, foi extraída e definida uma VL usada, como já dissemos, em grupos de poder, e tal variedade reproposta como algo de central na identidade nacional enquanto portadora de uma tradição de uma cultura”. A variedade de menor prestígio social está associada à baixa escolaridade, portanto é alvo de preconceito. Para o ensino formal da língua, entendemos que é “ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão. Pois, se há um estudo que vale a pena no ensino básico é o estudo da língua e suas possibilidades” (MARCUSCHI, 2005a, p. 32), e dessa forma, trabalhar na sala de aula com a Variação Linguística numa perspectiva Sociolinguística Educacional, não havendo espaço para o preconceito. Mas, para a efetivação dessa prática pedagógica, precisamos estabelecer uma concepção de língua coerente com os princípios estabelecidos.

1.2.1 A Concepção de Língua

Na perspectiva de visão de língua para os sociolinguístas, destacamos a concepção de língua de Labov (2008), pois alarga a visão da língua, inserindo-a num contexto social, dando importância à interação nesse processo. A partir de seus estudos, ele desconstrói o mito da agramaticalidade da fala cotidiana, como atestam as pesquisas de Martha's Vineyard em 1963, comprovando a existência de variação e estruturas heterogêneas dos fatores linguísticos fundamentais, como resultante do contato de línguas, dos efeitos da educação e da pressão da variação de prestígio. Por fim, o autor faz um levantamento dos “problemas, resultados e perspectivas de uma linguística socialmente realista” (LABOV, 2008, p. 16), e conclui que “estudos mais detalhados no contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos (LABOV, 2008, p. 140).

Ao entendermos que o aluno, ao entrar na escola, domina sua língua materna na modalidade oral, mas é na instituição escolar que é dado continuidade ao processo de apropriação do nosso sistema de escrita de base alfabética, ou seja, o letramento “enquanto prática social ligada ao uso da escrita” (MARCUSCHI, 2005b, p. 16), é necessário um trabalho que entenda a relação fala-escrita como um contínuo com características próprias.

Sabemos do valor dado ao uso da escrita em detrimento da oralidade na sociedade, só que para o ensino da língua não é possível ignorar a influência que a oralidade exerce no letramento, principalmente nos primeiros anos de escolarização. As línguas são sistemas complexos, quer seja na modalidade falada ou na escrita, e a Variação Linguística, quer seja estigmatizada ou de prestígio, não se distingue pela complexidade da gramática, mas sim pelo valor político-social atribuído a cada uma.

Consideramos que os alunos têm conhecimento da estrutura da língua, mas cabe à escola cumprir o seu papel, buscando alternativas de se trabalhar com “a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete” (GERALDI, 2003, p. 19). Para que isso aconteça, é importante um pressuposto de língua que a veja como concreta, pois existem pessoas que a usam e se servem dela, e são meios de constituição de identidades.

Complementando com Bagno (2002), a língua está situada numa realidade histórica, cultural e social enquanto expressão de um conjunto de pessoas que interagem, quer seja oralmente ou por meio da escrita. Portanto, a língua é processo, criada à medida que se usa. Neste estudo, ao utilizarmos os textos dos alunos para uma reescrita, estamos realizando uma atividade de interação na discussão gerada entre aluno e professor, pois o aluno reflete “sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1995, p. 190) e uma atividade metalinguística, ao utilizar-se da língua para a produção de um texto escrito.

Os sujeitos, ao se utilizarem da linguagem, estão agindo em um contexto social, com usos próprios adequados as práticas comunicativas, pois realizam as regras linguísticas e extralinguísticas, dependendo “dos hábitos, práticas e instituições de uma comunidade linguística” (MARCONDES, 2000). E assim, a escola enquanto espaço de interações de diversos saberes e manifestações linguísticas, que tem como prioridade o ensino formal, necessita entender a relação entre as modalidades falada e escrita da língua.

Segundo Koch e Elias (2009), a fala possui características próprias, como: ser localmente planejada, emergir no próprio momento de interação, apresentar descontinuidades, sintaxe característica e resultar de um processo dinâmico.

A escrita, por sua vez, envolve questões de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. É uma atividade que utiliza várias estratégias, como: conhecimentos prévios, seleção, organização e desenvolvimento das idéias, conhecimentos partilhados e a revisão da escrita em todo o processo, dependendo dos objetivos da produção.

Nesse sentido, a atividade de produção é o resultado da interação de todos os fatores mencionados. Para o ensino do português brasileiro, precisamos entender que a criança, ao entrar em contato com o texto escrito na escola, precisa se adaptar às exigências da língua escrita. Na fase inicial, ela emprega os recursos próprios da língua falada na produção dos textos, e, no decorrer da escolarização, espera-se que haja superação do emprego dos recursos da língua falada na língua escrita.

Nesta investigação, constatamos as VL presentes nos textos escritos, e empregamos os pressupostos da Sociolinguística Educacional para a análise. Defendemos o referencial de língua postulado, pois a escola e os professores precisam reconhecer e entender a relação fala e escrita, para intervirem nos problemas decorrentes dessa relação, principalmente influência da oralidade nos textos escritos nos primeiros anos de escolarização. Pois, segundo Gumperz e Cook-Gumperz (2008, p. 58):

a escolarização que não compreende as complexidades do uso da língua julga erroneamente as dificuldades que as crianças enfrentam quando se deparam com o ambiente da sala de aula, de modo que, ao se trabalhar apenas para corrigir a gramática, pode-se acabar reforçando o preconceito linguístico e/ou social.

Ao chamarmos a atenção para uma perspectiva de ensino do português brasileiro que possibilite ao falante conhecer e utilizar as diferentes formas de uso da língua entre as diversas formas de se manifestarem que ele pode aparecer, isso é devido ao fato de a escola muitas vezes ignorar a modalidade falada da língua e apagar os traços caracterizadores das variações linguísticas decorrentes de razões sociais, culturais, geográficas, que o número cada

vez maior de indivíduos de grupos sociais e de proveniências regionais distantes traz.

Segundo, destacamos a importância de o professor das séries iniciais se apropriar dos conhecimentos linguísticos, pois a maioria dos estudos realizados por Mattos e Silva (2004), Bortoni-Ricardo (2009; 2005; 2004) e Bagno (2007) afirmam que há falta de uma formação acadêmica adequada. Essa falta não permite que o professor atue com as variações inerentes ao sistema linguístico. Para Geraldi e Citelli (1997), a sala de aula é um lugar de “interação verbal” com alunos de diferentes saberes, e aceitar essa premissa requer uma reelaboração dos processos pedagógicos.

Após estes posicionamentos, destacamos alguns pontos da orientação oficial no ensino da língua portuguesa dados pelo Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN-LP) do segundo ciclo, por conta desta investigação ser realizada em um grupo de alunos do quinto ano.

1.2.2 Os PCN de Língua Portuguesa

Os fenômenos da linguagem, vistos a partir da interação social, estão presentes nas diretrizes oficiais da educação no Brasil. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP (BRASIL, 2000), há propostas que contemplam as práticas de ensino sintonizadas com as questões linguísticas atuais. Destacamos no tópico *Aprender e Ensinar Língua Portuguesa* (BRASIL, 2000, p. 29), que o ensino e a aprendizagem da língua na escola é resultante da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino, ou seja, a língua que se fala e que se usa nos diversos contextos, o ensino enquanto prática educacional mediadora entre o aluno e o objeto do conhecimento, e a realização de atividades didáticas planejadas.

Discutimos, neste tópico, o ensino como um trabalho de criação e não como uma obrigação mecânica que se repete a cada aula que se dá, pois considera o aluno, um sujeito ativo, e o professor, outro sujeito ativo (MATTOS; SILVA, 2004). Sobre as Variedades Linguísticas da Língua Portuguesa, o tópico *Que fala cabe à escola ensinar*, os PCN-LP (BRASIL, 2000) contemplam a questão do preconceito na sociedade em relação às VL e à

presença de mitos, que segundo Marcuschi (2005a, p. 26), a escola precisa livrar-se, tais como, “a existência de uma única forma 'certa' de falar, o que a fala se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno”, demonstrando o desconhecimento sobre a heterogeneidade linguística. Os PCN-LP (2000) defendem, norteados esta pesquisa, o emprego e registro da língua às diferentes situações comunicativas, deixando claro, que a questão não é de correção, mas de adequação aos usos.

O referido documento relaciona as práticas de leitura e escrita como sendo complementares, pois a escrita transforma a fala e a fala transforma a escrita, práticas estas que “permitem ao aluno construir os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados, para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 2000, p. 52).

Em suma, entendemos que para o aluno desenvolver uma boa formação textual, cabe ao professor destacar a relação fala-escrita e sua influência na produção dos textos escritos, assim como oferecer possibilidades do emprego adequado da língua escrita e se observar a intervenção pedagógica está adequada àquela situação ou não.

Para o trabalho de investigação das Variações Linguísticas nos textos dos alunos e aplicação de exercícios para superação das ocorrências inadequadas, assumimos a postura da Sociolinguística Educacional, ao propor exercícios alternativos e metalinguagem diferenciada a partir de Mollica (2007b; 2003), para lidarmos com estas ocorrências, que frequentemente apresentam problemas durante o letramento. Na maioria das vezes, o material de apoio ao ensino do português brasileiro na escola pública é o Livro Didático de Português - LDP e os livros de literatura infantil e juvenil. Sendo assim, investigamos o tratamento dado pelo Livro Didático de Português trabalhado pelo grupo desta pesquisa, e sua relação com as ocorrências linguísticas encontradas nos textos dos alunos.

1.2.3 O Livro Didático de Português

Nesta investigação, destacamos como se processa a abordagem da Variação Linguística nos Livros Didáticos de Português, devido ao seu papel como um dos principais suportes para o ensino do português brasileiro no Ensino Fundamental, pois ao defendermos a

escola como espaço de microculturas e interação, precisamos respeitar a linguagem do aluno e promover sua inclusão linguística. Para que isso aconteça, há necessidade de uma concepção de língua e de ensino de língua que se utilize da metalinguagem para aprimorar a prática da linguagem, entendendo a sua natureza e funcionamento.

Nesse sentido, é importante investigarmos que tratamento o LDP dá a essas questões, de forma a contribuir com a concepção de ensino de língua desta investigação.

De acordo com Bagno (2007), a partir da instituição do Plano Nacional do Livro Didático, em 1996, há uma avaliação constante dos livros didáticos que contribui para a sua qualidade. Apesar disso, as pesquisas de Costa Val e Castanheira (2005), nas conclusões de suas análises, apontam que entre os fenômenos linguísticos, a diversidade e a variação da língua e seu registro são os que recebem menos atenção e trabalho sistemático nas obras de Alfabetização e Língua Portuguesa. As autoras afirmam que, nas coleções examinadas, permanecem atividades de tradição gramatical e baixa frequência de atividades voltadas para a língua em uso.

Para Bagno (2007), o tratamento da Variação Linguística nos livros didáticos é problemático, pois falta uma base teórica consistente e há confusão no emprego dos termos e dos conceitos. O LDP emprega o termo Variação Linguística como sendo variação regional, rural ou de pessoas não-escolarizadas. Dessa forma, deixa margem para interpretações preconceituosas sobre a língua e seus usos.

No Capítulo III, nas análises e discussão, nos posicionamos em relação à Variação linguística e ao LDP utilizado pelo grupo.

1.2.4 A Questão do Texto

Esclarecida a relação entre Variação Linguística e ensino do português brasileiro, destacando a concepção do ensino de língua, as considerações do documento oficial, PCN-LP e o do Livro Didático de Português, e nos posicionamos em relação à questão do texto. Todas esses pontos são, a nosso ver, relevantes para o ensino da língua no Ensino Fundamental, pois

estão ligadas ao contexto didático-pedagógico.

Definimos o texto, de acordo com Koch (2008), como um evento comunicativo, quer seja na modalidade falada ou escrita, cada um com suas características próprias, que tem existência em um processo interacional. Sendo assim, interessa-nos refletirmos sobre o texto na escola, que, segundo Marcuschi (2006), não costuma vir de uma prática social externa, pois atende a um objetivo interno da instituição escolar, e está relacionado a um propósito pedagógico, ou seja, a sua função sociocomunicativa é pedagógica.

Para a produção textual, inicialmente, a escola se utiliza dos modelos de diversos gêneros presentes nos LDP e os da literatura infantil e juvenil, com predomínio de textos literários. Com a didatização dos textos e a perspectiva de ensino do português brasileiro centrado na modalidade escrita, não é dada a atenção às diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, e com isso, ao longo do percurso escolar, o aluno apresenta as marcas de oralidade na escrita.

Sabemos que o texto é objeto de ensino-aprendizagem, mas enquanto resultante de um evento comunicativo, é lugar de interação e construção de discursos diversos entre alunos e professores, e nessa relação surgem indagações e posicionamentos para que cada sujeito realize sua própria produção. Não se justifica, então o trabalho com a produção textual centrado na organização linear, pois existem outros aspectos, como no momento em que “o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37).

Outra questão relevante para a produção de textos na sala de aula, nessa fase da escolarização, é entender que “a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada” (SANTOS, 2006).

Partindo dessa concepção de texto, destacamos que a sua relação com o ensino do português brasileiro necessita de uma reflexão sobre como se produzem sentidos nessa interação, pois, segundo Geraldí e Citelli (1997), é o lugar das correlações, construído materialmente com palavras organizadas em unidades maiores para elaborar informações, onde o sentido só é compreendido na unidade global, dialogando com outros textos. Entender o aluno produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo entre

textos e leitores. Mesmo que esse processo leve tempo, “para que no correr do tempo não-linear da vida de cada um em particular e dos grupos sociais se dê a construção histórica de uma sociedade diferente” (GERALDI; CITELLI, 1997, p. 23).

Nas retextualizações produzidas na sala de aula encontramos informações dadas e informações construídas, pois, há o acréscimo de referentes que estão presentes na memória do escritor. Dessa forma, percebemos uma progressão textual, estabelecendo relações de sentido, pois concordamos com Koch (2003), que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação (KOCH, 2003, p. 30).

Da definição de texto de Koch e Elias (2009), pontuamos três tipos de conhecimentos realizados no momento da produção textual dos sujeitos, que são linguístico, enciclopédico e sóciointeracional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e lexical, responsável pela articulação para dar sentido ao texto. Observamos essa questão, por exemplo, na organização do material linguístico na superfície do texto, como a grafia das palavras segundo as normas ortográficas, a coesão, a escolha lexical utilizada, a acentuação gráfica e a pontuação.

Destes, destacamos a questão ortográfica, que para Morais (2005a), é fruto do arbítrio, da convenção social, e não existe nenhuma relação natural entre grafemas e fonemas. Dessa forma, é compreensível o surgimento de dúvidas na escrita de palavras, só superadas à medida que os alunos se aproximam da norma ortográfica. O autor afirma ainda que, para isso acontecer, entendendo a aprendizagem da ortografia enquanto processo construtivo, é exigido respeito pelas hipóteses malsucedidas realizadas.

Continuando, Morais (2005b) chama de regularizações, por exemplo a escrita de *mininu* [menino] e de hipercorreção a escrita de *saudaveu* [saudável], embora para a sociolinguística seja VL. Mesmo com o uso de terminologias diferentes, concordamos com o autor quando afirma que os sujeitos ativam “as propriedades da ortografia, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontram no mundo” (MORAIS, 2005b, p. 79). Ao estudar os ditados, percebe, que à medida que os alunos avançam de ano escolar, há uma melhora no rendimento ortográfico. Mas, o autor constata que os alunos pertencentes a grupos socioeconomicamente desfavorecidos, em sua maioria

frequentadores da escola pública, continuam cometendo inadequações ortográficas ao substituir, agregar ou omitir letras que não constituem dificuldades ortográficas, como por exemplo, a escrita de *dodos* [todos], *vicou* [ficou], entre outros.

Observando as questões ortográficas citadas, entendemos a importância de deixar claro para os alunos que não há equivalência perfeita entre letras e sons. Ao relacionarmos essa questão com a VL, pontuamos que um estudo considerando o contínuo entre a modalidade oral e escrita pode contribuir para a adequação da escrita das palavras às normas ortográficas.

Sobre o conhecimento enciclopédico, referimo-nos ao conhecimento de mundo armazenado na memória dos sujeitos, constituído de forma personalizada, e que está relacionado às práticas comunicativas realizadas pelos autores. O conhecimento linguístico, junto ao enciclopédico, produz as ligações na superfície do texto.

O conhecimento sóciointeracional relaciona-se ao propósito da situação comunicativa, pois além de ser pedagógico, tem a necessidade de ser realizado considerando as situações comunicativas concretas, como a produção de cartas, bilhetes, narrativas de fatos entre outras. E ainda envolve a informação necessária, a variante linguística adequada e a adequação do gênero.

Ainda em relação à produção textual, e por se tratar de textos de alunos do término da primeira etapa do Ensino Fundamental, pontuamos as marcas de oralidade, segundo Koch e Elias (2009). As marcas de oralidade se referem à transposição típica da fala para a escrita. Destacamos a questão da referência, as repetições, a presença dos dêiticos textuais, a justaposição, o discurso direto e a segmentação gráfica. A seguir, caracterizamos cada uma delas.

A questão da referência, para Koch (2008), é uma atividade, no momento em que os sujeitos operam sobre o material linguístico disponível, fazendo escolhas em função de um *querer-dizer*, pois na realização do discurso precisamos nos referir a algo *dito*. É uma atividade complexa, que requer um saber linguístico construído, envolvendo os conhecimentos enciclopédico e sóciointeracional.

Em relação às repetições, Koch (2003), afirma que se trata de uma estratégia de estruturação do discurso, pois produzimos muitas construções paralelas, repetições literais

enfáticas, pares de sinônimos, repetições de fala do outro, entre outros. Nos textos do *corpus*, encontramos repetições desempenhando a função enfática.

As marcas de oralidade dêiticos textuais têm a função de estruturar a linearidade do texto, são frequentes na modalidade oral, migrando para a modalidade escrita. Para Koch (2008), é frequente na literatura infanto juvenil, e muitas vezes funcionam como elo de uma construção sintática a outra.

Sobre a justaposição de enunciados, Koch e Elias (2009) afirmam ser comum em textos infantis, onde aparecem as construções sintáticas sem ligação de uma com a outra, e, o não emprego da pontuação.

Já o discurso direto evidencia a dificuldade que os alunos têm de produzir construções sintáticas adequadas à narrativa, surgindo diálogos com se eles estivessem presentes no texto.

O último ponto das marcas de oralidade, a segmentação gráfica, é resultante da hipótese que os alunos têm da grafia das palavras. Para explicar a *segmentação gráfica* ou não das palavras no texto, tomamos como base os estudos de Mattoso Câmara (1984) sobre o vocábulo fonológico e o vocábulo formal⁷, na fase de apropriação do sistema alfabético de escrita, que é utilizada como recurso linguístico, pois o aluno escreve as palavras como se pronuncia, gerando a hipossegmentação ou hipersegmentação.

Ao final desta explanação sobre o conceito do que consideramos texto, destacamos a seguir a retextualização.

Conceituamos retextualização, que quer dizer a reescrita de um texto para outro, segundo Dell'Isolda, pois a autora entende que todo texto tem uma finalidade, parte do objetivo que interfere na sua elaboração oral ou escrita. Sendo assim, a escolha de um determinado gênero envolve a função, o objetivo e a situação de uso. E a retextualização, além de possibilitar o trabalho com diferentes gêneros “leva em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo”

⁷ O vocábulo fonológico corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal; e o vocábulo formal ou mórfico, quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua. Entretanto, a língua escrita não tem em vista o vocábulo formal. Por exemplo, as partículas átonas enclíticas ou proclíticas constituem um vocábulo fonológico: *fala-se* > *falasi*, mas não se separa na escrita (MATTOSO CÂMARA, 1984).

(DELL'ISOLDA, 2007, p. 11).

Para a produção das retextualizações, escolhemos o gênero História em Quadrinho (HQ), mas especificamente as tiras. Segundo Mendonça (2002), o gênero HQ é do tipo narrativo, podendo apresentar as sequências argumentativa e injuntiva, e requer do leitor um trabalho cognitivo, um desvendar de relações entre o desenho e o texto, podendo gerar uma intertextualidade tipológica, ao preencher a função de outro, como as campanhas educativas ao realizarem a função comunicativa didática. Entendemos que a HQ possibilita a interação social, ao transformar uma dada situação em outra, onde os sujeitos produzem, reproduzem e modificam as práticas comunicativas.

Sobre a escolha do segundo gênero para o *corpus*, escolhemos as cartas, pois entendemos que contêm um propósito comunicativo direto. De acordo com Bezerra (2002), esse gênero permite variadas situações comunicativas: pedido, agradecimentos, notícias e outros, e é utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário. As cartas produzidas na sala de aula muitas vezes são escritas para a professora, mas encontramos temas que demonstram a subjetividade do aluno.

Esperamos com essa explanação sobre a concepção de texto e a definição de retextualização da HQ e do gênero carta ter justificado a seleção do *corpus*.

Analisamos essa questão no Capítulo III, nas análises e discussão.

2 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, definimos como variável interna ou linguística, as variações lexicais; e para as variáveis externas ou estralinguísticas, definimos o nível de escolaridade e o grupo social. Por conta do *corpus* ser estabelecido a partir de produções textuais, escolhemos retextualizar as tiras de História em Quadrinho do Menino Maluquinho, de Ziraldo, Barô Barata, de Jarbas e Chico Bento, de Maurício de Sousa, além das cartas.

Para pesquisarmos a presença da Variação Linguística, optamos pela produção textual narrativa, por obedecer a uma sequência temporal, mas com direcionamentos dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, que estuda a língua em uso e elabora metodologias adequadas ao ensino do português brasileiro, utilizando-se de exercícios contínuos em relação aos problemas linguísticos investigados no grupo da pesquisa. Estabelecemos, a seguir, os objetivos deste estudo para justificar o corpo teórico.

Em relação à problemática do ensino do português brasileiro no Ensino Fundamental, destacamos:

1. A presença da VL na produção textual dos alunos como um dos entraves para a apropriação do conhecimento formal da língua;
2. O tratamento dado pela escola ao texto escrito, usando-o como pretexto para o ensino da gramática;
3. O conhecimento linguístico do grupo;
4. A centralização do ensino da língua na modalidade escrita;
5. O tratamento dado pelo LDP às VL;
6. A concepção do ensino de língua.

A partir destas questões, e porque é de interesse profissional da pesquisadora, resolvemos investigar a partir da Sociolinguística Educacional e da Linguística Textual. Sendo assim, estabelecemos o seguinte:

a) o objetivo geral é analisar a presença da Variação Linguística nas produções textuais em uma turma do 5º ano, considerando a concepção de língua, o tratamento dado pelo LDP às VL e a concepção de texto;

b) os objetivos específicos são: *i)* identificar na retextualização de tiras da História em Quadrinho e nas cartas, palavras cuja grafia não corresponde à ortografia oficial; *ii)* identificar os fenômenos linguísticos que são de interferência oral, utilizando a classificação de Bortoni-Ricardo (2005; 2004); *iii)* diagnosticar os fenômenos linguísticos mais ocorrentes; *iiii)* analisar os direcionamentos à luz da Sociolinguística Educacional para a superação dos fenômenos.

Pretendemos com esses objetivos fazer um levantamento da língua em uso, à luz dos pressupostos estabelecidos, pois, trabalhamos com a hipótese de que não é possível ignorar os modos de relação entre o oral o escrito, ou seja, a linguagem que o aluno traz para a escola, e defendemos uma pedagogia sensível ao conhecimento linguístico dos alunos em um ambiente facilitador da aprendizagem.

Registramos que a partir da primeira etapa da coleta de dados, com as primeiras retextualizações e cartas, resolvemos investigar o conhecimento linguístico e extralinguístico do grupo. (Ver o cronograma das atividades no item 2.6).

2.1 Área de População e estudo

Iniciamos esta investigação com um grupo de dezesseis alunos do quinto ano da rede pública. Destes, decidimos trabalhar com as retextualizações e as cartas de doze alunos, por serem os que frequentam regularmente as aulas.

Elaboramos um questionário sociocultural (Anexo II), para identificar o perfil do grupo estudado. Deste questionário, destacamos que: *a)* a turma é composta por dezesseis alunos, com a média de idade de treze anos. Pela média de idade inferimos que o grupo é composto em sua maioria por alunos repetentes. Dos doze, três são alunos trabalhadores, realizando serviços de capinagem, apesar de as famílias receberem o auxílio bolsa-família; *b)*

a escola se localiza numa área central do bairro, e há presença de grupos sociais distintos. Mas, os alunos da escola são provenientes dos loteamentos, onde há condições precárias de saneamento básico; *c*) as famílias trabalham no setor de bens e serviços e no setor informal, como: empregos domésticos, pedreiros, camelôs e desempregados; *d*) as leituras preferidas são: os gêneros Literatura Infantil, Histórias em Quadrinho e a Bíblia; *e*) utilizam a escrita para escrever bilhetes, cartas e receitas; *f*) os temas preferidos para a produção textual são sobre Literatura Infantil, para as meninas, e futebol, para os meninos; *g*) até a finalização deste estudo, os alunos não utilizam o hipertexto.

2.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos iniciais são na seguinte ordem: *i*) reunião com a turma para esclarecimentos a respeito da pesquisa, com a leitura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e assinatura pelos pais e alunos; *ii*) distribuição do questionário aos alunos para descrever o perfil sociocultural do grupo; *iii*) definição da sequência didática (Anexo C), para cada atividade de produção textual; *iiii*) divisão da investigação em três etapas.

Para compor o *corpus*, realizamos trinta e seis retextualizações das tiras de Menino Maluquinho, de Ziraldo e Barô Barata, de Jarbas, e Chico Bento, de Maurício de Sousa, e doze cartas. Primeiramente, separamos doze retextualizações e doze cartas para identificarmos os episódios do estágio inicial da escrita e as VL no léxico no nível fonético-fonológico, destacando as VL de maior ocorrência, segundo a classificação de Bortoni-Ricardo (2005; 2004), e as categorizamos.

Em seguida, aplicamos o *Exercício 1* de reescrita, discutindo as modalidades falada e escrita da língua.

Após a aplicação do *Exercício 1*, realizamos doze retextualizações da tira de Chico Bento, *Pescatrambicaria*. Investigamos as categorias de análise e aplicamos o *Exercício 2*.

Por último, utilizamos uma retextualização de Barô Barata, de Jarbas, executada por

um dos alunos, e é solicitado uma reescrita da linguagem informal para a linguagem formal, sem definir o gênero, mudando o referente. Utilizamos os mesmos procedimentos iniciais de identificação dos fenômenos mais ocorrentes e pretendemos analisar as atividades realizadas na perspectiva da Sociolinguística Educacional

2.3 Procedimentos de Análises dos Dados

Para a identificação das Variações Linguísticas, separamos um total de quarenta e oito produções textuais, que são aplicadas da seguinte maneira: *i)* para o trabalho com as retextualizações são estabelecidos os critérios segundo Dell'Isolda (2007): *a)* leitura silenciosa das tiras da HQ; *b)* discussão coletiva da compreensão do texto; *c)* identificação do gênero; *d)* a retextualização da tira da HQ para uma narrativa escrita; *e)* identificação do novo texto; *f)* a reescrita, seguindo as orientações da Sociolinguística Educacional.

Observamos que apesar do gênero HQ ser do conhecimento dos alunos, para a realização desta tarefa levamos um tempo considerável para que os alunos entendessem *como fazer um retexto* de uma tira da História em Quadrinho. Após os esclarecimentos e as discussões coletivas, cada aluno faz seu texto individualmente, interrompendo a pesquisadora quando surgem dúvidas. Precisamos dialogar e esclarecer que o trabalho da escrita requer atenção, releitura e reescrita; *ii)* para a produção da carta, é dada ao aluno a opção de escolher o destinatário. As retextualizações e a carta são feitas no período de maio a agosto, pois há uma greve, interrompendo a investigação por um curto período.

No Capítulo 3, das análises e discussão, dividimos as análises em duas etapas. A primeira etapa faz considerações sobre a concepção de língua e o tratamento dado às VL pelo LDP, a concepção de texto, considerando as marcas de oralidade e as retextualizações das tiras da História em Quadrinho.

Para a análise da segunda etapa, categorizamos os episódios linguísticos previsíveis no estágio inicial da escrita, segundo Mollica (2003) e Cagliari (1996). Entre os episódios, selecionamos: *a)* colocação de título; *b)* colocação de parágrafo; *c)* hipossegmentação; *d)* confusão entre letras que representam o mesmo som; *e)* generalização de regras; *f)* troca de

letras; *g*) sinais de pontuação e *h*) acentuação gráfica. Esses episódios são destacados no primeiro grupo dos vinte e quatro textos.

Após definirmos os aspectos linguísticos, destacamos as Variações Linguísticas mais ocorrentes, a partir de Bortoni-Ricardo (2005; 2004), e destacamos a supressão do /r/ em infinitivo verbal, pois estão presentes em todos os textos analisados, e o abaixamento das vogais /e/>/i/ em sílabas átonas. Estas VL são investigadas em todos os textos durante as duas etapas.

2.4 Materiais Utilizados

Cartas de aceite, cartas de anuências, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, questionário sociocultural, sequência didática, exercícios propostos aos sujeitos da pesquisa, caneta, papel, impressora, computador.

2.5 Considerações Éticas

Antes da realização desta pesquisa, o projeto é submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Para cada sujeito participante é entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo os objetivos e os métodos de coleta e análise dos dados. Por questões éticas, não mencionamos no trabalho o nome dos sujeitos participantes. A pesquisa poderá ser publicada, porém não serão divulgados os nomes dos sujeitos, nem da instituição participante, pois as retextualizações e as cartas são intitulados com as palavras *texto* e *número*.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicialmente apresentamos as análises destacando os pontos relevantes das respostas dadas ao questionário sociocultural.

Em relação à leitura e à escrita, inferimos que as respostas dadas pela preferência por textos literários se deve ao fato de este gênero ser predominante nos LDP, pois, segundo Costa Val e Castanheira (2005), o critério *Natureza do material textual Língua Portuguesa*, no item *Presença de textos literários* no Livro Didático de Português é de oitenta e oito por cento, justificando a familiaridade dos alunos com esse gênero desde o início da escolarização. Analisando o conhecimento linguístico presente no *corpus*, identificamos que a escrita apresenta episódios do estágio inicial, apesar dos alunos afirmarem que escrevem comunicados e receitas, deixando claro o pouco contato com materiais escritos diversos.

Outro ponto observado é a justificativa para a importância dada ao letramento, associando-o às chances de inserção social, confirmando, segundo Mollica (2007b), que a escola faz parte do imaginário coletivo, como caminho eficaz para ascensão social. Sendo assim, a escola não pode ignorar o conhecimento prévio, e tem a tarefa de promover a inclusão social dos sujeitos pela inclusão linguística no ensino institucionalizado. Nesse sentido, não cabe um ensino que não considere a modalidade oral e escrita da língua como um contínuo, pois, se assim não o fizer, reforça o preconceito linguístico e a exclusão social.

Em seguida, dividimos as análises em duas partes. A primeira etapa investiga o tratamento dado pelo LDP à Variação Linguística, a definição do que consideramos texto e uma análise geral do *corpus*.

Na segunda etapa categorizamos os episódios linguísticos, segundo Mollica (2003) e Cagliari (1996), e as VL mais ocorrentes, segundo Bortoni-Ricardo (2004).

3.1 Primeira etapa das análises

3.1.1 Análise do Livro Didático de Português

A partir dos posicionamentos tomados em relação à concepção de língua, resolvemos analisar o tratamento dado à VL no Livro Didático de Português utilizado pelo grupo desta pesquisa, seguindo o roteiro de Bagno (2007) e os estudos de Dionísio (2005).

O LDP utilizado pelo grupo é “Os Caminhos da Língua Portuguesa”, de Maria do Rosário Gregolin, v. 4, da Editora Atual, que é dividido em quinze unidades. Cada unidade se subdivide em cinco tópicos: *a) Leitura, b) Interpretação Oral e Escrita, c) Construindo a Escrita, d) Descobrimos a Gramática, e) Produção de Texto.*

Inicialmente, observamos que, na primeira unidade, a autora deixa clara a concepção de língua, pois no primeiro tópico *Leitura*, o texto de abertura da unidade é *A aventura da Escrita* de Lia Zatz. No segundo tópico, *Interpretação Oral e Escrita*, há separação das atividades de fala e escrita, com os subtítulos: *Vamos Conversar* e *Vamos Escrever*. Destacamos o de subtítulo *Vamos Escrever*, para exemplificar esse fato.

(1)

1. No caderno, crie desenhos para representar estas palavras.

Amor paz rosa menina

2. Imagine que você vive em um tempo bem distante, na época de homens primitivos como estes que aparecem na ilustração da página seguinte. Você quer se comunicar e, por isso, vai pintar desenhos com as seguintes frases:

Eu pesco do grande rio.

Nossa tribo caça animais.

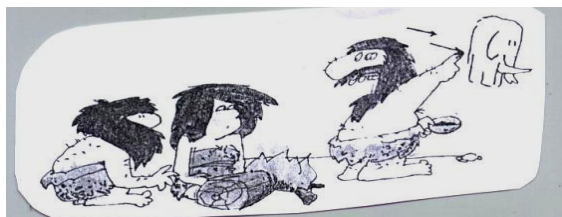
Nós fazemos festas e dançamos.

3. Além da escrita, existem outras formas de comunicação. Procure no texto e escreva no caderno três outras maneiras de nos comunicarmos.

4. Segundo o texto, nós vivemos em um mundo rodeado de escrita. Procure cartazes, propagandas ou fachadas de prédios de sua cidade que tenham mensagens escritas.

Escolha algumas, copie-as e ilustre-as no seu caderno.

5. Você sabe como o homem inventou a escrita?



Fonte: Gregolin, v. 4, p. 12-13.

Destacamos primeiramente, que a concepção de ensino de língua privilegia a modalidade escrita, principalmente ao iniciar a unidade com o texto *A Aventura da Escrita*, e segundo, por não fazer nenhuma referência à modalidade falada como parte de um contínuo. Outra questão problemática é o tratamento dado à continuidade das atividades no LDP, pois a produção de frases é abordada de forma descontextualizada, sem nenhuma relação com o texto apresentado, a inferência que o *homem primitivo* se comunicava através de pinturas, sem relacioná-las à linguagem oral ou a outras formas de comunicação, dando a noção de que, de acordo com Bagno (2007), os povos que não têm tradição escrita possuem uma língua *primitiva e pobre*, e por isso, têm *capacidades inferiores e rudimentares*, centrando a escrita, segundo Marcuschi (2005a), como um instrumento de comunicação e um meio de transmissão de informação, como bem mostram todas as questões dessa atividade, como acontece nas outras unidades do Livro Didático de Português.

Aprofundando-nos, investigamos que nesse livro, a *Varição Linguística* é trabalhada no tópico *Construindo a Escrita* que tem como subtítulo *Linguagem*. Nas primeiras quatro unidades do LDP, há destaque para a *linguagem denotativa* e o estudo de *sinônimos e antônimos*. É perceptível o enfoque no estudo do léxico e na construção de frases. A partir da *unidade cinco*, há o estudo da *Gíria*, referindo-se às gírias dos anos de 1970, 1980 e 1990 e *expressões idiomáticas* que não são mais usadas, sem contextualizar com as gírias atuais usadas pelos alunos, também não se refere à diferença entre a linguagem coloquial e a formal, como se lê na seguinte atividade:

(2)

3. Mostre estas gírias para algum adulto da sua família. Pergunte se ele conhece algumas delas:

anos 60

butique,boate,biquini,

anos 70

maior barato,

anos 90

radical,animal,

por fora,por dentro,	astral,cabeça	mor barato, dez...
psicodélico,festa de	feita, caretice,	
arromba,coroa,iê-iê-iê	genial	

Peça a eles que expliquem o significado das gírias que eles conhecem. Escreva o significado no caderno. Faça uma frase com cada gíria que você aprendeu nesta unidade.

Fonte: Gregolin, v. 4, p.72.

Em relação às *Gírias e expressões idiomáticas*, elas são utilizadas como exemplos de mudança linguística, não sendo explorados exemplos reais, como as variações que encontramos nos textos escritos dos alunos desta pesquisa, que é o *apagamento do r em final de palavra e do verbo no infinitivo*, que para Bagno (2007), são variações morfossintáticas⁸, característica do vernáculo de todos os brasileiros. E assim, o LDP se limita a tratar às questões de mudança linguística, apenas em relação ao vocabulário, como vemos no subtítulo *Linguagem*, da *sétima unidade*, ao pedir que o aluno leia o texto *Antigamente* de Carlos Drummond de Andrade e o reescreva.

(3)

4. Atividade em dupla.

Consulte o *vocabulário* do final deste livro e converse com adultos da sua família para descobrir o significado das expressões destacadas no texto *Antigamente*.

Junto com um colega, reescreva o texto, trocando as expressões destacadas por palavras que usamos atualmente, sem mudar o sentido. Leia como ficou o texto. Converse com seu colega, depois escreva no caderno.

- O texto ficou muito diferente? Por quê?

- O título do texto deve ser mudado? Qual título você vai dar para o texto que você reescreveu? Escreva no caderno.

Fonte: Gregolin, v. 4, p.9.

Continuando a análise da Variação Linguística no Livro Didático de Português,

⁸ São usos diferenciados que cada grupo social faz dos recursos gramaticais da língua, que dependem do trabalho de letramento que a escola faz com os alunos (BAGNO, 2007).

refletimos sobre o tratamento genérico dado à VL, utilizando a linguagem do meio rural e do urbano de alguns Estados brasileiros, presentes no LDP, como no exemplo da *unidade seis*, com o seguinte exercício:

(4)

4. Leia este texto e depois dê sua opinião:

Caipirês vira matéria obrigatória

As palavras “apeá”, “cuviteira” e “desdá” há muito fazem parte do vocabulário dos habitantes de Carmo do Rio Claro, uma cidade que fica no sul de Minas Gerais. Essas palavras fazem parte do vocabulário informal de várias pessoas que moram em cidades do interior. Só que, após uma decisão da prefeitura de Carmo do Rio Claro, elas passaram a ser estudadas nas escolas do município. A nova disciplina irá ensinar às crianças o “caipirês”, mostrando o jeito de falar e escrever do caipira. Se você se interessou, saiba que “apeá” quer dizer descer, ir; “cuviteira” é fofoqueira; e “desdá” é querer de volta.

Você acha que seria bom aprender o “caipirês” na escola? Por que? Escreva sua opinião no caderno e depois leia para os colegas.

Fonte: Gregolin, v. 4, p. 85.

Para Dionísio (2005), o LDP dá “tratamento genérico” às Variações Linguísticas, distinguindo a variedade linguística urbana, vinculada à cultura das grandes cidades, diferente da variedade linguística rural, variação linguística da própria região ou de outras regiões brasileiras. Esse posicionamento está explícito nessa atividade, ao utilizar o texto *Caipirês vira matéria obrigatória*, pois, ao invés de questionar a VL, enquanto fenômeno inerente a qualquer sistema linguístico, leva os alunos a uma discussão preconceituosa a respeito da língua em uso, principalmente ao usar o termo *caipirês*, que revela os conceitos de *certo* e *errado*, deixando subtendido que *o falar e o escrever* das pessoas que vivem na zona rural ou distantes dos grandes centros urbanos é *errado*, e que a escola detém o *saber*, colocando em questão afirmações preconceituosas em relação às VL existentes. Gregolin (2004), ao utilizar esse texto no LDP, defende a concepção da relação dicotômica entre fala e escrita.

A última análise é feita sobre as origens da Língua Portuguesa no Brasil e o

multilinguismo. O LDP investigado faz referência às origens da Língua Portuguesa e às contribuições da cultura negra, indígena e dos imigrantes, mas em todas as atividades, refere-se apenas às mudanças no léxico, e nem assim, explicita o fator etimológico⁹, como determinante para a escrita de algumas palavras, uma problemática presente nessa fase do letramento.

Ao término das análises do Livro Didático de Português de Gregolin (2004), tendo como ponto de partida o roteiro de Bagno (2007) e o estudo de Dionísio (2005), destacamos os seguintes pontos: *a)* não há ligação entre os tópicos das unidades, pois em algumas unidades, os textos que compõem não têm ligação com a temática; *b)* não relaciona a modalidade falada da língua com a modalidade escrita, deixando de observar os fenômenos de variação e mudança, que influenciam a escrita, pois, de acordo com Marcuschi (2005a), as noções de “norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo, gíria podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica” (MARCUSCHI, 2005a, p. 24); *c)* nessa perspectiva, o ensino do português brasileiro não reconhece a língua em uso, tomando posicionamentos questionáveis e preconceituosos; *d)* desde a primeira unidade, percebemos a valorização da modalidade escrita, destacando-se no decorrer das atividades do LDP as linguagens literária, informativa e científica; *e)* as atividades de escrita são centradas nas construções de frases descontextualizadas em relação ao tema proposto na unidade do LDP, são feitas cópias de palavras de trechos dos textos apresentados, além de duas tarefas de reescrita; *f)* há ênfase no estudo do léxico: sinônimos, antônimos, ortografia e gramática; *g)* o estudo do léxico de origem latina, africana, indígena e de imigrantes, não chama a atenção para a questão etimológica das palavras; *h)* o estudo das ações (verbos) centra-se nas construções normativas da língua, ignorando a gramática em uso, presente nos textos dos alunos; *i)* o LDP de Gregolin (2004), considera o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva normativo-prescritivo, não atendendo aos pressupostos sociolinguísticos, que têm como foco a heterogeneidade linguística. Entretanto, é preciso ressaltar que dependendo do pressuposto do ensino de língua do docente, é possível explorar e utilizar os textos do LDP dando um outro direcionamento às atividades propostas.

Em relação às categorias de análise desta pesquisa o LDP trata os fenômenos linguísticos como parte da gramática, não atendendo a questões relacionadas ao saber

⁹ Citamos o emprego das letras *g/j* e o emprego do *h* inicial nas palavras.

linguístico real do aluno.

3.1.2 Análise das produções textuais

Iniciamos nossa análise dos textos produzidos em sala de aula, considerando um texto como lugar de correlações que estabelecem sentidos.

Colocamos a retextualização-Texto 1 (Anexo A), e fazemos as seguintes considerações, baseadas em Koch e Elias (2009), em relação aos aspectos linguístico, enciclopédico e sóciointeracional:

MENINO MALUQUINHO



(Ziraldo. *Menino Maluquinho*. Correio Braziliense, 28 de abril de 2000, p.6.)

Texto 1

Menino rebeude

Mãe eu quero comer eu ainda

estou fazendo a comida depois que

o Menino ia sai a mae etrou com comer

ou mãe esto e comida de bebê não

está não é comida de bebê esto é comida

saudaveu não quero comer eu vou

sair vou joga bola depois vou

na casa paracasa de tia ele chegou

na casa da tia dele tia tem comer

*a tia dele falou não tem não
mas ali tem um trocado espera ai
que eu vou buca ele foi na venda e comprou
um negoso*

Sobre o conhecimento linguístico, destacamos a ortografia, a gramática e o léxico. A ortografia empregada demonstra que não se apropriou das normas, como veremos: *i)* com o emprego de palavras inadequadas: *depos*>depois, *saudavel*>saudável, *negoso*>negócio; *ii)* a não pontuação, mostrando que o escritor não sinaliza as relações de sentido na oração: *Mãe eu quero comer eu ainda...;* *iii)* ao confundir os sinais diacríticos, quando emprega ou não: *bebé*>bebê, *é*>e, *saudaveu*>saudável, *ai*>aí.

Do ponto de vista gramatical, o aluno se utiliza do conhecimento internalizado, adquirido nos anos de escolarização, que são: *i)* a construção sintática obedecendo à ordem canônica – SVO, sujeito, verbo e objeto: *Mãe, eu quero comer / eu ainda estou fazendo a comida...;* *ii)* o uso de pronomes: *na casa da tia dele;* *iii)* o uso de locuções verbais: *estou fazendo, vou sair,* apesar do emprego do tempo verbal oscilar entre o passado e o presente.

Em relação ao léxico, o aluno emprega os recursos lexicais conhecidos de menor ou maior prestígio social: *comer*>*um negócio*>*comida* >*comida saudável, venda* [mercearia], *trocado* [dinheiro].

O destaque dado ao conhecimento enciclopédico e sóciointeracional diz respeito ao conhecimento de mundo vivido e adquirido, da memória de cada sujeito. Neste caso, quando o aluno escreve *Isto é comida saudável,* dá pistas de que entende o que é comida saudável e o que não é, associando a comida que não é saudável com *um negócio, hamburguer e sorvete.*

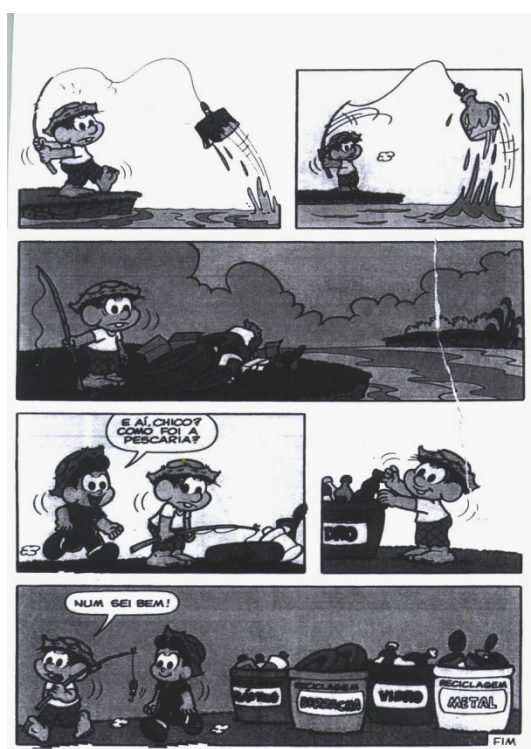
Esta análise atesta as colocações de Koch e Elias (2009), quando afirmam que a escrita ativa os conhecimentos linguístico, enciclopédico e sóciointeracional, e é uma atividade que requer estratégias do escritor: *i)* a ativação dos conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; *ii)* a seleção, organização e desenvolvimento de ideias; *iii)* a utilização do entendimento do texto, para introduzir novas informações; *iiii)* a reescrita durante o processo.

Nessa perspectiva, entendemos a produção textual como prática comunicativa, pertencente a uma situação específica que, no nosso caso, é a sala de aula, pois requer do

professor o entendimento do contínuo entre fala e escrita, para que não sejam ignoradas as informações relevantes do meio sociocultural. Essas informações contêm pistas de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos úteis para o exercício da reescrita e importantes no letramento.

A partir desta discussão, refletimos sobre a produção escrita na escola, e amparados pela definição de escrita como interação, surgem possibilidades de elaborar estratégias que façam sentido para o aluno e, ao mesmo tempo, contribuam para a apropriação dos conhecimentos linguísticos e para a produção de textos nas várias situações comunicativas, pois, para Santos (2006), cabe à escola apresentar os diferentes exemplos de textos, mesmo sabendo que são objetos de ensino-aprendizagem. Assim, precisamos lembrar que a modalidade escrita da língua na fase do letramento do grupo desta pesquisa, possui características próprias, e entre elas estão presentes as marcas de oralidade.

Ao destacarmos as marcas de oralidade, transferência de procedimentos típicos da fala para a escrita, isso é devido ao fato de que estão presentes no *corpus* investigado, e porque também fazem parte da escrita inicial dos educandos. Delas, pontuamos segundo Koch e Elias (2009): *i*) a questão de referência; *ii*) repetições; *iii*) uso de dêiticos textuais; *iiii*) justaposição de enunciados; *iiiii*) discurso direto; *iiiii*) segmentação gráfica. Utilizamos para examinar na retextualização da HQ *Chico Bento* de Maurício de Souza, com o tema *Poluição da Água*-Texto 2 (Anexo A), a questão da referência e a justaposição de enunciados.





Fonte: Franco, 2004.

Texto 2

Chico bento foi pescar no rio de Jaboatão. ele jogou o anzol.

O anzol enganchol em augoa coiza, quando pochol saio um pinel botul do lado dele.

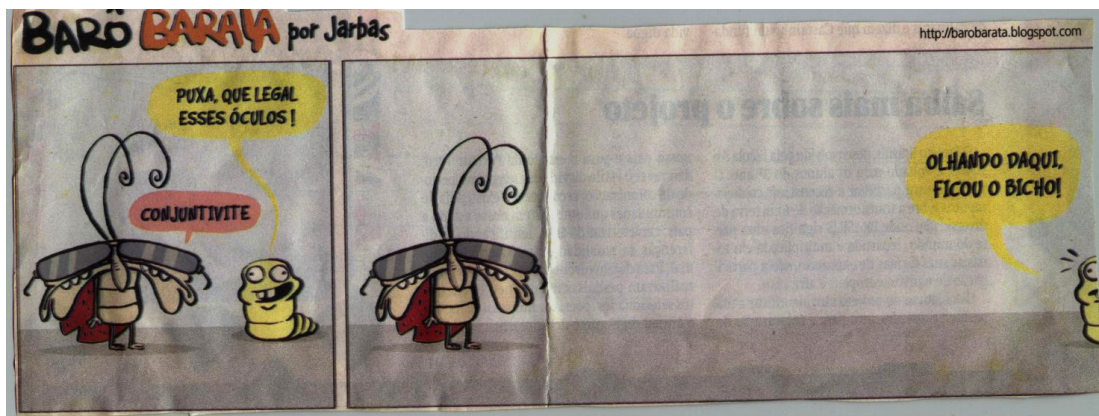
Jogou a vara de pesca quando pochol outraves saiu uma tata velha Chico bento dise outraves da outraves ele pochol um levro no outro pochol uma garrafa quando vio tinha um bocado de coisa o primo de Chico chegol e perguntol eai, Chicopescol aogomacoisa primo venco que eu volamostra jatei garrafas vidro, metal.

Sobre o a questão da referência, observamos na frase *Jogou a vara de pesca quando pochol outraves saiu uma tata velha*. Perguntamos: *outra vez* o quê? O aluno se utiliza da expressão *outra vez*, para se referir ao fato de que mais uma vez, Chico pesca um objeto jogado no rio, e que não é um peixe. Identificamos a que ele se refere, apenas se lermos o texto, ou seja, ele dá pistas de que a informações está presente no texto, sem usar o referente textual.

Para a identificação da justaposição, destacamos a seguinte construção sintática:

quando vio tinha um bocado de coisa / o primo de Chico chegol e perguntol..., pois não há elementos de ligação entre as frases e está sem pontuação, caracterizando, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001), que os grupos tonais são entidades da fala, demonstrando ser a escrita feita a partir de um saber epilinguístico sensível à oralidade.

Utilizamos a retextualização da tira Barô Barata de Jarbas- Textos 3 (Anexo I), para observarmos as marcas de oralidade: repetição, uso de dêitico e o discurso direto.



Texto 3

*Eu estou com conjuntivite e fui ao colégio
no meio do caminho eu encontrei a
professora Mônica aí eu disse a ela que eu
estava com conjuntivite por que se eu fosse para o
colégio eu vou passar conjuntivite para os meus colegas.
Eu vim falar com a senhora para não botar
faltas se não eu ia perder a bolsa familia
professora quando eu estiver bom venho para
o colégio obrigado.*

Identificamos nesta retextualização a *repetição* do pronome *eu*, como um recurso utilizado para enfatizar que a aluna está com conjuntivite e justificar as faltas às aulas; o uso do dêitico, típico da oralidade: *aí*, e o discurso direto, presente como um diálogo: *Eu estou com conjuntivite, Eu vim falar com a senhora para não botar faltas, professora quando eu estiver bom venho para o colégio.*

Para identificar a *segmentação gráfica* ou não das palavras no texto, observamos o Texto 4 (Anexo A):

Texto 4

*Eu em contrei meu, amigo e pidi para
ele fala aminha professora.
que Eu, Estou com conjuntivite
Eu fui na famasia, compra remedos
DE conjunto devite mais ele
falou que, não tinha remedos.
DE conjuntode,vite ela foi
numa famasia mais longe
infelismemente, não tinha. Ela foi
pra casa da avo, que ela fais remedos
casero ela ficou boa.*

Neste caso, temos: a hipersegmentação com o emprego das palavras: *em contrei>encontrei, conjunto devite>conjuntivite*; a hipossegmentação: *aminha>a minha*, e no mesmo texto, a segmentação correta e a grafia correta de certas palavras; o uso do pronome pessoal *ele* deixa um sentido ambíguo, pois não sabemos a quem se refere, se ao amigo ou o vendedor da farmácia.

Após esta análise sobre a *definição de texto*, consideramos a complexidade da tessitura de um texto escrito, pois envolve as características da modalidade escrita, a interação escritor-leitor, a situação comunicativa, os conhecimentos ativados, a função sociocomunicativa e a prática comunicativa. Embora seja perceptível a pouca flexibilidade linguística, as inadequações ortográficas, o emprego de frases curtas, os problemas de coesão, entre outros, não podemos dizer que os textos são sem sentido, pois comportam os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do escritor.

Em relação ao *corpus*, pontuamos as características do texto. Inicialmente, nas primeiras retextualizações e cartas, defendemos que são resultados da atividade verbal e intencional dos sujeitos inseridos em uma das instâncias de letramento, a escola, e portanto, evidenciam os conhecimento linguístico e extralinguístico construídos.

Nos Textos a seguir, destacamos a produção textual como atividade discursiva.

Texto 5

Menino Maluquinho

*maluquinho vemalmusa vou não
por que eu já aumusei a ondi nacasa
du Bocão a mãe dele chamou para au muca e
eu fui em tão oque voce esta fazendo
eu tou brincano com Bocão de Bola
Bocão ou tia veca toino ou maluquinho
almuçou e na soa casa au mucou
cumeuque arois e feijomis e carna
e batatas e a jente tajogamdo
Bola e depois **a genti vai come**
saduiche e sorveti e depois **a gente vai**
subinope de manga e pega manga.
Para faze suco para vouseis vai pega para
mãe a tabo vão Brica de Bola vamo.*

Texto 6

*Iai como vai baroa como
vai nada bem porque eu estou
com conjunto de vite a **poriso**
você esta com este orculo e você esta
mangano deu **mais** você se cuide
porque esta doença não é brincadeira*

Texto 7

*Era uma vies um menino que era muito rebe
de, teve um dia que asua mãi preparol uma
solpa para maluquinho **então** ele abax o prato
dise mãe e não quero come comida de
de Bebe eu quero come pão e sovete. **Enta**
a mãe falor, maluquinho não tem
pão e sovete sevoise come a solpa
eu ledar denero pa vase copra
o quevose quise aquora coma
a solpa. Mae teminei gade um
denhero toma va compra o*

*que vaze eu. vol com coonbra casaro
quente e sovete um que gostosura.*

Texto 8

*Um dia eu Kairo estava endo para o hospital e
encomtrei a professora marioda e pidir pra ela dizer
a professora mônica que eu não estava endo pra
escola **porque**?... estava com conjuntivite e
iria fautar porun bom tenpo en tan se ela podese
anotar as minhas fautar porom tenpo até eu
melhorar tabom o caso ue caso e grave chal.*

Na retextualização 5, identificamos o diálogo entre a mãe e o filho, com a entrada do terceiro interagente, o amigo do filho, para justificar uma ação. Há a descrição do fato ocorrido detalhadamente e a marcação, ainda que não esteja explícita com a pontuação, com a mudança de um turno para outro entre eles. Percebemos a situação de interação, englobando o conhecimento ilocucional (KOCH, 2003), que nos permite reconhecer os objetivos em uma situação de interação.

Além da situação interacional presente, mencionamos a progressão textual (KOCH, 2005), que quer dizer um movimento de repetição-retroação, que dá continuidade ao texto, e onde aparecem fatos da memória do escritor.

Para a identificação da progressão textual, dividimos em: 1. progressão referencial, realizada por meio de articuladores textuais, como os indicadores de relações lógico-semânticas: *poriso* (Texto 6), *emtão*, *enta* (Texto 8), *porque* (Textos 6 e 7), discursivo-argumentativo: *mais* [mas] (Texto 6), metaformativos: *ái* (Texto 6), *e* (Texto 10) e nome genérico: *conjuntivite* > *doença*; 2. progressão sequencial, são os recursos que fazem o texto avançar numa demonstração de persuasão, como a ocorrência da repetição e do paralelismo

No Texto 5, temos o paralelismo nas construções sintáticas: *a gempti vai comer sanduiche e sorveti, a gente vai subi nopede de mamga.*

A seguir, temos os Textos 9 e 10.

Texto 9

*Professora monica **eu estor esquirevendo**
eista carta. Para asin ora para dize que eu
 esto doente conjuntivite **ieu estor esquire**
vemdo esa carta para a çiora.
 Ieuvim entregar esacarta para a çiora.
 Ieu apuveitei para compra o meu remedio
 para euficabom para eucutinuivindo
 para a Escola logo.*

Texto 10

*professora monoca **eu não estou indo**
a escola porque eu estou com conjuntivite
 te e **mão poço e a escola** para não pega no
 mes colega e na professora e estou lavando
 comsoro e quando eu fica bom **eu vou**
para a escola e seeu piora **eu não vou**
para escola eu vou para hospital equando
 eu chega do os pita eu ligo para dise que
 chegei em casa e **eu estou querendo e para**
aescola mais eu não posço porque eu estou
 com iço equero melhora nomais eu pareco que
 pioro mais.*

No Texto 9 há repetições: *eu estor esquirevendo esita carta para asin ora* e *estor esquirevendo esa carta para a çiora*, e no texto 10 estão em negrito. Há paralelismos no Texto 10 em: *e estor esquirevendo esa carta para a çiora ieuvim entregar esa carta para a çiora*.

Em relação ao tema-rema, usando como exemplo o Texto 6, observamos que há uma progressão por subdivisão de uma rema e a volta ao tema, dando a entender que para a construção de um texto há combinação de várias articulações.

No Texto 7, há uma progressão linear com o tema *menino rebelde* e o rema *não querer comer a comida de bebê, sopa*. Em seguida, há um acordo entre a *mãe* e o *filho* para

que, no caso do filho tomar a sopa, ganhará dinheiro para comprar outro tipo de comida *pão* e *sorvete*.

Outro ponto que destacamos sobre o texto no *corpus* é sobre a coerência. Inferimos que apresentam os elementos linguísticos e os conhecimentos ativados para a produção de sentidos. Afirmamos, segundo Koch e Elias (2009) que a produção da linguagem depende da interação produtor-texto-ouvinte-leitor em um dado contexto.

De um modo geral, o *corpus* contém características da escrita de textos infantis, ao apresentar como articuladores textuais o conectivo *e*, as repetições e paralelismos, que são as construções sintáticas da oralidade. Inferimos que as produções textuais feitas na escola não são tidas como unidade linguística de trabalho com a língua escrita.

Ao optarmos pela retextualização e reescrita, entendemos que esse procedimento oportuniza um trabalho com as modalidades da língua, mostra a dinamicidade da língua sem a didatização, favorece a reflexão sobre a língua escrita, e, por sua vez, sobre a aprendizagem.

3.2 Segunda etapa das análises

3.2.1 Episódios característicos da fase inicial da escrita

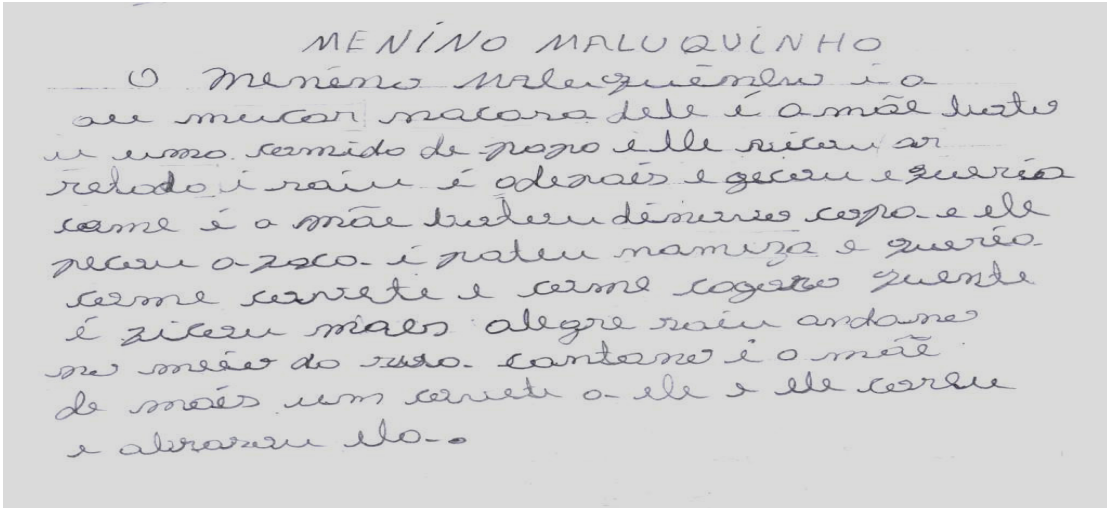
Escolhemos para ilustrar as primeiras considerações sobre os episódios do estágio inicial da escrita, os Textos 11, 12 e 13.

Texto 11

um menino maluquinho ele está com fome amã, deli
 estava lutando a comida dele não ele querocuco
 ele estava com muita fome dia acabadodi
gojabola (asequit) umeninomalquinho que
 sua lamba ele diz mã icoparece com comidadi
 bebe mel filho iconão cevi co para bebe dodos
mudo qui coista di baba comi entendel
aiuminuni ciarreta e vai pararua ai ele
paco per tos dirua para ca pertuda
farmacia iaielouviu uome fala
oilha ucoveti i ucachoru queiticovete ele
vai lá combrou um cachoru queitiucovete
eco e comida para criancacom

umenino maluquinho *ele está com fome* ***amã***
deli *estava lutando a comida dele não* ***querocuco***
ele estava com muita fome *eli dia* ***acabadodi***
gojabola ***(asequit)*** ***umeninomalquinho*** *que*
ria ***lamba*** *ele diz* ***mã*** ***icoparece*** *cer* ***comidadi***
bebe ***mel*** ***filho*** ***iconão*** ***cevi*** ***co*** ***para*** ***bebe*** ***dodos***
mudo *qui* ***coista*** ***di*** ***baba*** ***comi*** ***entendel***
aiuminuni ***ciarreta*** *e vai* ***pararua*** *ai ele*
paco ***per*** ***tos*** ***dirua*** ***para*** ***ca*** ***pertuda***
farmacia ***iaielouviu*** ***uome*** ***fala***
oilha ***ucoveti*** i ***ucachoru*** ***queiticovete*** *ele*
vai lá ***combrou*** ***um*** ***cachoru*** ***queitiucovete***
eco e ***comida*** ***para*** ***criancacom***

Texto 12



MENINO MALUQUINHO

O Menino Maluquinho ia
 au **mucar nacasa** dele é a mãe boto
 u uma comida de papa e ele vicou ar
 retado e saiu é **adepois** e gecou e queria
 come é a mãe botou **dinovo** copa e ele
pecou a faca e bateu **nameza** e queria
 come covete e come cagoro quente
 é ficou maes alegre saiu andano
 no meio da rua cantano i a mãe
 de maes um covete a ele e ele coreu
 e abrasou ela

Reescrita dos quadrinhos data/20/05/2009

Mãe, eu estou muito triste por que meu
 Pai foi embora mas ele searependeu e
 voltou para casa e eu fiquei muito alegre
 outro dia o meu irmão se casou e mecovidou
 para o casamento dele e eu convidei os meus
 colegas foi muito bonito e minha mãe
 também se casou com meu pai e eu fiquei
 muito alegre

*Mãe, eu estou muito triste por que meu
 pai foi embora. Mãe ele **searependeu** e
 voltou para casa e eu fiquei muito alegre
 outro dia o meu irmão se casou e **mecovidou**
 para o casamento dele e eu convidei os meus
 colegas foi muito bonito e minha mãe
 também se casou com meu pai e eu fiquei
 muito alegre
 beijos querida mãe
 abraço do seu filho*

Nesta primeira análise das doze retextualizações e das doze cartas, selecionamos duas retextualizações, Textos 11 e 12, e uma carta, Texto 13. Deles, fazemos as seguintes considerações a respeito de cada episódio previsível no estágio inicial da escrita, segundo Mollica (2003) e Cagliari (1996), e definidos no quadro 1.

Quadro 1: Episódios do estágio inicial da escrita, segundo Mollica (2003) e Cagliari (1996)

<i>a)</i> Colocação de título	12
<i>b)</i> Colocação de parágrafo	12
<i>c)</i> hipossegmentação	18
<i>d)</i> Confusão entre letras	18
<i>e)</i> Generalização de regras	10
<i>f)</i> Troca de letras	10
<i>g)</i> Sinais de pontuação	24
<i>h)</i> Acentuação	24

Sobre os episódios *a)* colocação de título e *b)* colocação de parágrafo, informamos que estão presentes na metade do *corpus* investigado. Há o resquício do modelo de escrita das histórias infantis em três retextualizações, ao iniciarem os parágrafos pelo código de abertura *Era uma vez....*

Sobre o episódio *c)* hipossegmentação está presente em dezoito produções textuais, em negrito no Textos 5, 6 e 7. A escrita destes textos oscila entre o emprego do vocábulo formal e o fonológico, segundo Mattoso Câmara (1984), e entendemos que há uma tendência fonética natural da Língua Portuguesa, pois a marca de delimitação vocabular é a entonação, mas a persistência na escrita dos episódios da primeira fase do letramento, pode indicar duas situações: *i)* que a escrita não é utilizada nas diversas práticas comunicativas; *ii)* que a escola necessita de utilizar se uma metalinguagem orientada para a superação deste episódio, como o *Exercício 1*, elaborado para este propósito.

Observamos a ocorrência dos episódios: *d)* confusão entre letras: *langa* [lanchar], *dodos* [todos], *coista* [gosta], *baba* [papa], *combrou* [comprou], *vicou* [ficou], *gecou* [chegou], *pecou* [pegou], *covete* [sorvete], *cagoro* [cachorro]; *e)* generalização de regras: *mel* [meu], *emtendel* [entendeu], *maes* [mais]; e *f)* troca de letras: *paco* [passou], *emtendel* [entendeu], *abrasou* [abraçou], *copa* [sopa], grifados nos Textos 5 e 6. Segundo Morais (2005b), esses episódios referem-se às inadequações por correspondência fonográfica e demonstram o não conhecimento da norma, já que não constituem dificuldades ortográficas. Para um trabalho

que contribua para a superação desta questão, sugerimos atividades constantes de leitura, escrita e reescrita de texto com exercícios pontuais, respeitando a realização das hipóteses mal sucedidas.

Os episódios *g)* sinais de pontuação e *h)* acentuação são empregados inadequadamente, dando a entender que não houve um trabalho direcionado. Para Koch E Elias (2009) esses dois episódios são importantes como sinalizadores na construção de sentido e marcadores do ritmo. Mas mesmo sem a presença de ambos, conseguimos entender o que os sujeitos escrevem.

Esta análise linguística demonstra o estado do conhecimento linguístico adquirido na primeira fase do letramento do Ensino Fundamental. Identificamos problemas referentes à apropriação do sistema alfabético do português brasileiro, que por sua vez, implica na não superação dos fenômenos fonológicos-ortográficos. Além destas questões, investigamos as VL a partir dos fenômenos fonológicos voltados para a escrita (MOLLICA, 2007b).

Definimos as Variações Linguísticas, segundo Bortoni-Ricardo (2004), como se lê no quadro 2, e categorizamos as mais ocorrentes.

Quadro 2: Variações Linguísticas mais ocorrentes, segundo Bortoni-Ricardo (2004)

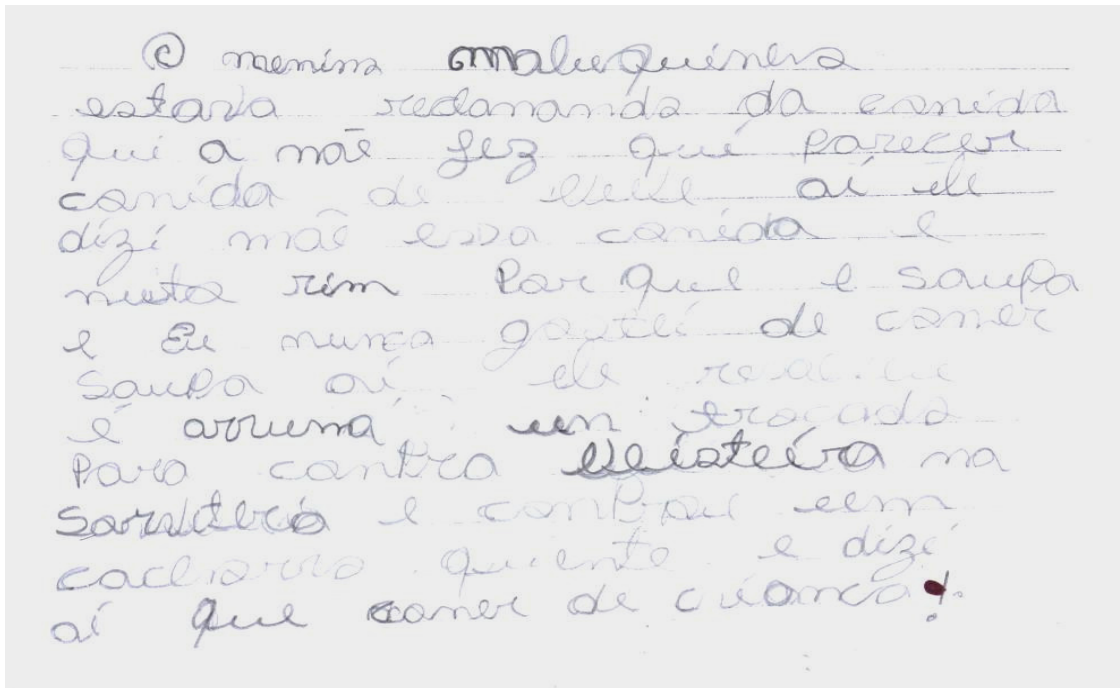
Variação Linguística	1ª coleta- 24 textos	2ª coleta- 12 textos	3ª coleta- 12 textos
Supressão do /r/ no infinitivo verbal	24	9	6
Abaixamento da vogal /e/ > /i/ em sílabas átonas	14	5	3
Abaixamento da vogal /o/ > /u/ em sílabas átonas	1	1	-
Ditongação	6	5	4
Monotongação	5	4	2
Desnasalização	5	5	2
Rotacismo	-	1	-
Assimilação do mb/nd > no	3	1	-
Hipercorreção	3	4	3

Destas Variações Linguísticas, destacamos a supressão do /r/ no infinitivo verbal e o abaixamento da vogal /e/>/i/ em sílabas átonas. Nestas análises, observamos que ambas fazem parte da VL na fala do português no Brasil, e não é estigmatizada.

3.2.2 Categoria de análise: supressão do /r/ em infinitivo verbal

Encontramos esta VL nas primeiras vinte e quatro produções textuais. Para exemplificar, destacamos no *corpus* no Texto 14 em **negrito**: *arruma* [arrumar] e *compra* [comprar].

Texto 14



o menino maluquinho

estava reclamando da comida que

a mãe fez, que parecer comida de

bebê aí ele dizi mãe essa comida é

*muito **rim** por que e soupa e Eu
nunca gostei de comer soupa e
aí ele resolveu é **arruma** um trocado
para **compra** beisteira na sorveteria e
comprou um cachorro quente e diz
aí que comer de criança.*

Para Bortoni-Ricardo (2004), a supressão do /r/ em infinitivo verbal está presente na VL de todo o português no Brasil, isso ocorre porque ao suprimirmos, alongamos a vogal final, justificando a escrita *arruma* [arrumar] e *compra* [comprar].

Essa regra dá origem à outra VL, que é a hipercorreção. Observamos esse fato neste mesmo Texto 8, na construção sintática *a mae fez qui parecer comida de ...*, pois, como qualquer hipercorreção é uma hipótese malsucedida. Sendo assim, a ocorrência desta VL, segundo Mollica (2003), evidencia a mudança em curso na língua e confirma a tendência ao seu cancelamento na modalidade falada da língua, dificultando a recuperação na modalidade escrita.

3.2.3 Categoria de análise: abaixamento da vogal /e/ > /i/ em sílabas átonas

Esta VL é a segunda na lista como um das mais ocorrentes, e segundo Bortoni-Ricardo (2004), explica-se porque a vogal média /e/ em sílabas átonas, é pronunciada /i/, essa é uma característica geral do português no Brasil, e é um dos problemas para o aluno que está no início da apropriação do sistema alfabético. Mas na fase de término do primeiro período do letramento, é de se esperar que já tenha sido superado. Sendo assim, a presença desse fenômeno, aponta para a pouca familiaridade com as convenções da língua escrita. Em seguida, temos o exemplo, grifado no Texto 15.

Texto 15

Jaboatão dos Guararapes, 20/03/2009

Para milha mãe

mamaê quero fala para você qui você é
 o melho maê do mundo fala meucoração qui
 você nuca miesqueca porque você foi e é melho
 maê do mundo muca esque si di você quero
 estuda para ceum trabalhado por que você que
qui el groca para ceum omendi bem para milha
 maê

Para milha mãe

*mamaê quero fala para você qui você é
 o melho maê do mundo fala meucoração qui
 você nuca miesqueca porque ocê foi e é melho
 maê do mundo muca esque si di você quero
 estuda para ceum trabalhado por que você que
qui el groca para ceum omendi bem para milha
 maê*

Neste Texto 15, assim como nos outros há, um total de quatorze ocorrências do abaixamento da vogal /e/ > /i/ em sílabas átonas. As palavras que mais se destacam são: *i* [e], *qui* [que], *di* [de], *deli* [dele], *dinovo* [de novo], *li* [lhe].

Ao final desta etapa, observamos que há, em todas as produções textuais, episódios

característicos do início do letramento.

Em relação às VL, as duas mais ocorrentes fazem parte do vernáculo geral do português brasileiro, não sendo estigmatizados na fala, e que se espera sejam recuperados nas produções textuais. Entretanto, a partir do conhecimento linguístico identificado, retomamos questões abordadas no Capítulo I como pontos importantes para um trabalho pedagógico direcionado a esta problemática.

Após estas observações, quantificamos as VL mais ocorrentes, como se lê no quadro 3.

Quadro 3: Ocorrência da Variação Linguística

Supressão do /r/ no infinitivo verbal	24(100%)
Abaixamento da vogal do /e/ > /i/ em sílabas átonas	14(58%)

De posse destes dados, elaboramos um exercício para discussão da relação da modalidade falada e escrita da língua, a partir das retextualizações produzidas. É entregue a cada aluno um exercício com as três retextualizações, para que, com a ajuda da pesquisadora, sejam reescritas empregando as adequações necessárias da modalidade escrita. Inicialmente, os alunos fazem uma leitura silenciosa, em seguida tecemos comentários sobre a escrita das palavras focalizando as categorias de análise. Por último, a reescrita é feita coletivamente. No quadro 4, está o modelo do *Exercício 1*:

Quadro 4: Exercício de intervenção 1

<p><i>Exercício 1</i></p> <p>Texto A</p> <p><i>Ó Báraru i á mioca</i> <i>amioca vio bararu, e falou um</i> <i>quioculos búrito. Ele falou e, conjuntó</i> <i>de vite. I amioca, foi fala os migo</i> <i>qui o baraaau ta com com junto de vite.</i></p> <p>Texto B</p> <p><i>Tapuru e aBarata</i></p>

*uTapuru vai Pasa caso do Barato
 ao Barato Falou não vou Sai Puq
 eistou conjuntiviTE
 ai euvou nibora*

Texto C

*u minimo maluquilha ele esta com fome a
 mãe deli istava butando a comida dele
 mãe ele querocuco
 ele estava com muita fomi ele acabado
 di gojabola*

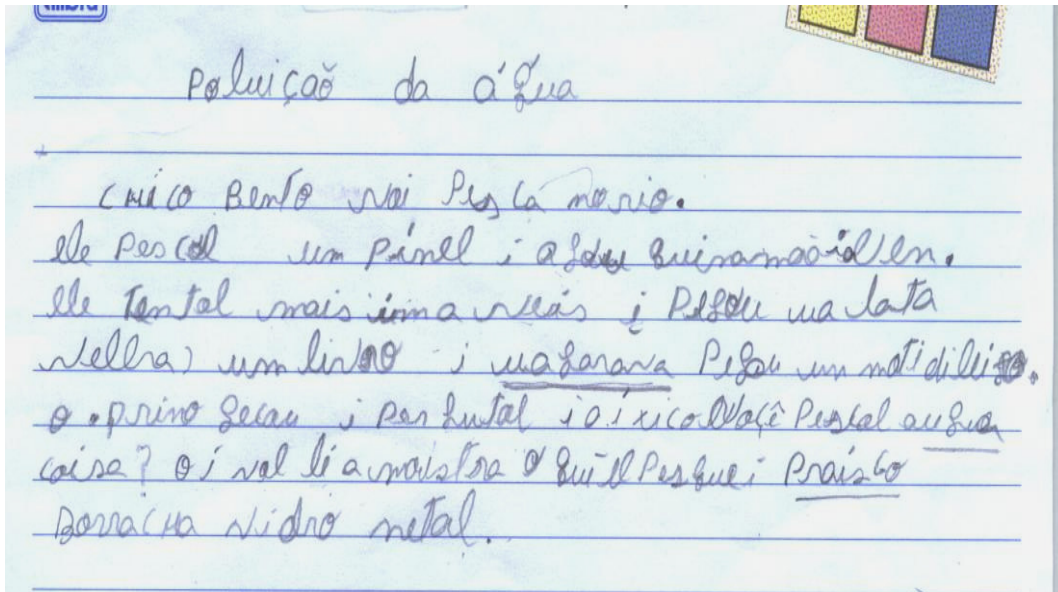
Percebemos durante a realização do *Exercício 1*, que a reescrita dos próprios textos não é uma tarefa usual, porque os alunos não identificam sem a ajuda da pesquisadora a junção dos vocábulos e as construções sintáticas permeadas do estágio inicial da escrita. Constatamos a pouca familiaridade com as convenções da língua escrita (Bortoni-Ricardo, 2004), e que mesmo com a escolha do gênero adequado ao contexto, com uma situação clara de produção (Dell'Isolda, 2007), a reescrita do texto não faz parte da rotina pedagógica. Retomamos aqui, a discussão do Capítulo I, de Mattos e Silva (2004), Bortoni-Ricardo (2009; 2005; 2004)) e Bagno (2007), sobre a necessidade do professor das séries iniciais ter uma formação acadêmica adequada às questões linguísticas e extralinguísticas atuais.

Entendemos que este primeiro exercício é necessário para que o aluno reflita sobre as particularidades da modalidade escrita da língua, analise e opere sobre o texto tentando melhorá-lo. Nesse momento oportuniza-se *o que se diz, para quem se diz e como se diz*.

Após esta primeiras intervenção e análise com o *Exercício 1*, entregamos a tira da História em Quadrinho de *Chico Bento*, com o título *Pescatrambicaria*, de Maurício de Sousa, para retextualização. Essa tira é do conhecimento dos alunos, pois foi trabalhada na disciplina de Ciências, com outro objetivo. Antes da retextualização é rediscutida a relação fala/escrita e o entendimento do tema do texto por todos na sala de aula. Os alunos fazem a atividade pedida sem problemas, pois é a quarta retextualização feita na sala de aula. Esta tira

da HQ tem importância para este grupo, pois associam o tema-poluição, com a situação do rio da cidade onde moram¹⁰, ou seja, é uma situação conhecida. Destacamos para a análise o Texto 16.

Texto 16



Chico Bento vai pesca no rio.
 ele pescou um pinel e agou quinamãoiabem.
 ele tentou mais uma vez e pegou ua lata
 velha, um livro e uagarafa pegou um moti di lixo
 o primo geou e pergutou i ai xico você pescou augua
 coisa? oi val li amoistra o qui el pesquei praisco
 borracha vidro metal

A partir da retextualização *Pescatrambicaria*, observamos, ainda que em menor número, a presença das duas categorias de análise, como se lê no quadro 5, além destas, três

¹⁰ Ler o Texto 2, Anexo A.

outras VL surgem: *i*) o rotacismo¹² e a ditongação com a *praisco* [plástico]; *ii*) a metátese por permuta com a palavra *vrido* [vidro]; *iii*) a epêntese¹¹ com a palavra pneu: *pinel*, *pineu*, *peneu*. Há ocorrência de uma questão ortográfica, que é a escrita inadequada da terminologia dos verbos no tempo passado, como: *tentol* [tentou], *perguntol* [perguntou], *pescol* [pescou], substantivo: *pinel* [pneu] e adjetivo: *saudaveu* [saudável], necessitando da intervenção da pesquisadora para esclarecimentos, embora não seja o foco desta análise. Interpretamos este fato como sendo o episódio *e*) generalização de regras, pois há confusão no emprego das letras *l*, *o* e *u* na terminologia das classes de palavras: substantivo, adjetivo e verbo. Após estas discussões, destacamos os seguintes números dos Variações Linguísticas categorizadas nas doze retextualizações, no quadro 5.

Quadro 5: Ocorrência das Variações Linguísticas após a 1ª intervenção

Supressão do /r/ no infinitivo verbal	09(75%)
Abaixamento da vogal do do /e/>/i/ em sílabas átonas	05(42%)

Esta análise nos esclarece que, quanto mais o aluno escreve, mais fica visível o conhecimento linguístico, as adequações ou inadequações, revelando os reais problemas da modalidade escrita da língua. À medida que a escola observa essas questões, pode pontuar e adequar o ensino do português brasileiro a problemas específicos de um grupo, sem deixar de lado o ensino da gramática e das normas ortográficas.

No nosso entender e pela análise do LDP de orientação normativa-prescritiva, atividades descontextualizadas e centradas na modalidade escrita não contribuem para a inclusão linguística. As reflexões oriundas destas intervenções possibilitam a reelaboração das atividades empregadas.

De posse destas informações, elaboramos dois exercícios, um com as construções sintáticas das retextualizações e o outro com uma retextualização, para serem colocadas as formas adequadas do verbo auxiliar no infinitivo. Assim, como primeira intervenção

¹² A passagem /l/ > /r/: *prástico* [plástico].

¹¹ Inserção de um fonema no interior do vocábulo. Neste caso, a inserção de um *i* no interior de um grupo de consoantes, também chamado *suarabácti* ou *anaptixe*.

discutimos a escrita das palavras, chamando a atenção para a relação fala/escrita. Lemos conjuntamente o *Exercício 2*, no quadro 6 e o *Exercício 3*, no quadro 7.

Quadro 6: Exercício de intervenção 2

Exercício 2

- *Pinte as formas inadequadas das palavras em cada cartela e complete as frases abaixo coma a palavra que resta.*

1. Chico Bento foi ___ no rio. (peica)
(pesca)
(pescar)
 2. Levou a sua vara de pescar, senta-se na beira do rio e começou a ___

(engancha)
(enganxa)
(enganchar)
 3. Ele começou a ___ o anzol e pegou o pneu. (puxa)
(puxar)
(pucha)
 4. Será que o rio está poluído? Vamos ___. (vê)
(ver)
(ve)
 5. Ele vai ___ todo o lixo que pescou. (organiza)
(oganza)
(organizar)
 6. Agora, ele vai ___ todo esse lixo. (separar)
(separa)
(separou)
 7. Chico Bento jogou a vara para ___ de novo. (pescar)
(pescar)
(peica)
 8. Ele vai ___ o lixo. (recicla)
(reciclado)
(reciclar)
- (Adaptado de Mollica, 2003)

Quadro 7: Exercício de intervenção 3

Exercício 3

Leia a retextualização e complete os espaços com as ações (verbos) entre parênteses, adequando-os ao contexto, observando o tempo das ações.

Chico Bento foi ___ (pescar) no rio da fábrica Portela, que se chama rio Jaboatão. Levou a sua vara, sentou-se na beira do rio e ___ (começar) a ___ (tirar) minhoca do chão. Botou a minhoca na vara de pescar e ___ (jogar) longe. Na mesma hora, ___ (pegar) um pneu. Chico Bento jogou a vara de novo e para seu desespero ___ (pegar) uma lata enferrujada. Mas, ele não ___ (desistir), jogou novamente o anzol e pegou um livro.

Chico Bento pensou: Puxa! Só peguei lixo. O primo dele ___ (chegar) e disse: Chico, o que é isso? estou vendo que a pescaria não foi nada agradável.

Observamos que o primeiro *Exercício 2* é feito sem maiores problemas, pois o modelo é conhecido porque é feito com as construções sintáticas. Todos entenderam a proposta, embora persistam o emprego das palavras inadequadas demonstrando o não conhecimento das regras ortográficas.

Para a realização do *Exercício 3* há necessidade de discutir com o grupo a adequação da forma verbal, esclarecendo o emprego do tempo verbal e a forma no infinitivo. Esta atividade é lida em voz alta pela pesquisadora, num diálogo com as hipóteses de escrita do grupo.

Entendemos que o trabalho numa perspectiva da Sociolinguística Educacional requer atividades que possam ser realizadas com frequência, e sejam exercitadas tanto na direção dos textos, como de exercícios contínuos, pois só dessa maneira o aluno pensa no que escreve, lê o que está fazendo com atenção, procura entender o texto e se reconhece, isso porque são construções sintáticas e textuais próprias.

Estes exercícios exigem que eles entendam a relação fala/escrita e dialoguem com seus próprios textos, e ainda, chama-nos a atenção para a necessidade de entender a relação da língua com sua função social. Esse processo ensino-aprendizagem requer construção e desconstrução de hipóteses, para que os educandos superem o *medo de errar*.

O último texto a ser trabalhado na sala de aula é uma retextualização da tira da História em Quadrinho Barô Barata, de Jarbas. É entregue a todos os alunos a cópia do *Exercício 4* e discutida a proposta. Neste exercício destacamos a mudança da linguagem informal para a linguagem formal, e para isto, mudamos o referente da mensagem. Discutimos sobre o *como dizer e para quem dizer*, e neste caso, solicitamos uma reescrita do texto mudando o referente na forma de um bilhete ou carta para a professora, para serem justificadas as faltas do aluno, com se lê no quadro 8.

Quadro 8: Exercício de intervenção 4

Exercício 4

- Observe o texto sobre o Barô e seu amigo Tapuru. Imagine a situação em que você encontre a professora e precise avisar que está faltando aula porque está com conjuntivite. Como você escreve o texto?

O Barô e o Tapuru

O Barô e o Tapuru são muito amigos, das antigas. O Tapuru resolve visitar o Barô, só que, no meio do caminho eles se encontram. Então, o Tapuru disse para o Barô: Olha! Que óculos lindos.

O Barô fala: -Estou com conjuntivite. Na mesma hora, o Tapuru sai correndo.

Fonte: Adaptado de Travaglia, 2003.

Para esta análise destacamos o Texto 17, uma narração, e o Texto 18, em forma de comunicado, a seguir:

Texto 17

Levando a Professora na conversa
Eu george inventei um conjuntivite e falei
mãe eu não vou pra escola porque eu
pegei conjuntivite. Mais a mãe não
caio na dele você vai pra escola
ria toma olha e estaca e tente para
tama cap ele vai pra escola luto um
óculos escuro e fui chegou lá na escola
e falei professora eu est de em de de calça
mais demada não ele entrou na sala e
a professora passou uma copia grande
e ele tentou e conjuntivite e a
professora esio na dele

(Adaptado de Travaglia, 2003).

Fonte: Adaptado de Travaglia, 2003.

*Levando a professora na conversa
Eu George inventei um conjuntivite e falei
mãe eu não vou pra escola porque eu
pegei conjuntivite. Mais a mãe não
caio na dele você vai pra escola*

va toma banho e escova o dente para
 toma café ele foi pra escola boto um
 óculos escuro e foi. Chegou la na escola
 e falou professora eu esdo com dor de cabeça
 mais denada não ele entrou na sala e
 a professora passou uma copia grande
 e ele inventou a conjuntivite
 e a professora caio na dele

Texto 18

Ola professora eu estou com
 gripe. Esta gripe é contagiosa por causa
 dessa gripe eu não posso ir para escola para
 os meus colegas não pegar gripe e muito
 contagiosa. Ela causa dor na cabeça,
 vomito, febre, diarreia, por isso eu
 não quero vim

Ola professora eu estou com gripe
 e esta gripe é contagiosa por causa,
 dessa gripe eu não posso ir para escola para
 os meus colegas não pegar gripe e muito
 contagiosa. Ela causa dor na cabeça,
 vomito, febre, diarreia, por isso
 não quero vim

Para a realização destas últimas retextualizações, os alunos demonstram que não há
 dúvidas sobre *o que fazer*. Entendemos que, no momento em que a atividade de escrita e

reescrita passa a acontecer com mais frequência, não há posicionamentos do tipo: *eu não sei escrever* ou o *medo de errar*. Ao destacarmos a passagem da linguagem informal escrita para uma linguagem formal fazemos com a intenção de trabalhar a modalidade da língua escrita em outra situação comunicativa e de reafirmar a necessidade de oportunizar ao aluno a aplicação dos conhecimentos linguísticos construídos.

Após este trabalho de leitura, reescrita com a mudança do referente, destacamos em relação às categorias de análise, como se lê no quadro 7, os seguintes números das Variações Linguísticas.

Quadro 9: Ocorrência das Variações Linguísticas após a 2ª intervenção

Supressão do /r/ no infinitivo verbal	06(50%)
Abaixamento da vogal do /e/ > /i/ em sílabas átonas	03(25%)

Observando os dados quantitativos, há uma sensível melhora, mas optamos por comentar os dados qualitativamente.

Ao final desta análise micro, destacamos que: *a)* o aluno tem *o que dizer, para quem dizer e por quê dizer*, dependendo da concepção de ensino de língua do professor; *b)* em relação às categorias de análise, persistem a supressão do /r/ no infinitivo verbal, pois é um traço gradual do português brasileiro, necessitando de um trabalho contínuo; *c)* há superação significativa do emprego do abaixamento da vogal /e/ para /i/ em sílabas átonas, demonstrando que exercícios pontuais, quer sejam na direção do texto ou das construções sintáticas, modificam a hipótese de escrita que o aluno tem, e contribuem para a apreensão da norma-padrão; *d)* ao compararmos os exercícios das construções sintáticas- *Exercício 2* aos dos retextos- *Exercício 3*, observamos que: o *Exercício 2* é feito sem questionamentos, pois é um modelo conhecido por todos, apesar de na opção do emprego das variantes, haver tendência do emprego da variante desprestigiada; para a realização do *Exercício 3*, é perceptível a pouca familiaridade que os alunos têm com exercícios transfrásicos; *e)* há superação significativa do emprego da hipossegmentação, com as constantes leituras do

material produzido pelos alunos e a atividade de reescrita; *f*) após a realização do *Exercício 4*, constatamos que produções textuais são feitas em três gêneros: narração, carta e comunicado, demonstrando que são os gêneros que circulam nas práticas comunicativas dos pesquisados, e podem ser explorados em outro momento, para um estudo dos gêneros textuais.

Aprofundando, vê-se que estas análises comprovam a relevância deste estudo de orientação da Sociolinguística Educacional porque revelam o conhecimento de língua dos alunos e as Variações Linguísticas reais, levanta reflexões e discussões a respeito da concepção de ensino da língua, deixam clara a heterogeneidade linguística presente nos diversos grupos sociais, evidenciam a importância da interação na sala de aula ao optar por uma pedagogia culturalmente sensível, levantam questionamentos sobre o tratamento dado pelo LDP às VL, sugerem orientações metodológicas para que a escola possa trabalhar para a superação do emprego das VL desprestigiadas, e comprovam que um estudo do texto, considerando-o um evento comunicativo, dá inúmeras possibilidades para um trabalho pedagógico de forma a contribuir com uma boa formação textual.

Após esta perspectiva micro, analisamos a seguir, numa perspectiva macro, considerando o modelo de análise de Bortoni-Ricardo (2004), em que as Variedades Linguísticas no português brasileiro são apreendidas ao longo de três contínuos: *i*) o contínuo rural-urbano; *ii*) o contínuo oralidade-letramento; *iii*) o contínuo de monitoração estilística.

Iniciamos com o contínuo rural-urbano, porque apesar do grupo pesquisado estar situado na área urbana, apresenta traços linguísticos descontínuos, associados à variedade de menor prestígio social que, segundo Bagno (2007), aparecem na fala dos brasileiros de origem social humilde, com pouca escolaridade e de antecedentes rurais. Exemplificamos com o destaque no léxico, em negrito e sublinhadas, nos textos: *adepois* [depois]- Texto 6, *amoistra* [mostrar]-Texto 10; *omi* [homem]- Texto 5, *omen* [homem]- Texto 9, *imdea*, *imdeia* [ideia]; *praisco* [plástico], *rim* [ruim]-Texto 8, *simbora* [vamos embora], *vrido* [vidro], e em seguida, analisamos segundo Amaral (1976) e Marroquim (1996):

- *adepois* [depois], *amoistra* [mostrar]: a prótese do *a* remotam ao português quinhentista.
- *omi*, *omen* [homem]: modificação fonética na linguagem popular. Tem origem nos fatores geográficos ou no português quinhentista.
- *imdea/imdeia* [ideia]: o *i* pretônico nasala-se na linguagem popular. Essa

pronúncia encontra antecedente no português quinhentista.

- *praisco* [plástico]: rotacismo, antecedente no português quinhentista.
- *rim* [ruim]: particularidade da pronúncia do Nordeste, ao realizar o hiato, e em seguida, a dissimilação, ficando *rim*.
- *simbora* [vamos embora]: prótese de vamos+embora, passa a ser entendido como parte integrante da segunda palavra, ficando *simbora*.
- *vrido* [vidro]: metátese devido a mobilidade do *r*.

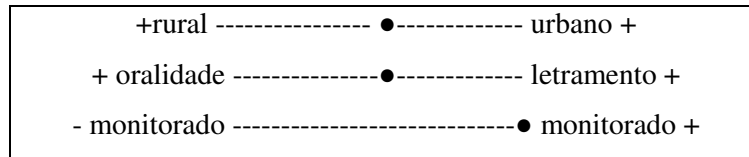
Sobre o contínuo oralidade-letramento definimos a sala de aula como exemplo, pois nela estão presentes os dois eventos, oralidade e letramento, pois para a realização das atividades na sala de aula, apoiamo-nos na interação da fala e da escrita.

Para o último contínuo, de monitoração estilística, sabemos que o conhecimento e uso da língua dependem das práticas comunicativas dos grupos sociais, sendo assim, exige atenção do falante/escritor nas diversas tarefas comunicativas que desempenhamos. Para Bagno (2007), cada situação comunicativa exige um comportamento verbal diferenciado.

A partir desta pesquisa, pudemos constatar o conhecimento linguístico deste grupo, as VL estigmatizadas, o uso de um vocabulário limitado, sugerindo que não há o hábito de leitura e escrita, e, por sua vez, identificamos pistas, segundo Mollica (2007a), da complexidade do efeito de indicadores sociais sobre o perfil sociolinguístico dos sujeitos. Mas constatamos que, mesmo com todas as questões citadas, os alunos perceberam a mudança do referente e empregaram uma linguagem formal. Inferimos, então que, os sujeitos sabem diferenciar o emprego informal e o formal da língua em uso.

Exemplificamos esse contínuo, com a retextualização do *Exercício 4*, onde há um entendimento sobre a natureza da interação. Situando este grupo nos três contínuos, considerando a variação no português brasileiro falado e sua influência nas produções textuais, elaboramos o quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Contínuos de variação no português brasileiro



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004

Após esta análise numa perspectiva macro, apontamos que não há fronteiras rígidas entre a área rural e a urbana, porque há presença de traços descontínuos no léxico. O contínuo oralidade-letramento se refere à situação comunicativa da sala de aula, e apesar dos problemas existentes em relação ao conhecimento linguístico do grupo pesquisado, o estilo para a retextualização é monitorado.

Ao final da análise micro, destacamos que o grupo pesquisado não se apropriou do sistema alfabético da Língua Portuguesa, levando-nos a uma investigação no léxico, considerando o nível fonético-fonológico com a persistência da Variação Linguística supressão do /r/ no infinitivo verbal, que faz parte do português brasileiro.

Na perspectiva macro identificamos a influência dos antecedentes sociais, a partir da presença das Variações Linguísticas estigmatizadas, e o emprego do estilo monitorado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa de orientação sociolinguística, fizemos um percurso iniciado com a Sociolinguística Variacionista, a Sociologia da Linguagem, a Sociolinguística Interacional para nos definirmos pelo termo Sociolinguística Educacional.

Da Sociolinguística Variacionista destacamos o pioneirismo ao quebrar paradigmas e relacionar o estudo da língua ao contexto social e por associar ao fracasso no aprendizado da leitura dos jovens negros do Harlem o choque cultural. Em seguida, pontuamos os estudos de Bernstein, porque chamam a atenção para os diferentes estilos usados por diferentes grupos socioeconômicos, e dão explicação para fracasso escolar devido ao *déficit* linguístico. Só que, com o surgimento da Sociolinguística Interacional, desloca-se o foco e é dada importância a interação dos estudos etnográficos de sala de aula.

Ao optarmos pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional para fundamentar esta pesquisa, que se inicia com a hipótese de que a escola ignora a linguagem que os sujeitos trazem para a escola, deparamo-nos com os fatores linguísticos e extralinguísticos.

Por se tratar de uma pesquisa em instituição escolar do Ensino Fundamental com o objetivo de analisar a presença da Variação Linguística nos textos escritos, aprofundamos a pesquisa com o estudo da relação Variação Linguística e ensino. E, para o estudo da Variação Linguística e ensino, optamos por definir a concepção de língua necessária, o tratamento dado pelo Livro Didático de Português às Variações Linguísticas, as orientações dos PCN-LP e a concepção de texto, pois entendemos que uma relação coerente entre estas questões, contribua para o ensino da língua que promova a inclusão linguística e social dos sujeitos.

No nosso estudo, defendemos a língua na modalidade oral e escrita como um contínuo, e que cada modalidade possui características próprias. E a escola, que tem a função de facilitar o acesso dos sujeitos ao conhecimento formal da língua, precisa compreender e saber o conhecimento linguístico real, de forma a adequá-lo às diferentes situações de uso. Fazendo uma ligação dessa assertiva com a questão do texto, sabemos que quanto mais os sujeitos fazem uso da língua nas diferentes situações comunicativas, mais aperfeiçoam os conhecimentos linguísticos e se apoderam dos conhecimentos sócio-históricos estabelecidos.

Assim, defendemos uma concepção de língua que entenda o texto como evento comunicativo portador de sentido.

Em relação aos PCN-LP, os fenômenos da língua são vistos numa perspectiva interacional, então, observamos que estas três questões citadas defendem a mesma concepção. Mas, quando analisamos o LDP, encontramos posições que confirmam sua posição de trabalhar a língua considerando a dicotomia fala e escrita, privilegiando a escrita, com a exploração do modelo a partir dos textos literário, informativo e científico. Por sua vez, trata as VL de maneira preconceituosa.

E assim, ao nos posicionarmos criticamente, defendendo a língua como dinâmica, situada numa realidade histórica e cultural, evidencia-se que não há espaço para o preconceito linguístico. Portanto, é importante para o professor de Língua Portuguesa ter entendimento destas questões citadas.

Após estas considerações, citamos as opções metodológicas para esta pesquisa. Para a formação do *corpus*, optamos pela retextualização de tiras de História em Quadrinho e a produção de cartas, a partir de uma sequência didática, por se tratar de uma intervenção na sala de aula e querer a colaboração do grupo.

Estipulamos três etapas para a coleta de dados, e observamos que ao término das atividades, surgiram outros elementos para compor as análises. Na primeira etapa, encontramos episódios de inadequações ortográficas por correspondência fonográfica, questão ortográfica, e identificamos as VL mais ocorrentes, a partir de fenômenos fonológicos voltados para a escrita. Desse modo, constatamos que este grupo não se apropriou do sistema fono-ortográfico da Língua Portuguesa, e apresenta características da escrita dos primeiros anos de escolarização.

Ao elaborarmos a primeira intervenção, com o Exercício 1, fizemos com a intenção de discutir a modalidade oral e escrita da língua. Em seguida, realizamos a segunda retextualização. Ao analisarmos, identificamos outras VL, analisadas na perspectiva macro, e surge a questão ortográfica de generalização de regras, em relação às terminações dos verbos, adjetivos e substantivos. Nesse momento, inferimos que à medida que realizamos produções textuais, ficam evidentes as questões linguísticas do grupo. E assim, destacamos a importância de ações pedagógicas com textos reais, pois a partir deles podemos redirecionar o

ensino da língua, numa interação escritor-leitor. Cada intervenção elaborada acontece a partir das necessidades surgidas.

A última coleta é feita a partir da reescrita de um retexto, escolhido de um dos alunos. Nesse momento, surgem outros gêneros. Após todas as etapas, fazemos as seguintes considerações de orientação da Sociolinguística Educacional: em relação à análise micro, identificamos as VL presentes na linguagem escrita dos sujeitos; as sugestões das atividades realizadas, quer sejam na direção do texto ou na de construções sintáticas contribuem para a reflexão e a superação das VL; que a VL supressão do /r/ no infinitivo verbal persiste, pois está presente no vernáculo do português brasileiro, necessitando de um trabalho contínuo e que uma pedagogia sensível ao conhecimento linguístico dos alunos ajuda-os na apropriação do conhecimento formal da língua.

Em relação à perspectiva macro, inferimos que apesar do grupo situar-se na área urbana, estão presentes elementos da VL estigmatizada. Mesmo assim, empregam os estilos monitorados da língua.

Registramos que este estudo nos leva a caminhos que não foram pensados, levando-nos a crer que o diálogo entre a teoria e a prática traz questionamentos e reflexões.

Ao final destas análises sociolinguísticas, citamos que há necessidade de nos ancorarmos nos estudos da ortografia e da Linguística do Texto, pois entendemos que a Sociolinguística comporta uma abordagem multidisciplinar.

Reafirmamos que um estudo desta natureza requer atividades constantes. Esta é uma pequena amostra e nos deixa vários questionamentos não esgotados aqui. Fica-nos evidente a importância da pesquisa direcionada ao ensino fundamental da rede pública, pois, com já foi dito, é na reflexão, construção e desconstrução de ideias, que podemos encontrar propostas viáveis para o ensino da Língua Portuguesa. *Nada na língua é por acaso.*

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O Dialeto Caipira**. São Paulo: Hucitec, 1976.

ALKMIN, T. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004..

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição, mídia & exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Não é Errado falar Assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEZERRA, M. A. Por que Cartas do Leitor na Sala de Aula? In: DINÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós Chegemos na Escola, e Agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

_____. Método de Alfabetização e Consciência Fonológica: o tratamento da variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades Linguísticas e Desigualdades Sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. **Falar, Ler e Escrever em Sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. L. Sociolinguística Educacional. In: DERMEVAL, H.; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, F. C. **Abralin: 40 anos em cena**. João Pessoa: Universitária, 2009.

CAGLIARI, L. C. C. A Fala. In: CAGLIARI, C. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Lisboa: Parábola Editorial, 2002.

CAJAL, I. B. A Interação de Sala de Aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COOK-GUMPERZ, J. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008a.

_____. Alfabetização e Escolarização: uma equação imutável? In: _____. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

CORREIA, L.; MARTINE, C. Análise da Construção e Reprodução no Discurso Médico-paciente: uma Abordagem Sociolinguística Interacional. In: TARALLO, F. (Org.). **Fotografias Sociolinguísticas**. Campina: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

COSTA VAL, M. G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e Ensino em Livros Didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª à 4ª série). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI,

B. (Org). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale- Autêntica, 2005.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). A Palavra: uma história de dissonâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs). **Cenas de Sala de Aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DELL' ISOLDA, R. L. P. **Retextualização de Gêneros Escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

FRANCO, O. **Fios da Alfabetização: para alfabetização e letramento.** São Paulo: IBEP, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O Texto na Sala de Aula.** Campinas: Ática, 2003.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e Ensinar com Textos.** v. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, C. A.; SOUZA, C. N. R. Variáveis Fonológicas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2007.

GREGOLIN, M. R. **Os Caminhos da Língua Portuguesa.** v. 4. São Paulo: Atual, 2004.

GUMPERZ, J. J.; COOK-GUMPERZ, J. A Sociolinguística Interacional no Estudo da Escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. **A Construção Social da Alfabetização.** Cidade do Porto: Alegre, Artmed, 2008.

KOCH, I. G. V. A Construção Textual dos Sentidos. In: _____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **As Tramas do Texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MACEDO, A. V. T. Linguagem e Contexto. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCONDES, D. **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, B. Redação Escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. M.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, L. A Oralidade e Ensino: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. **Da fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARROQUIM, M. **A Língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco**. Curitiba: HD Livros, 1996.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português São Dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOSO CÂMARA, J. J. **Problemas de Linguística Descritiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MENDONÇA, M. R. S. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinho. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA, M. C. **Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

_____. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo, Editora Contexto, 2007a.

_____. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007b.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: _____. **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” - os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: _____. **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

NARO, A. Modelos Quantitativos e Tratamento Estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, L. B. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, L. B. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007a.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. Introdução: a mudança linguística em curso. In: _____. **Mudança Linguística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

PRETI, D. A Sociolinguística e o Fenômeno da Diversidade na Língua de um Grupo Social. In: _____. **Sociolinguística: os níveis da fala**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SÁ, E. J. **Estudos de Variação Linguística: o que é preciso saber e por onde começar**. São Paulo: Textonovo, 2007.

SANTOS, C. F. O Ensino da Língua Escrita na Escola: dos tipos ao gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHERRE, M. M. P. Pressupostos Teóricos e Suporte Quantitativo. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. **Padrões Sociolinguísticos: análises de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

SIMONS, H. D.; MURPHY, S. Estratégias da Linguagem Falada e Aquisição de Leitura. In: GUMPERZ, C. J. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre:, Artmed, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2000.

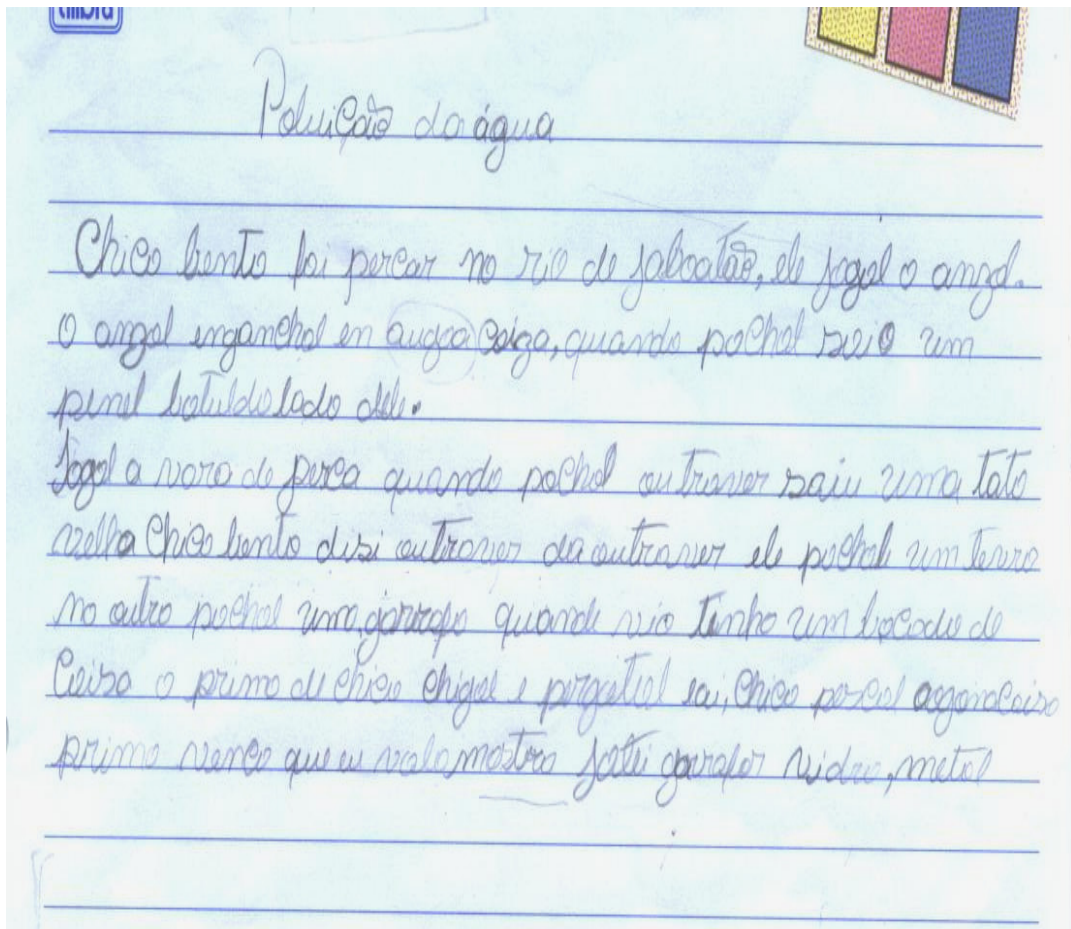
TARDELLI, M. C. **O Ensino da Língua Materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS**ANEXO A - Texto 1**

menino relendo
mãe eu quero comer eu ainda
estou fazendo a comida depois que
o menino saiu a mãe ebrun com comer
eu mãe este é comida de lúci não
este não é comida de lúci este é comida
saudente não quero comer eu não
sair não joga lála depois vou
na casa pra casa de tia eu cheguei
na casa da tia dele tia tem comer
a tia dele falou não tem não
mas ali tem um tracado espera aí
que eu vou lála de primeira vindo e comprar
um negão

ANEXO B - Texto 2



ANEXO C- Texto 3

En estas cosas como confiamos a que sea el colegio
 que nos va a servir en la educación y
 profesora Mariana en la clase y los que en
 estas cosas confiamos por que se va a pasar por el
 colegio en esas cosas confiamos por que en esas cosas.

En esas cosas como se va a pasar por el colegio
 por que se va a pasar por el colegio y por que se va a pasar
 por el colegio.

Profesora Mariana en estas cosas como se va a pasar
 por el colegio y por que se va a pasar por el colegio.

ANEXO D - Texto 4

Eu em combrei meu amigo e pidi para
 ele fala a minha professora
 que eu, estou com condutividade
 e fui na famaria, compra Remedes
 DE conduto de tite mais de
 falou que não tinha Remedes
 DE conduto de tite, ela foi
 numa famaria mais longe e
 infelizmente, não tinha, Ela foi
 pra casa do outro que ela foi Remedes
 e ela ficou lá e ela comessou
 a ir para escola e a professora pegou
 a lá, lá está estimo quilcom
 que está está stamos ter inflor
 (Adaptado de Travaglia, 2003).

ANEXO E - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL-PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS

1. SEU NOME: _____

2. SUA IDADE: _____

3. LOCAL ONDE VOCÊ MORA: _____

4. PROFISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS _____

5. VOCÊ GOSTA DE LER? () SIM () NÃO

6. NESSE CASO, SE A RESPOSTA FOR SIM, MARQUE UM (X) AO LADO DE SUA LEITURA PREFERIDA.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> GIBIS | <input type="checkbox"/> REVISTAS DIVERSAS |
| <input type="checkbox"/> JORNAL | <input type="checkbox"/> POEMAS, POESIAS |
| <input type="checkbox"/> BÍBLIA | <input type="checkbox"/> POÉTICA POPULAR: FOLHETO DE CORDEL, PARLENDA, PROVÉRBIO, E OUTROS. |
| <input type="checkbox"/> LITERATURA INFANTIL | <input type="checkbox"/> LITERATURA JUVENIL |
| <input type="checkbox"/> E-MAIL | <input type="checkbox"/> CARTAS |
| <input type="checkbox"/> TEXTOS INSTRUCCIONAIS | |
| <input type="checkbox"/> OUTROS, QUAIS? _____ | |

7. E ESCREVER, EM QUE MOMENTO VOCÊ USA A ESCRITA?

- () APENAS NA ESCOLA
 () PARA ESCREVER BILHETES, CARTAS, E-MAIL, RECEITAS ENTRE OUTROS.
 () OUTRA FINALIDADE? QUAIS? _____

8. PARA VOCÊ, QUAL É A IMPORTÂNCIA DE SABER LER E ESCREVER? _____

—

9. NO MOMENTO EM QUE VOCÊ PRECISAR FAZER UM TEXTO ESCRITO, SOBRE QUAL ASSUNTO GOSTARIA DE ESCREVER? _____

(Adaptado de Bortoni-Ricardo & Sousa, 2008).

ANEXO F - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA: _____

COLETA Nº: _____

DATA: _____

MATERIAL EMPREGADO:

ETAPAS PREVISTAS:

TEXTO:

- SITUAÇÃO COMUNICATIVA:

AUTOR:

LEITOR:

OBJETIVO:

- CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO

TÍTULO/TEMA:

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS:

TEMAS DE REFLEXÃO:

- ANÁLISE LINGUÍSTICA

- VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

(Adaptado do Plano Geral de Kaufman & Rodríguez, 1995).