



Universidade de Brasília

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPT. DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS
CLÁSSICAS - LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
- PPGL**

**A influência da oralidade na escrita: uma análise
sociolingüística sobre as redações escolares de uma
escola pública do Distrito Federal**

Altair Martins Gomes

Brasília
2008



Altair Martins Gomes

A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolingüística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Dr^a Stella Maria Bortoni-Ricardo

Brasília
2008

Altair Martins Gomes

A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolingüística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Lingüística**, área de contração Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 18 /03/2008.

Banca Examinadora:

**Presidente: Profa. Dra Stella Maris Bortoni-Ricardo
(LIP/UnB) - Orientadora**

Examinadora: Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas
(MTC/FE – UnB) Membro

Examinadora: Profa. Dra. Maria Luiza Coroa (LIP- UnB)
Membro

Examinadora: Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone (LIP -
UnB) Membro suplente

Dedico este trabalho ao Deus Trino:

Ao Deus (Pai),

**A quem devemos o amor, honra e glória e por Quem posso
chamar *Aba Pai*, meu socorro bem presente nas horas
incertas;**

Ao filho Jesus,

**A Quem devo a minha salvação, o meu amor e total
adoração!**

**A Ele toda a minha vida e meu louvor. Obrigado, Pai, por
teres morrido na cruz por mim! Eu te adoro!**

Ao Espírito Santo,

**A quem nos selou como filhos amados, deixando-nos a
marca da promessa!**

Dedico também este trabalho à memória

**Do meu amado pai, Sr Leocádio (o Seu Léo), que tanto
desejou a realização plena de seus filhos. Por suas palavras
de sabedoria, por seus exemplos de amor, de honradez e
porque nos ensinou a trilhar as veredas da justiça, a andar
no caminho da verdade e, sobretudo, porque sempre
acreditou na minha capacidade!**

**Pai, eu te amarei sempre e continuamente tu estarás vivo no
memorial indelével das tuas obras!**

Agradecimentos

Ao meu Deus, porque ELE é a minha bandeira (*Jeová Nikidissin*)!

À professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, pela suas valiosas orientações, por sua vida inteira dedicada à Lingüística e à educação de qualidade. Também porque acreditou no meu trabalho, nos meus propósitos e depositou em mim algo mais do que confiança: respeito, ética e solidariedade! Stella, você é muito especial para mim e foi por ti que abracei a Sociolingüística Educacional! Sem ti, nada do que me propus a estudar teria valido a pena!

À professora Dra Cibele Brandão de Oliveira, que contribuiu grandemente para o norte inicial desta pesquisa. Por seu comportamento ético, por suas palavras sábias, por seu carinho e respeito próprios daquelas pessoas que vêm ao mundo para brilhar como estrelas, de tão especiais que são! Cibele, você foi a grande responsável por meu amor e dedicação à Sociolingüística. Muito obrigado!

À professora Dra Josênia Antunes Vieira, minha completa admiração! Josênia, você foi a responsável por minha paixão pela Lingüística!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade de Brasília, em especial, aos professores: Dr. Hildo Honório, Dr. Aryon Dall'igna, Dra Ana Suelly, Dra Cibele Brandão, Dra Maria Luíza Coroa, Dra Marta Scherre, Dra Rozana Reigota, Dra Márcia Bortone, Dra Danielle Grannier, Dra Stella Maris Bortoni-Ricardo e Dra Aparecida Marques (da Unicamp).

Às queridas professoras Dra Vera Lúcia, Dra Maria Luiza Coroa e Dra Márcia Bortone, por terem aceitado fazer parte da Banca, pelo apoio, pelas contribuições e pela dedicação à ciência lingüística!

Também agradeço a minha querida mãe, pelo consolo e socorro nas horas incertas, pelo ombro amigo, por sua vida digna, por suas ações éticas, por todo o seu amor e, sobretudo, pela sabedoria e confiança reiteradamente depositada em mim. Sem ti, oh mãe, eu não teria conseguido!

Mãe, ofereço-te também estes estudos porque sei que a senhora faria o mesmo se tivesse tido oportunidade de chegar aonde cheguei e se cheguei, foi graças a ti!

Aos meus filhos Gabriela e Vítor Hugo, vocês são a razão de tudo isso e a razão do meu viver!

À Arinete, pelo carinho, pelas palavras contínuas de consolo, pela força na caminhada e o apoio. Muito obrigado!

A minha família, aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pela torcida, meu mais caloroso muito obrigado!

Em especial, a minha irmã Aglacy, que desde muito jovem ensinou-me as primeiras letras e mesmo não sabendo ainda o que seria aprendizagem por *andaimas* ou conhecendo as teorias de Vygotsky, inseriu-me nas práticas letradas. Minha irmã, muito obrigado!

E a minha irmã Aglair, que na inteireza de sua inocência, falou mais do que muitas palavras.

A elas, meu muito obrigado!

Às minhas amigas do peito, Dayse Celin e Aparecida Lopes (a Cidinha), que tanto torcem pelo meu sucesso! Muito obrigado!

Aos servidores e colegas do curso de Pós-Graduação, tanto do LIP como da FE, pelo convívio e amizade, em especial, a minha amiga Celina Cassal (doutoranda na FE) e ao amigo José Ricardo (mestrando no LIP)!

A todos os meus amigos, de ontem e de hoje, de longe e de perto, que mesmo não nos falando todos os dias, eu sinto a presença de todos vocês. São como rosas no meu jardim, para tornar a vida mais bela! A todos, meu muito obrigado!

Ao Chiquinho (livreiro do ICC) e Rita (livreira da Hidelbrando na FE), meu muito obrigado, vocês deram exemplo de profissionalismo e dedicação! Meu mais profundo agradecimento!

Aos meus alunos, pois foram instrumentos importantes para a minha pesquisa. Sem cada um de vocês seria impossível enveredar por esta tão complexa, mas não menos instigante linha de pesquisa. Meu muito obrigado a todos vocês!

Aos meus companheiros da Justiça Federal, aos professores e servidores do Centro Educacional onde realizei a pesquisa, muito obrigado pela força e pela crença no meu sucesso!

Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente por este trabalho de pesquisa, o mais sincero da minha gratidão!

Não é possível conceber o homem sem linguagem, porque toda a sua vida mental, que o caracteriza como homem – homo sapiens, que a filosofia tem posto em foco -, depende da linguagem como a marcha animal depende das pernas: homo sapiens pressupõe homo loquens.

Joaquim Mattoso Câmara Júnior

RESUMO

Este trabalho pretende explicitar alguns fenômenos da oralidade que interferem nas redações dos alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, constituindo a chamada escrita oralizada. Os fenômenos pesquisados são de ordem fonético-fonológica, além de alguns morfológicos mais recorrentes nas dissertações. Tem como objeto a investigação dos traços de oralidade que as redações apresentam, mesmo estando seus autores imersos em uma cultura de letramento fortemente dominada pelas tecnologias da escrita. O objetivo da pesquisa é coletar os casos que apresentam problemas de ortografia, a fim de contribuir para a agenda do professor na hora de trabalhar as dificuldades de seus alunos. Os sujeitos da pesquisa têm no mínimo oito anos de escolarização. Por problemas de alfabetização nas séries iniciais e pela falta de maior contacto com as regras da escrita, cometem erros de ortografia, que neste trabalho são justificados pela má interpretação e formulação de hipóteses heurísticas em relação às normas ortográficas. O presente estudo tem como parâmetro modelos de letramento que implicam domínio das práticas discursivas escritas e não apenas o domínio de regras ensinadas na escola fora de contexto. O estudo faz uma sondagem das crenças e atitudes dos falantes em relação à língua materna e faz um inventário dos traços graduais e descontínuos presentes nas dissertações, para ao final, propor metodologias de trabalho e colaborar para a formação de uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula.

Palavras-chave: erro de ortografia, oralidade, escrita, escrita oralizada e pedagogia culturalmente sensível.

ABSTRACT

The purpose of this work is to shed light on orality phenomena that interfere with the written production of high school pupils of a public school in the Federal District, Brazil. The result of these interferences is known as oralized written texts. The study focuses on several phonological phenomena as well as on a few morphological ones. The students that produced the texts are deeply immersed in a literacy culture, not necessarily in their homes but in their urban social networks and at school, but irrespective of that their written production is very influenced by features of their oral speech. The study can bring a contribution to the teachers' agenda insofar as it emphasizes classroom strategies based on a culturally sensitive pedagogy. The students' spelling problems seem to originate from a poor literacy training when they started school and from lack of a more systematic contact with literacy social practices. The study is based on a model of social literacy that takes into account a variety of social practices, and explores the students' interpretation and heuristic hypotheses concerning spelling rules.

Key words: misspellings, orality, a culturally sensitive pedagogy.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	014
1.1 Justificativa da pesquisa	016
1.2 As questões norteadoras e as asserções	018
1.3 O contexto da pesquisa	020
CAPÍTULO 2: LÍNGUA E LINGUAGEM	023
2.1 Introdução	023
2.2 Situando a linguagem	025
2.3 As concepções sobre a linguagem	027
2.4 A língua e a cultura	029
2.5 Sobre o conceito de cultura	029
CAPÍTULO 3: O ESCOPO SOCIOLINGÜÍSTICO PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM	033
3.1 Introdução	033
3.2 William Labov: uma perspectiva para o estudo da oralidade	033
3.3 Os paradigmas da Sociolingüística para a análise epistemológica da linguagem	036
3.4 As bases epistemológicas para o estudo da fala e da escrita	038
3.5 Alguns termos, conceitos e temas relevantes para o presente estudo	039
3.5.1 Comunidade de fala	039
3.5.2 Dialeto	041
3.5.3 Heteroglossia	043
3.5.4 A diversidade lingüística no trato da oralidade: o caso das variantes e variedades	044
3.5.5 Sobre a competência lingüística	049
3.5.6 Competência comunicativa e escola	052
3.5.7 Contexto	054
3.5.8 Pedagogia culturalmente sensível	055
3.5.9 Escrita oralizada	056
3.5.10 Redes sociais	056
3.5.11 As perspectivas ‘éticas’ e ‘êmicas’	059

CAPÍTULO 4: AS CONTRIBUIÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO	060
4.1 Introdução	060
4.2 Uma breve análise da diversidade da oralidade no Português Brasileiro (PB)	060
4.3 Um modelo de análise da oralidade por três <i>continua</i>	062
4.4 A Sociolingüística e a educação	066
4.5 Para além da gramática: uma perspectiva para a análise de erros	068
4.6 Os paradigmas sociolingüísticos sobre o erro de ortografia	072
4.7 O erro e suas implicações para a escola	075
4.8 Os “erros” na aquisição da escrita	076
4.9 O erro e a Gramática Tradicional	078
4.10 Os entraves da escrita e da ortografia: os desafios dos alunos escreventes	080
CAPÍTULO 5: DA FALA PARA A ESCRITA	082
5.1 Introdução	082
5.2 A perspectiva das dicotomias	082
5.3 A fala e a escrita no contexto do letramento e da alfabetização	087
5.4 Fala e escrita	090
5.5 A organização da fala.	092
5.5.1 A oralidade do ponto-de-vista das características da conversação	093
5.5.2 Elementos textuais presentes na oralidade	094
5.5.3 Elementos da Conversação Oral	097
5.5.3.1 Pistas de contextualização e interferências conversacionais	098
5.5.3.2 Interação face a face	098
5.5.3.3 Alinhamento (<i>footing</i>) e Enquadramento (<i>frame</i>)	100
5.5.3.4 Turno, Assimetria, Simetria e Ratificação	101
5.5.3.5 Estruturas de participação	102
5.5.3.6 Marcadores conversacionais	103
5.6 O lugar e o papel da oralidade no ensino da língua	104
5.7 A escrita	107
5.7.1 Uma história concisa sobre a escrita	109
5.7.2 A construção da escrita	111

5.7.2.1 Pré-silábico	112
5.7.2.2 Silábico	113
5.7.2.3 Silábico-alfabético	114
5.7.2.4 Alfabético	115
5.7.3 O aperfeiçoamento da concepção alfabética	115
5.9 Algumas considerações sobre a consciência fonológica	120
5.9 A Escrita no contexto do letramento	121
5.9.1 Os Modelos de Letramento	123
5.10 O <i>status quo</i> da dissertação	125
CAPÍTULO 6: A PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	128
6.1 Introdução	128
6.2 Procedimentos metodológicos	128
6.2.1 Sujeitos participantes	128
6.2.2 A cidade onde se localiza a escola	131
6.2.3 A escola, <i>locus</i> da pesquisa	133
6.2.4 Seleção do <i>Corpus</i>	134
6.2.5 Procedimentos para análise	137
6.2.6 Fenômenos pesquisados	139
6.2.7 Princípios éticos seguidos na pesquisa	140
6.3 Fundamentação teórica	143
6.3.1 A Antropologia Lingüística	143
6.3.2 A Etnografia da Comunicação	145
6.3.3 A Sociolingüística Interacional	147
CAPÍTULO 7: A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA	149
7.1 Introdução	149
7.2 Algumas reflexões sobre regras fonológicas com influência na escrita	149
7.2.1 Assimilação	149
7.2.2 Cancelamento da vibrante pós-vocálica	151
7.2.3 Acréscimos	154
7.2.4 Supressão	156
7.2.5 Rotacismo	156

7.3 Fenômenos ocasionados por erros de ortografia na interface fala e escrita	156
7.3.1 Erros relacionados à influência da fala	157
7.3.2 Erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras	161
7.3.3 Erros relacionados à análise morfológica	165
7.3.4 Erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras	166
7.3.5 Erros por generalização de regras por hipercorreção	168
7.4 Aspectos êmicos da pesquisa	177
7.5 Discutindo os dados	184
CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
QUADROS	
Quadro 1 – Traços descontínuos	065
Quadro 2 – Traços graduais	066
Quadro 3 – Dicotomias estritas	083
Quadro 4 – Visão culturalista	085
Quadro 5 – Aspectos comunicativos da oralidade	094
Quadro 6 – Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos	119
Quadro 7 – Tipologia dos erros	156
ILUSTRAÇÃO	
Ilustração 1	131

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um potencial com o qual nós nascemos e que nos permite a manifestação dos nossos sentidos, através de um sistema de signos, compreendendo as manifestações verbais e não-verbais, por isso afirmo que a linguagem é considerada a mais rica forma de arte humana por distinguir os homens dos outros animais. No campo do verbal, poderia defini-la como parte integrante da vida social, constituindo-se em uma capacidade do homem para se comunicar através de sons que podem ser registrados graficamente.

No espaço da linguagem, encontra-se a palavra: um signo verbal que representa algo, o real, os objetos do mundo. A aquisição desta linguagem, feita de palavras, é de importância capital para o desenvolvimento da organização mental do homem, do seu pensamento crítico em relação ao mundo em que está inserido, a ponto de Wittgenstein (2003) discutir em sua obra a questão dos limites do homem relacionados com a sua linguagem.

Também posso afirmar que pela linguagem o homem se constitui como sujeito social e se revela como um ser eminentemente cultural. Desse modo, por sua importância para as civilizações, necessário é o estudo da interface linguagem falada (oralidade) e linguagem escrita, a fim de percebermos como estas instâncias discursivas se relacionam ou não como práticas interacionais e como a cultura está inserida nessas práticas.

Por um lado, a palavra falada apóia-se no sentido da audição e, por isso, tão importante é no universo pré-letrado ser portador de uma boa memória e de um bom aparelho auditivo, pois é através do ouvir e do memorizar, que os ensinamentos são transmitidos de geração à geração a fim de garantir a sobrevivência do indivíduo. Também é nesse contexto, que a palavra falada mantém unidos os laços familiares e a predominância dos valores sociais fortalecida por seu estatuto de verdade absoluta, daí Marcuschi (2005) afirmar que a oralidade confunde-se com a própria história do homem.

Por outro lado, a palavra escrita é bem posterior ao surgimento da oralidade, tendo surgido no Ocidente com o advento do alfabeto fonético, provavelmente no século XVI a.C. Uma das funções da linguagem escrita é guardar na memória os saberes e os bens culturais construídos na história do homem.

Sobre a palavra escrita, recorro aos ensinamentos de Kadota (2006:46-7) para a transcrição abaixo:

A palavra escrita veio, então, propiciar ao homem um desenvolvimento de sua capacidade de aprender saberes dispersos nas mais diversas culturas e de libertar-se da verdade absoluta determina por grupos sociais fechados, distanciados geográfica e culturalmente dos demais. A palavra escrita eliminou as distâncias e ampliou as possibilidades de acesso a todo tipo de informação, o que foi corroborado ainda pelas novas tecnologias desenvolvidas, posteriormente, a partir da segunda metade do Século XX.

Por isso, com a palavra escrita se diz que nasceu o “homem civilizado”. Contudo, é preciso ressaltar que, apesar de todos os avanços na humanidade, inclusive tecnológicos, grande parte da população continua mergulhada no obscurantismo e a aquisição da escrita foi um privilégio para poucos, se levarmos em conta que no final do segundo milênio o mundo ainda abrigava um número altíssimo de analfabetos: em torno de 50% de sua população. O que vem comprovar a existência de multidões de indivíduos que permanecem em um universo pré-letrado e que a palavra falada ainda se constitui na única forma verbal de comunicação de grande parte dos usuários de várias línguas.

Dada a importância da língua escrita para a cultura ocidental no Séc XXI, é mister estudar as influências da oralidade sobre a escrita, em especial, quando essas duas modalidades de interação são intensamente utilizadas em maior ou menor proporção pela escola. Por sua vez, o estudo das redações escolares nos possibilita observar o quanto as características do discurso oral estão ou não presentes nos textos, apesar de a escola ter a crença nas dicotomias polarizadas e estanques entre a comunicação verbal escrita e a oral (MARCHSCHI, 2005).

O estudo das redações, na modalidade dissertação, permitir-nos-ia, a princípio, afirmar que a palavra falada se distingue da escrita por vários fatores, entre eles, aspectos discursivos da pragmática no momento da enunciação, cabendo aí determinadas escolhas lexicais e estilísticas, enquanto a outra exigiria uma maior obediência às normas prescritivistas estabelecidas por um padrão gramatical (gramática tradicional), cabendo às dissertações espaço para o uso da norma culta e a prescrição da ortografia a fim de eliminar os aspectos fonético-fonológicos que interferem no aprendizado da escrita.

Na minha experiência como professor, foi-me permitido fazer muitas asserções sobre a linguagem, em especial, sobre alguns fenômenos da fala sobre a escrita. Das inquietações, surgiram observações epistemológicas sobre a linguagem, que podem ser úteis aos estudos lingüísticos, ao aprendizado em sala de aula, para a formação de professores e para a postulação de novas metodologias para o trabalho pedagógico e, enfim, para o ensino da língua portuguesa.

1.1 Justificativas da pesquisa

No panorama das instituições de ensino brasileiras, a aquisição da língua escrita é o grande desafio para educadores e educandos. De forma espantosa, a realidade escolar (FARACO, 2007) tem revelado que um surpreendente contingente de alunos está excluído da escola, no início mesmo da alfabetização, por apresentarem resultados insuficientes no domínio de algumas habilidades letradas, em especial, a leitura e a escrita.

Entretanto, raras vezes se tem questionado as metodologias empregadas pelo professorado, deixando, desse modo, de analisar as condições em que o aluno é conduzido à aquisição da modalidade escrita da língua. Muitas dessas metodologias não são alicerçadas nas contribuições epistemológicas da Lingüística, o que contribui para a não compreensão da realidade lingüística da língua e, por conseguinte, de modelos e paradigmas que seriam muito úteis para uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) e para um modelo de letramento funcional (BARTON, 1994).

Marcuschi (2005:17) frisa que a escrita se tornou indispensável na história do homem, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Portanto, pensar sobre as práticas da escrita, ensino e seus modos heterogêneos de constituição em co-relação à linguagem falada é necessário, dada a importância dessas instâncias discursivas em uma sociedade letrada como a do Distrito Federal.

O presente trabalho tem como **objetivo** a análise de algumas produções escritas de alunos do ensino médio – a redação dissertativa e assim verificar se existem marcas da língua oral, em especial os aspectos morfofonêmicos da fala, o que apontará para as questões lingüísticas e de domínio da modalidade da língua escrita e também para outros fenômenos que estão implícitos na diversidade cultural e lingüística das comunidades de fala.

O **objetivo específico** é a discussão sobre as diferenças e similaridades da oralidade e da escrita, cujo intuito é a reflexão sobre os problemas a respeito do ensino de língua materna no ensino médio, sobre questões sociolingüísticas da linguagem subjacentes à heterogeneidade do português brasileiro e ao ensino de língua materna, para ao final, propor alternativa metodológica de análise para uma boa prática pedagógica.

Sobre o ensino médio, tanto na literatura lingüística como na educacional, há carência de estudos voltados sobre essa fase escolar. Por isso, refletir sobre os três anos de escolarização desse patamar de ensino é salutar, porque é justamente nesse período que as aprendizagens são fixadas, são desenvolvidas habilidades e competência em leitura e escrita para que o aluno atinja sua emancipação no mundo letrado.

Ao analisarmos a educação brasileira, veremos que o Brasil ocupa o 49º lugar em leitura no *ranking* internacional, ficando apenas na frente de Tunísia, Catar e Quirziquistão, conforme dados do próprio INEP, pesquisado no sítio <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Pisa_desempenho_2006.doc>, consultado em 15 de dezembro de 2007, às 12h12). Apesar de a pesquisa revelar dados sobre leitura, sabemos que habilidades e competências de escrita são também avaliadas como modos de compreensão do processo de aprendizagem.

Um outro dado sobre a educação brasileira que justifica a reflexão epistemológica da Lingüística nesta minha pesquisa é o recente resultado do Enem (Exame Nacional de Ensino Médio). O Inep apresentou as médias nacionais de desempenho na redação e parte objetiva da prova, assim como as médias nas 27 unidades da Federação e as notas obtidas pelos alunos em cada uma das escolas participantes. A média geral na parte objetiva da prova foi de 36,90, enquanto que na redação, foi de 52,08, numa escala que vai de 0 a 100. Participaram da prova alunos que concluíram o ensino médio em 2006 e egressos, ou seja, aqueles que haviam finalizado a educação básica em anos anteriores. Os egressos obtiveram médias de 38,14 na parte objetiva e 53,40 na redação, enquanto as médias entre os concluintes foram de 35,52 na parte objetiva e 50,72 na redação.

Em 2007, os alunos que estudaram somente em escola pública obtiveram médias 34,94 (prova objetiva) e 51,23 (redação), enquanto o grupo que declarou ter estudado somente em escola particular teve média igual a 50,57 na parte objetiva e 59,77 na redação (conforme sítio http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem¹).

Apesar de a nota geral na redação ter sido um pouco acima de 50% (cinquenta por cento), isso quer dizer que ainda há quase 50% (cinquenta por cento) de aprendizagens que os alunos precisam dominar para escreverem bem e para desempenharem com sucesso, os diversos papéis sociais na sociedade letrada.

Assim, a análise recai sobre as questões lingüísticas presentes nos textos dos alunos e faz uma reflexão cuidada sobre alguns aspectos da oralidade presentes nas redações dos alunos e que interferem na ortografia e no ensino em sala de aula.

1.2 As questões norteadoras e as asserções

A fim de dimensionar a pesquisa, faço algumas interlocuções basilares para elucidar os objetivos da dissertação.

1. Por que a escrita como objeto deste trabalho acadêmico?
2. Por que a investigação da oralidade na escrita?
3. Como se dá o modo de constituição da escrita na cultura de letramento?
4. Qual a contribuição sociolingüística sobre a análise de erros de ortografia e sobre a variação e diversidade cultural e lingüística do Português Brasileiro?
5. Por que a Sociolingüística como investigação? Quais as propostas desta disciplina para o estudo da linguagem e para a formação de professores?

¹ pesquisado em 16 de julho de 2007, às 15h18. Cf também os sites <http://www.enem.inep.gov.br>, pesquisado em 29 de dezembro de 2007, às 23 horas e <<http://www.stellabortoni.com.br>>, pesquisado em 02 de janeiro de 2008.

6. Quais são os traços graduais e descontínuos mais recorrentes nas dissertações?
7. Quais as crenças dos alunos a respeito da língua materna?
8. Quais os fenômenos lingüísticos de ordem fonético-fonológica que interferem na construção da escrita e nas questões de ortografia?
9. O perfil sociolingüístico dos informantes interfere na língua escrita no ensino médio, mesmo em contexto de um gênero muito formal e amparado por regras prescritivas como é o caso das dissertações?
10. Quais as crenças dos alunos sobre a língua, sobre a escrita e sobre o ensino?

Dada as inquietações sobre as implicações da oralidade na escrita dos alunos do ensino médio, optei por ampará-lo sob diversas asserções que serviram como norte de minha investigação.

a) Apesar de muitos estudos sobre a contribuição da Sociolingüística à alfabetização, há escassez de estudos dessa disciplina lingüística em relação ao ensino médio, embora haja alguns escritos sobre as redações de vestibulares, o que não é o caso. Os novos estudos da linguagem sobre os escritos escolares em muito contribuem para o objeto científico da Lingüística;

b) Os participantes, meus alunos, são jovens e adultos que possuem histórias de insucesso na escola, quase todos são filhos de pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados, outros tantos já trabalham, porém, ainda ocupam postos menos privilegiados no mercado e buscam na escola a realização e projeção de um futuro promissor. Nesse contexto, entender a concepção de linguagem subjacente na sala de aula e as escolhas lingüísticas desses falantes implicam opções metodológicas para o ensino-aprendizagem;

c) as práticas de escritas inseridas nesses três anos de ensino são pautadas em diversos fatores lingüístico-pedagógicos, sendo que a pesquisa qualitativa fornece fundamental apoio logístico para a compreensão da competência comunicativa dos jovens e dos professores.

d) há alguns fenômenos da oralidade que são muito recorrentes na escrita. Muitos desses fenômenos são aspectos da fonologia presentes na língua falada;

e) a correção dos escritos dos alunos por parte dos professores está pautada na gramática tradicional. Isso implica ignorar as diferenças sociodialetais presentes na linguagem. Daí a noção de erro e de erro de ortografia ser bastante confundida e generalizada;

f) estudar a língua em seu aspecto social é perceber a heterogeneidade presente nas diversas modalidades discursivas.

Assim, com vistas a essas considerações, acredito que, para o campo de estudos sobre a influência da oralidade na escrita escolar do ensino médio, esta pesquisa acadêmica pode ser mais uma contribuição, especialmente no que diz respeito aos estudos da Lingüística e suas relações no ensino-aprendizagem.

1.3 O contexto da pesquisa

A vontade de escrever esta dissertação, colocando em foco as interferências da oralidade na escrita em redações escolares deve-se à grande importância da oralidade e da escrita para a civilização, cada uma como modos interacionais de expressão com características próprias e que devem ser examinadas de *per se*, mas que em muitas ocorrências, com interferência e implicações de uma sobre a outra.

A eleição dos estudos sobre a escrita deve-se à constatação de que vivemos numa sociedade em que a escrita tem uma carga ideológica muito presente na constituição do poder. Como vivemos em uma sociedade letrada, esse valor é ainda mais ressaltado, tendo grande primazia nas relações sociais.

No dizer de Lopes (2006:15), na nossa sociedade, o uso da escrita penetrou com muito vigor, estabelecendo-se como um recurso que permeia uma parte considerável das interações sociais, além de haver adquirido prestígio por força de fatores de diversas ordens, como a natureza social, histórica e cultural, o que nos permite afirmar que a escrita não deve ser considerada apenas como uma modalidade de uso da língua, mas uma espécie de evento discursivo que implica diversidade lingüística.

O estudo da relação oral/escrito está inserido nos estudos de letramento, concebido aqui como um conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2001:32; LOPES, 2006:16).

Essa investigação tem um olhar sobre as peculiaridades da escrita e sua relação com os diferentes domínios sociais. Esse olhar segue uma linha investigativa amparada nos *Novos Estudos do Letramento* nas perspectivas sociais e etnográficas (BRICE-HEATH, 1983; LOPES, 2006).

É um paradigma da cultura escolar a crença de que esses dois modos de expressão e comunicação são estanques, dicotômicos e desassociados. Essa percepção da

escola, por sua vez, gera uma pedagogia pouco afeita à heterogeneidade, às diferenças e às causas e efeitos das atitudes dos alunos em preservar nas dissertações, as características e especificidades da oralidade.

Este estudo é no sentido de analisar os fenômenos da escrita oralizada; entender a multiplicidade da linguagem e a diversidade da cultura dos nossos discentes a fim de esclarecer porque muitos fatos estão presentes nas práticas textuais escolares.

Minha abordagem segue os pressupostos teóricos da Sociolingüística, em especial a Sociolingüística Qualitativa aplicada à corrente Interacional; da Antropologia Lingüística; da Etnografia da Comunicação e de modelos de Letramento amplamente pesquisados no âmbito das ciências lingüísticas e da Educação, uma vez que todas essas disciplinas nos fornecem subsídios teórico-metodológicos nos estudos da língua em sua interface com o social, o cultural e com o contexto.

Vale ressaltar que a Sociolingüística Interacional nos permite a análise crítica das crenças, ações, atitudes e fatos por que passam o discurso e polifonia dos interagentes na escola e que estão presentes na escrita e atitudes dos alunos.

A presente pesquisa tem o propósito de fornecer subsídios para a formação de professores, compreensão de muitos fenômenos da linguagem escrita e oral e contribuir para as práticas que importem uma pedagogia culturalmente sensível, contra a ignorância, o preconceito e a exclusão social e que possam favorecer a cidadania e a igualdade jurídica material.

Foram analisadas 687 redações (dissertações) de alunos do turno noturno de um Centro Educacional de Taguatinga/DF, durante os dois anos (2006 e 2007) em que estive no curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília.

A pesquisa constituiu-se após a constatação que a oralidade ainda está muito presente no discurso escrito dos meus informantes, fato que me levou a algumas reflexões a respeito do tema. Por outro lado, percebo, por parte dos alunos, o sentimento de menos-valia em relação à aprendizagem da língua materna, e o insucesso em bons rendimentos revelados nas pesquisas educacionais (cf <<http://www.enem.inep.gov.br>>). Assim, penso que algo deveria ser feito e que o esse *status quo* deveria ser mudado.

Definindo o panorama do meu trabalho, no capítulo II, trato da relevância epistemológica dos estudos sobre a linguagem e as diversas abordagens e concepções sobre o tema, situo a cultura nas relações sociais para, enfim, contextualizar os estudos sobre língua e sociedade ao definir qual a concepção de linguagem a que me baseio para a pesquisa.

O capítulo III traz os referenciais teóricos da Sociolinguística, os trabalhos pioneiros dos clássicos dessa ciência, os objetos de estudo para as linhas de pesquisa sociolinguística e as suas contribuições para o estudo da oralidade.

No capítulo IV busco os paradigmas sociolinguísticos para a análise da variedade dialetal do Português do Brasil e sua heterogeneidade linguística; trato de questões de variação subjacentes à oralidade e à escrita; discuto as contribuições da disciplina para a educação e explico alguns termos importantes para este estudo.

No capítulo V concentro-me mais detidamente nos aspectos característicos da oralidade e da escrita como instâncias discursivas; trato das correntes dicotômicas pertinentes ao tema, esboço um breve histórico sobre a história da escrita e discuto as relações de aprendizagem da escrita nas diferentes fases do desenvolvimento do aluno e, por fim, discuto algumas concepções e modelos de letramento para situar a importância da redação dissertativa para a escola. Por fim, comento, de forma resumida, a importância da noção de consciência fonológica para o aprendizado da escrita.

No capítulo VI, traço os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa, os procedimentos de coleta de dados para análise e o conhecimento sobre os informantes, o contexto, a cidade na qual realizei os estudos e a escola.

No capítulo VII trato da influência da fala sobre a escrita, discuto os diferentes fenômenos linguísticos que interferem na aprendizagem da escrita, em particular, aqueles de ordem fonético-fonológico, inventario os problemas ortográficos mais recorrentes nas redações, dou-lhes tratamento estatístico simples, a fim de demonstrar quais são aqueles mais *graduais* e mais *descontínuos* presentes na escrita. Ao final, estabeleço os comentários sobre aspectos ênicos e éticos das atitudes dos participantes.

O capítulo VIII é o da conclusão. Estabeleço as considerações finais a respeito da influência da oralidade na escrita, a importância desse objeto de estudo para o ensino de língua materna e situo a linguagem nas práticas sociais de escrita em uma cultura grafocêntrica e, portanto, letrada. Ao final, proponho uma metodologia de ensino voltada para as diferenças e para uma pedagogia culturalmente sensível.

2 LÍNGUA E LINGUAGEM

2.1 Introdução

O conceito de língua e linguagem deve ser delimitado para o objeto de estudo ao que se propõe o pesquisador, daí deter-me especificamente sobre as diversas concepções de linguagem e língua, de acordo com a literatura existente.

Segundo Marcuschi (*apud* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005), a expressão *linguagem* designa uma *faculdade humana*, isto é, a faculdade de usar signos com objetos cognitivos, caracterizando assim, a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como sujeito reflexivo, pois pela linguagem é possível o homem se tornar um ser social e racional. Dado este caráter imanente do homem que o difere de outros seres vivos, pela linguagem o homem se situa cognitiva, histórica e socialmente e pode-se dizer, que a linguagem, tal como a concebo dentro destes três paradigmas, é um fenômeno essencialmente humano, cultural e por isso, social.

A expressão língua diz respeito a uma das tantas manifestações concretas dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades de fala e se manifesta como atividades sócio-cognitivas para a comunicação interpessoal. Com o termo língua devemos associar a idéia de uma dada língua natural e histórica particular, como a língua portuguesa, a língua alemã, a língua inglesa e assim por diante, pois nesse sentido, cada língua tem suas características típicas sob vários aspectos, seja fonológico, morfológico, seja semântico, pragmático ou cognitivo.

Temos a noção de linguagem como uma faculdade humana universal² e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana. Explicitando ainda mais o conceito que abordaremos ao longo da pesquisa, posso dizer que as línguas não são apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica. Diante desse conjunto de definições, para Marcuschi (*in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:23) as línguas assim concebidas apresentam características tais como:

² O conceito de faculdade humana não se refere necessariamente ao conceito de faculdade da linguagem ou à função modular da mente, conceitos estes usados pela Gramática Gerativa, cujo recorte de análise é outro, mas refiro-me à capacidade que todas as pessoas têm em interpretar, expressar, significar e representar o mundo que o cerca pela linguagem, fazendo dela uso para expressarem suas manifestações, ressignificações, intenções e atitudes contextualmente situadas).

a) *heterogeneidade*: que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social etc;

b) *indeterminação*: do ponto de vista sintático ou semântico, o que explicita o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente, daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não no vazio;

c) *historicidade*: as línguas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo, uma vez que as razões e perspectivas das mudanças podem ser as mais diversas;

d) *interatividade*: que se identifica com o caráter dialógico da língua, uma vez que esta se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado. Neste sentido, a língua é um ente social e também um trabalho social;

e) *sistematicidade*: que diz respeito à sua organização interna e caráter não aleatório, com regras mesmo que variáveis, mas definidas;

f) *situacionalidade*: a qual se refere ao seu uso sempre em contextos, de modo que não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua; eles sempre estão situados;

g) *cognoscibilidade*: este aspecto sugere que a língua é também um sistema cognitivo, servindo para a construção e compreensão ou não do mundo mental do homem e da realidade que o cerca.

A fim de operacionalizar o conceito de linguagem em um primeiro plano e a diversidade do tema, passo ao tópico a seguir.

2.2 Situando a linguagem

Escolher os estudos lingüísticos é eleger os meios e métodos para uma análise epistemológica.

Por epistemologia deve-se dizer que é o estudo do conhecimento científico do ponto de vista crítico, isto é, do seu valor. Aranha e Martins (1987) afirmam que epistemologia é a crítica da ciência e constitui-se como uma teoria do conhecimento.

Em Queiroz (2003:100), encontro o seguinte conceito: estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências, com o intuito de determinar suas origens, fundamentos, valores e possibilidades. Também é a análise das condições de verdade do conhecimento nas relações entre o sujeito e o objeto.

Para um estudo crítico da linguagem é preciso delimitar o arcabouço epistemológico que a Lingüística nos oferece a fim de compreendermos melhor a relação entre língua e sociedade, entre escrita e oralidade, entre letramento e cultura escrita.

Como uma construção de uma casa, utilizamos a metáfora dos alicerces como a base que dá sustentação ao edifício. Esse edifício é a Lingüística e a base é a linguagem. Assim, optamos por iniciar o estado da arte pela cientificidade e objeto da Lingüística, para depois me ater à diversidade das peculiaridades da escrita.

Para Orlandi (1999:8), a sedução que a linguagem exerce sobre o homem existe desde sempre, no que é possível observar pelo fascínio da literatura, da poesia, da religião, da filosofia e outros. Para a autora, não faltam lendas, mitos, cantos, rituais, histórias e antigos debates que revelam a curiosidade do homem pela linguagem.

O termo e a definição de linguagem merecem todo um capítulo à parte, porém é necessário dizer aqui, por uma questão óbvia, que a linguagem a que nos referimos é a linguagem verbal, uma vez que a não verbal também faz parte da própria história do homem, mas por precisão e recorte dessa pesquisa, não será nosso objeto de discussão.

Lopes (2004:35) afirma que o termo linguagem apresenta uma flutuação de sentido, prestando-se ao uso mais diverso, por ser comumente empregada para designar os diferentes fenômenos, desde a linguagem dos animais, a linguagem falada, a linguagem escrita, a linguagem das artes, a linguagem dos gestos.

Numa oposição entre a linguagem humana e a dos animais, Lopes (2004) afirma que a primeira é completa de significados, pois a humana tem características que se

prezam à própria definição de linguagem: é cultural ³, portanto, não herdada: o homem aprende e constrói a sua língua; a linguagem expressa sentidos diferentes de acordo com diferentes experiências e situações; é simbólica: pois é composta de signos que nascem das convenções feitas pelo homem nos seus mais diferentes usos e contextos e onde o significado é diferente (isolável) da substância do elemento material que o expressa (seu significante). É articulada: pois se deixa decompor em elementos menores que sejam discriminadores de significados. É suscetível de ser analisada em unidades mínimas.

Por me ater à linguagem humana, cabe aqui ressaltar, que a Lingüística não é ensino de gramática nem de prescrição de normas e modos de falar, pois ao observar a língua em uso, o lingüista procura descrever e explicar os fatos não somente da língua em si, ou seja, de aspectos internos e imanentes da linguagem, mas dos usos sócio-interativos e interpessoais em suas relações com o contexto, com o social e com a cultura.

Sobre o caráter multidisciplinar dessa ciência, CÂMARA afirma:

A Lingüística é uma ciência antropológica, referente ao homem e à sua cultura, como a Sociologia, a Antropologia cultural e Psicologia coletiva; mas também assenta em dados das ciências biológicas, ou da Natureza, como a Biologia, a Física acústica, porque a língua decorre da enunciação vocal, biologicamente articulada pelo aparelho fonador e apreendida pelo aparelho auditivo (CÂMARA, 1986:160).

³ Mesmo não negando o caráter modular da linguagem e do lugar da faculdade da linguagem para a lingüística inatista (cf. RAPOSO, 1992), acreditamos que o dado cultural da linguagem é o seu ponto-chave para o desenvolvimento dessa atividade humana, haja vista que sem interação social e a construção socio-histórica do desenvolvimento da linguagem, essa não se construiria nem mesmo poderíamos falar em sua aquisição.

2.3 As concepções sobre linguagem

Como o objeto dessa dissertação é o estudo da linguagem pela interação da fala na escrita, considere necessário fazer uma retrospectiva de alguns conceitos importantes para a ciência lingüística e para a definição de linguagem utilizada neste trabalho.

No dizer de Travaglia (2006:21), uma questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o modo de como se estrutura o trabalho com a língua, em termos de ensino. Por sua vez, a concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativa à educação (GERALDI, 1985; NEDER, 1992; PAGLIARINI, 1991 e VAL, 1992).

Segundo Travaglia (2006:21), tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem, as quais passo a expor os pontos fundamentais para o meu objetivo.

Uma primeira concepção dos estudos da linguagem tem como vertente a idéia de que **a linguagem é a expressão do pensamento**. Nessa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução, daí dizer-se que as leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Nessa concepção, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São essas regras que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa* ou *tradicional* (NEDER, 1992:35).

Uma segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Nessa vertente, a língua é vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve ser dominado pelos falantes a fim de que a comunicação possa ser efetivada. Todavia, por ser o código, a língua é, portanto, um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecido, convencionado para que a comunicação se efetive. Essa concepção levou ao estudo da língua como código virtual, isolado de sua utilização – na fala, conforme Saussure ou no desempenho, conforme Chomsky. Isso fez com que a Lingüística não considerasse os

interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, afastando assim, o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa visão monolítica e imanente da língua separa do homem o seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo *estruturalismo* e pelo *transformacionalismo*⁴.

A terceira concepção vê a **linguagem como forma** ou **processo de interação**. De acordo com essa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, seja ouvinte ou leitor. Dessa forma, concordo com essa concepção, pois veja que a linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Dessa forma, os usuários da língua ou interlocutores interagem, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e falam e ouvem desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Neder (1992:42-3), citando Bakhtin (1986: 123), afirma:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação e pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Essa terceira concepção é a que está ligada aos estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

É sob essa concepção que enveredo minha linha investigativa sobre a linguagem, a fim de basear minha análise para além do que é formal na língua.

⁴ Segundo Orlandi (1999:18), há na trama histórica que enreda o pensamento lingüístico, duas tendências principais. A que se ocupa do percurso psíquico da linguagem, observando a relação entre linguagem e pensamento, buscando o que é único, universal e constante. É chamada de formalismo. Do outro lado, o sociologismo é a tendência que se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade, procurando o que é múltiplo, diverso e variado. Saussure institucionaliza a distinção entre uma Lingüística Interna oposta uma Lingüística Externa (SAUSSURE, 1981:31), o que permeia as orientações formais em oposições às orientações contextuais, sendo estas divididas em muitas outras áreas: Sociolingüística, Etnolingüística, Psicolingüística, Análise do Discurso, Lingüística da Enunciação, Pragmática e tantas outras.

Uma vez situado o referencial teórico sobre o conceito de língua, situo os estudos aqui apresentados sob a ótica da cultura, sociedade e suas inter-relações com a língua, daí a importância dos estudos da sociolinguística interacional como disciplina a investigar os fenômenos da linguagem escrita oralizada contextualmente situada, na interface dos estudos antropológicos da ciência linguística e na relevância da diversidade de fatores extralinguísticos basilares para a constituição da linguagem.

Parti da idéia de que a língua é um instrumento de intervenção humana no mundo e seu valor significativo se estabelece pela eficiência funcional no processo comunicativo. A comunicação linguística, por meio da interlocução, se dá numa continuidade de trocas linguísticas que mostram o mundo humano e exterior. O dizer de cada um de nós tem o objetivo de comunicar fatos, dar uma mensagem, apresentar uma concepção de mundo, mas também é veículo de sentimentos, de desejos e de idéias que se estabelecem numa troca interpessoal.

2.4 A língua e a cultura

Neste tópico, os rumos da investigação linguística dão um novo norte para os estudos sobre a linguagem, interrelacionando-a com a cultura, com a sociedade e com a abordagem que vai além da estrutura e da forma da língua. Essa nova vertente de investigação leva em conta os falantes em suas manifestações de conhecimento de mundo e expressão da cultura. No capítulo referente à Sociolinguística, veremos como os linguistas agregaram aos estudos culturais, a investigação sobre a linguagem sob o aspecto individual da fala e do falante, a partir da noção de dialetos, comunidades de fala, atitudes e variação.

2.5 Sobre o conceito de cultura

Entende-se aqui por cultura o conceito antropológico⁵ e não etnocêntrico⁶.

⁵ Antropológico por ser um conceito ligado à ciência antropológica, de cunho epistemológico e que estuda a cultura não do ponto de vista da supremacia de uma sociedade sobre a outra, ou que determinada cultura é melhor ou mais primitiva o que geraria distorções da análise e preconceito, mas do ponto de vista descritivo e heurístico. Aqui, o conceito de cultura foi desenvolvido pela Antropologia Cultural, que relaciona os valores do homem, como costumes, crenças, comportamentos e organização social com várias áreas como a etnologia, linguística, sociologia, economia, história e outras.

Aqui, cabe fazer uma distinção do que seja cultura, mas para isso, é necessário explicitar as teorias modernas sobre esse dado da realidade humana, lembrando que conceituar o que seja cultura não é uma tarefa muito fácil, dada a gama de teorias e correntes sobre o tema. Trazemos aqui o cerne de alguns estudos que têm em comum o conceito de cultura.

Segundo Keesing (1974), há algumas teorias que classificam as tentativas modernas de obter uma precisão conceitual. Há teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo, outras que a consideram como um sistema estrutural e outras como um sistema simbólico. Sobre essas correntes, passo a expor:

a) Cultura como um sistema adaptivo: Neste enfoque, vejamos quais são os conceitos de cultura:

1. Cultura como sistema: Culturas são sistemas, de padrões de comportamentos socialmente transmitidos e que servem para adaptar as comunidades aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas e assim por diante.

2. Cultura como processo de adaptação biológica: Para Megges (1977), cultura implica mudança, ou seja, a mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural, por ser o homem um animal e como tal, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver. Embora ele consiga esta adaptação através da cultura, o processo é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica.

3. Cultura como resultante da divisão de tarefas sociais: Os mais diversos domínios sociais como a tecnologia, economia e os elementos de organização social diretamente ligadas à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. Assim, é nesse domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam.

4. Cultura como ente ideal: para Laraia (1993:61) e Keesing (1974), as teorias idealistas da cultura dividem-se em: a) *Abordagem Cognitivista*: a cultura é o sistema de cognição, que reflete o conhecimento, a análise e os conceitos desenvolvidos pelos membros

⁶ Segundo Marcuschi (2005:30), o etnocentrismo diz respeito a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor.

de uma comunidade a respeito do próprio universo, os chamados sistema de classificação de *folk*⁷.

Numa tentativa de contemplar os aspectos cognitivos do ser humano, Geertz (1966)⁸ e Goodenough (1970) propõem que a cultura depende da interpretação individual, em que as regras sociais seriam absorvidas cognitivamente e governariam o comportamento. O ser humano nasceria com um “equipamento” capaz de receber esses mecanismos de controle (como um programa) difundidos socialmente, o que permitiria a sociabilização dentro de um determinado contexto real e específico. Nesse sentido é que a cultura é um sistema de conhecimento, que consiste de tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade. Como atesta Keesing (*in* Laraia, 1993:62):

se cultura for assim concebida, ela fica situada epistemologicamente no mesmo domínio da linguagem, como um evento observável, daí o fato de a Antropologia Cognitiva ter se apropriado dos métodos lingüísticos, como a análise componencial.

b) Cultura como abordagem estruturalista:

A segunda abordagem é a que considera cultura como sistemas estruturais, como é a perspectiva desenvolvida por Claude Lévi-Strauss (1976), para quem a cultura é comparada como um sistema simbólico, por ser essa uma criação acumulativa da mente humana. Como atesta Laraia (1993), o trabalho de Levy-Strauus consiste em descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais.

c) Cultura como um sistema idealista:

Uma terceira abordagem, entre as teorias idealistas, é a que considera cultura como sistemas simbólicos, visão de Clifford Geertz e David Schneider. Laraia (1993) afirma que o primeiro deles busca uma definição de homem baseada na definição de cultura e para

⁷Sistema de classificação de Folk, segundo Laraia (1993:62) é a análise dos modelos construídos pelos membros da comunidade a respeito de seus próprios universos.

⁸ Clifford Geertz cita Ward Goodenough: “a cultura de uma sociedade consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”. um pouco mais à frente, um exemplo importante destas relações entre o que se vê ou ouve e o que se apreende ou interpreta: “se tomamos, por exemplo, um quarteto de Beethoven como uma amostra de cultura, muito especial, mas suficientemente ilustrativa para estes propósitos, acredito que ninguém o identificaria com os seus arranjos musicais, com a habilidade e o conhecimento necessário para tocá-lo, com a compreensão dele que têm seus instrumentistas ou ouvintes, nem, para levar em conta em passant os reducionistas e os retificadores, com uma execução particular do quarteto ou com alguma entidade misteriosa que transcende sua existência material”. Cf. Geertz, Clifford. *Op.cit.* p. 21-22.

isto, refuta a idéia de uma forma ideal de homem, decorrente do Iluminismo e da antropologia clássica. Segundo Geertz (1980) a cultura não deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento. Afirma Laraia (1993:63):

Assim, para Geertz, todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura. E esta formulação – que consideramos uma nova maneira de encarar a unidade da espécie – permitiu a Geertz afirmar que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação que todos nascemos com equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só! Em outras palavras, a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Essa amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer (LARAIA, 1993:64).

Geertz (1966) considera que os símbolos e significados são partilhados pelos atores (membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles. São públicos e não privados. Cada um de nós sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que faria nessas situações. Estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

É neste contexto simbólico que situo a linguagem como um bem cultural, porque considero que seja preciso pensar sobre a escrita e a oralidade como duas instâncias discursivas apoiadas na convenção social e compartilhados por um grupo de pessoas.

A linguagem falada, como patrimônio de um povo, de uma cultura, é de suma importância para a preservação dos valores culturais, dos costumes e das convenções coletivas, do modo de ser e de viver de um povo, de uma nação, que por ela se perpetuam e se transmitem de maneira constante de geração a geração. Esse repertório de conhecimentos, de visão de mundo, de identidade, de cidadania, de civilidade constitui valores inestimáveis que a linguagem falada transmite, razão por que se caracteriza como fator relevante de aglutinação e de preservação dos povos e que a linguagem escrita registra, guarda e preserva para o futuro.

Escrever é, assim, um ato social que supõe a interação entre pessoas, com objetivo de comunicação, mas também de situar a pessoa no tempo e no espaço. É a linguagem um processo de interação e não apenas um veículo para transmissão de pensamentos ou um simples exercício mental sem significado social

3 O ESCOPO SOCIOLINGÜÍSTICO PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM

3.1 Introdução

Nesse capítulo, apresento a Sociolingüística por seu precursor, William Labov, trago à baila a discussão sobre a natureza social da linguagem e os estudos sociolingüísticos na descrição de uma teoria multidisciplinar, as contribuições da Sociolingüística para a análise de temas desta dissertação e particularizo a sociolingüística interacional como fundamentação teórica do meu trabalho. Por fim, trago à colação alguns conceitos-chave para este trabalho.

Inicialmente devo dizer que, além de Labov, há outros dois teóricos pioneiros que deram grandes contribuições para o surgimento da Sociolingüística como disciplina multidisciplinar para a análise lingüística. Esses estudiosos são Dell Hymes e John Gumperz⁹.

A importância dada a esses autores deve-se à mudança de foco quanto aos estudos da linguagem, que não estão mais na estrutura ou na forma, mas em fatores externos à língua, numa relação de contigüidade e análise diversa da que fora feita até então pelos estudos formalistas. Um outro ponto a considerar é que os conceitos de Labov, Dell Hymes e Gumperz nos posicionam teoricamente a favor de uma descrição e análise que tem como foco o caráter eminentemente social dos fatos lingüísticos.

3.2 William Labov: uma perspectiva para o estudo da oralidade

Partindo de uma nova perspectiva de reflexões muito diversas dos pressupostos formalistas, o estudo do social tem primazia sobre o estudo das formas e muitos autores, a partir da década de 60, tomam a sociedade como causa, vendo, portanto, na linguagem, os reflexos das estruturas sociais. Temos, então, o surgimento de um novo modelo de análise agora voltado para a relação língua, cultura e sociedade.

Esses analistas, a partir de estudos dos diferentes falares, perceberam que é existe variação e que seria possível sistematizá-la na língua, considerando que o sistema da

⁹ A respeito de Dell Hymes e Gumperz, nos tópicos referentes à sociolingüística interacional e alguns conceitos-chave para essa pesquisa, trataremos dos seus estudos, no que se refere aos conceitos competência comunicativa e estratégias discursivas.

língua não é homogêneo, mas heterogêneo e dinâmico. As regras, portanto, têm de abranger a variação das formas.

Segundo Orlandi (1999), esse nível de análise trata da questão da mudança não na perspectiva evolutivo-cronológica, como as gramáticas do século XIX, mas como diferenças de usos que podem ser observadas hoje. Por sua vez, a língua está sempre mudando e podemos observar essa mudança em curso, na atualidade.

Em vez de falante ideal, fala-se em falante real. Aliado a isso, surge o interesse pela comunidade de fala, por ser a língua observável através de dados.

Orlandi (2003), ao fazer um breve relato do que seja lingüística, lembra-nos que o modelo do americano W. Labov é dos mais representativos dessa Lingüística por utilizar números e estatística a fim de quantificar os dados observáveis para compor o estudo da variação e por perceber nas atitudes dos falantes, marcas extralingüísticas de grande relevância para a análise da linguagem.

William Labov é considerado o iniciador da Sociolingüística quantitativa por operar com o tratamento dos dados lingüísticos levantados e fatores de relevância (Tarallo, 1989). Assim, em trabalhos que ligavam produção lingüística e estratificação social, Labov reconheceu que a língua individual é concreta e heterogênea. Para ele, a variação tem caráter sistemático e seria possível superar a lei de que estrutura e homogeneidade caminham sempre juntas. Labov considerava que um dos aspectos da competência lingüística é a aptidão para o emprego de regras variáveis, o que só se poderia investigar rigorosamente levando-se em conta o uso da língua no contexto social. Assim, o conhecimento da língua corresponde não só ao domínio da gramática dessa língua como também ao conhecimento do valor social atribuído às formas lingüísticas.

A Sociolingüística relaciona a questão do uso e das variações com as noções de atitude e avaliação. A heterogeneidade do sistema é um fato indiscutível e se explica por duas vias:

1. a mesma língua comporta vários subsistemas;
2. um mesmo indivíduo faz uso desses diferentes subsistemas.

Segundo Suassuna (1995), os sociolingüistas criam, dentro da comunidade lingüística, expectativas no que diz respeito ao uso da língua, isto é, cada falante, ao empregar as formas lingüísticas de que dispõe, tenta, em alguma medida, corresponder a essas expectativas, advindo daí as avaliações do desempenho lingüístico e a classificação dos níveis de fala.

Segundo Calvet (2002), as pesquisas de Labov sobre Nova York representam notável evolução com relação ao estudo sobre Martha's Vineyard, mas é com seu trabalho sobre o Harlem que ele vai avançar. Por quê? Porque a pesquisa sobre o falar dos jovens negros desse bairro novaiorquino parte de um problema eminentemente prático, qual seja estudar as causas de seu fracasso escolar, as dificuldades de aprendizado da leitura. Esses negros pertencem a um gueto urbano, de cultura vernacular das ruas, rejeitados pelo sistema escolar, ou seja, são falantes de um “vernáculo negro-americano”, o qual possui suas próprias regras e formas não-padrão. A causa educacional reside justamente nas dificuldades de aprendizado do inglês entre os jovens negros, constituído o produto de conflitos entre dois conjuntos, o vernacular e o padrão.

De fato, não se trata para ele de duas línguas, mas “de um subsistema distinto no seio da gramática geral do inglês ou ainda de “um sistema distinto estreitamente vinculado ao inglês padrão, contudo separado dos dialetos brancos que o cercam por certo número de diferenças estáveis e sistemáticas... Quanto ao objetivo da pesquisa, as razões do fracasso escolar, as conclusões de Labov são que o principal responsável pelo fracasso do aprendizado da leitura é exatamente o conflito cultural. O ambiente e os calores escolares claramente não têm influência alguma sobre meninos solidariamente enraizados na cultura das ruas. Por sua vez, os que aprendem são em grande parte meninos que não entram nessa cultura, ou porque a rejeitam ou porque são por ela rejeitados. (CALVET, 2002, p 99)

É importante salientar que os trabalhos de Labov têm por objetivo analisar a variação lingüística existente na fala, e principalmente, descobrir os fatores condicionadores de tal variação, sistematizando a variação e constatando a variação em curso.

Sua metodologia de análise consiste em coletar dados do vernáculo estudado, fazer um levantamento do envelope da variação postulando fatores lingüísticos e sociais que possam influenciar a alternância, organizar os dados para que possam ser submetidos à análise estatística e por fim, no conjunto de valores de probabilidades, a análise recai sobre a importância de cada fator condicionador na escolha da variante.

Como nos lembra Corrêa (1998), a coleta do vernáculo é uma das grandes diferenças entre a Sociolingüística e outras abordagens lingüísticas. Ao analisar a língua tal qual como é realizada, Labov sugere que a fala dos informantes seja gravada quando esses falantes estão descontraídos, no momento de lazer, nas conversas informais ou quando o assunto da entrevista recaia sobre narrativas de experiência pessoal, a fim de minimizar a força da presença do entrevistador, da presença do gravador, ambos como elementos estranhos à comunidade (TARALLO, 1997). A metodologia de coleta de dados requererem que seja minimizada a assimetria entre entrevistador e informante, a fim de se obter dados que

se aproximem ao máximo das situações naturais de fala sem a preocupação de como enunciar, ou seja, com o mínimo de monitoramento.

Sobre Labov (1964; 1966; 1972 e 1978) é importante afirmar que em suas pesquisas e modelo de análise, a mudança de foco dos estudos formalistas da linguagem para o aspecto social fizeram da Lingüística uma ciência multidisciplinar, haja vista que para a análise de aspectos sociais, atitudes e estudo da variação, áreas como a Pragmática, a Sociologia, a Etnografia e a Antropologia Cultural entre outras são importantes ferramentas para se estudar o contexto, a língua em uso, os falantes, as comunidades de fala e a interação entre outros.

3.3 Os paradigmas da Sociolingüística para a análise epistemológica da linguagem

Meu objetivo é trazer o escopo da Sociolingüística no estudo das relações sociais entre língua e sociedade e, sobretudo, retomar os conceitos importantes para compreensão da pesquisa.

Mas por que a eleição da Sociolingüística como disciplina lingüística para a análise da oralidade na escrita?

Primeiro pelo poder explicativo dessa ciência (CALVET, 2002).

Em segundo, porque a Sociolingüística tem como objeto de estudo as línguas, a comunidade social sob seu aspecto lingüístico, tomando a sociedade como ponto de partida e a língua como ente social e como corpus ou partindo da língua, e as forças sociais sendo consideradas como influenciando a língua e como contribuindo para uma compreensão de sua natureza (FASOLD, 1984; FISHMAN, 1972 in COUPLAND & JAWOSRSKI, 1997).

Dizer que a Sociolingüística trata da relação entre língua e sociedade é fazer afirmação correta, porém, excessivamente simplificadora. As últimas três décadas assistiram ao interesse cada vez mais crescente pelo estudo da linguagem em uso no contexto social, mas os diversos enfoques que se abrigam sob o rótulo Sociolingüística cobrem uma grande variação de assuntos. (CAMACHO, *in* MUSSALIM & BENTES, 2004).

Em Hudson (1984), temos o conceito de que a Sociolingüística é o estudo da linguagem em relação à sociedade.

De forma simples e direta, Alkmim (2004, In MUSSALIM & BENTES) nos ensina que a Sociolingüística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações de uso. Seu ponto de partida é a comunidade

lingüística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos lingüísticos. Por sua vez, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras.

Romaine (1982) informa que o termo *sociolingüística* foi cunhado em 1950 para referir-se às perspectivas conjuntas que os lingüísticos e sociólogos mantinham em relação às questões sobre as influências da linguagem na sociedade e, especialmente, sobre o contexto social da diversidade lingüística. Por sua vez, um dos primeiros a tentar especificar o conteúdo e alcance da sociolingüística foi Bright (1966), para quem esta disciplina teria como objeto a diversidade lingüística, em seu sentido mais amplo.

Para Calvet (2002), William Bright declara que o termo sociolingüística não é fácil definir com precisão, porque ao dizer que essa disciplina diz respeito às relações entre linguagem e sociedade é bastante vaga, deixando esse autor de esclarecer que uma das maiores tarefas da Sociolingüística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas. Dessa forma, a fim de dar maior precisão ao termo, necessário foi fazer a seguinte pergunta: quais são os fatores principais que condicionam a diversidade lingüística?

Para responder a essa indagação, Bright (*op cit*) faz três distinções como fatores principais: a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto, situando-se assim no marco de uma análise lingüística que tomou emprestadas noções-chave da teoria da comunicação (emissor, receptor, contexto), a saber:

- a oposição sincronia/diacronia;
- os usos lingüísticos e as crenças a respeito dos usos;
- a extensão da diversidade, com uma tríplice classificação: diferenças multidialetal, multilingual ou multissocietal;
- as aplicações da sociolingüística, com mais uma classificação em três partes: a sociolingüística como diagnóstico de estruturas sociais, como estudo do fator sócio-histórico e como auxílio ao planejamento.

Labov (1972) informa que a designação do termo não deixa de ser redundante, uma vez que se pode conceber uma lingüística que não seja social. E, assim, não haveria a rigor uma nova disciplina, mas apenas a lingüística teria resgatado o seu verdadeiro enfoque.

Os estudos de Labov se contrapõem aos modelos intuitivos de análise da língua, da idéia de falante ideal e à concepção de competência/desempenho proposto por Chomsky. A principal meta dos trabalhos de Labov é a de trabalhar com dados reais, sobretudo tentando analisar sistematicamente a heterogeneidade dialetal. Em 1968, Weinreich, Labov e Herzog publicaram seu artigo intitulado “*Empirical foundations for a theory of language change*”. Nele, propõem que a solução para os impasses da lingüística histórica seja o rompimento com a identificação entre estruturas e homogeneidade, acreditando que o domínio de estruturas homogêneas não é uma questão de multidialetalismo, ou de mesmo ‘mero’ desempenho, mas sim parte essencial da competência lingüística unilíngüe (Tarallo, 1997).

3.4 As bases epistemológicas para o estudo da fala e da escrita

Esta terceira vertente dos estudos sociolingüísticos é de natureza qualitativa e por isso me interessa mais de perto, porque visei à análise da escrita oralizada e suas possíveis causas e problemas na ordem de seus acontecimentos, nos processo de produção e de interação em sala de aula. Neste sentido, a eleição da perspectiva sociolingüística interacional me permitiu perceber os fenômenos em seu tempo real e isso concorreu para eu perceber o porquê de os alunos fazerem certas escolhas ou não, dentro de uma situação contextualmente situada. Interessei-me, portanto, entender a linguagem pelo viés social e cultural (SCHIFFRIN, 1996:307, In MACKAY, S.L. & HORNBERGER, N. (orgs.)) e ir além dos paradigmas da gramática normativa.

Sob um enfoque interacional, devo esclarecer que considero as redações uma forma de interação face a face, na modalidade escrita, porque o aluno escreve para o professor e para o outro, atestando um ponto de vista, seu conhecimento de mundo, declarando suas idéias e utilizando-se de estratégias discursivas para manutenção de sua face, daí eu buscar nessa vertente sociolingüística, o escopo metodológico de análise.

Para fundamentar o porquê de minhas escolhas, baseio-me em alguns estudiosos da área, como Schiffrin (op cit) e Bortoni-Ricardo (1985; 2005), para quem, a sociolingüística interacional é o estudo de como a interação é construída social e lingüisticamente. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a língua é o principal instrumento de interação social, a disciplina focaliza diretamente as **estratégias discursivas**

que governam o uso dos conhecimentos lexicais, gramaticais e sociolingüísticos do falante, na produção e interpretação de mensagens em seus contextos.

Segundo Gumperz (1982:3), uma teoria que lida com as estratégias discursivas precisa, primeiramente, identificar os conhecimentos lingüísticos e socioculturais que são necessariamente compartilhados na instauração e manutenção de uma interação conversacional. Tais conhecimentos estão diretamente associados à prática bem sucedida de uma estratégia.

A **variação lingüística** é aspecto relevante para as estratégias discursivas, componente essencial dos recursos socioculturais disponíveis ao falante no processo interativo. Isso quer dizer, que a habilidade de utilizar variantes lingüísticas, de transitar de um código ou estilo para outro, de selecionar variantes fonéticas e padrões prosódicos apropriados, de saber utilizar estruturas como modos de participação fazem parte da **competência comunicativa**.

Nesse conjunto de coisas aqui expostas, a sociolingüística interacional adota a perspectiva da linguagem como um sistema simbólico e culturalmente construído. Esse sistema é utilizado de forma a refletir significados de um nível macro, como a identidade de um grupo, por exemplo, e a criar significados em um nível micro, em que considera o que um indivíduo faz com a linguagem em um determinado momento e local (SCHIFFRIN, 1988).

3.5 Alguns termos, conceitos e temas relevantes para o presente estudo

Aqui nesse tópico, a fim de descrever o estado da arte, traremos muitos conceitos dessa ciência a fim de explicarmos as bases da Sociolingüística para descrição e análise do corpus das redações estudadas.

3.5.1. Comunidade de fala

Para Labov (1972), essa expressão não pode ser aplicada a um grupo de falantes que utilizam todas as mesmas formas, mas a um grupo de que segue as mesmas normas relativas ao uso da língua. Labov afirma que numa cidade como Nova Iorque, os falantes mais idosos não pertencem à mesma comunidade dos mais jovens. Por sua vez, Fishman (1972) afirma que o que vale é o fato de que todos os membros do agrupamento

social tenham pelo menos em comum uma variedade lingüística, assim como as normas de seu emprego. Estendendo esse conceito, Amusatagi (1990) afirma que temos comunidade de fala em um grupo cujos membros têm pelo menos em comum uma variedade e compartilhem acordos, regras ou normas para o seu emprego correto.

Monteiro (2000:40) chama a atenção para a diferença entre *comunidade de fala* e *comunidade lingüística*. Ao fazer a distinção entre esse dois conceitos, Romaine (1994) explica que uma comunidade de fala (*speech community*) não é necessariamente coextensiva com uma comunidade lingüística (*linguistic community*), sendo que a primeira é um grupo de pessoas que não compartilham necessariamente a mesma língua, mas compartilham um conjunto de normas e regras para o uso dela, sendo que a fronteira entre as comunidades de fala é essencialmente mais de caráter social do que lingüístico.

Um outro teórico, Morales (1993) mostra que comunidade lingüística e comunidade de fala sempre se confundem e nos dá o exemplo de Madrid e Caracas, que participam da mesma comunidade lingüística, porém são comunidades de fala distintas, justamente porque não compartilham de uma série de atitudes lingüísticas com relação a algumas variedades e, conseqüentemente, diferem nas regras de uso. Monteiro (2000:40-1) traz em tela o exemplo do Brasil e Portugal, dizendo que embora tanto os brasileiros quanto os portugueses possam fazer parte de uma única comunidade lingüística, distinguem-se quando às regras e atitudes relativamente ao uso do idioma.

Para aclarar o conceito de comunidade lingüística, Marcos (1993) define que para esse tipo de comunidade, é necessária a pressuposição da existência de uma demarcação física que, em princípio, iria desde pequenos núcleos territoriais até países ou áreas supranacionais. Além disso, há também a possibilidade de que, em sentido amplo, seus membros não sejam única e exclusivamente monolíngües.

Para Lyons (1970), comunidade de fala são todas as pessoas que usam uma dada língua ou dialeto.

Para Hockett (1958), cada língua define uma comunidade de fala, sendo essa o conjunto completo de pessoas que se comunicam entre si, seja direta ou indiretamente, por meio de uma linguagem humana.

Já Bloomfield (1933) nos diz que uma comunidade de fala é um grupo de pessoas que interagem por meio da fala.

Gumperz (1971) afirma que é um agrupamento humano caracterizado por freqüente e regular interação, efetiva através de um mesmo sistema de signos verbais e, separado de agrupamentos similares por significantes diferenças no uso da linguagem.

O conceito de Halliday *et al* (*apud Dittmar, 1997:134*) está ligado à idéia de identidade social, ao afirmar que a comunidade de fala é um grupo de pessoas que se consideram como usuários da mesma língua.

Hymes (1972) define uma comunidade de fala como um grupo de pessoas compartilhando regras de conduta e de interpretação da fala e regras para a interpretação de pelo menos uma variedade lingüística. Nesse contexto é que se pode afirmar que há uma pressuposição de um conhecimento mutuamente compartilhado entre os membros de uma comunidade. Como tal conhecimento é dependente da intensidade de contato e das redes sociais, as fronteiras de uma comunidade de fala geralmente coincidem com unidades sociais maiores, como, por exemplo, um dado espaço geográfico ou um grupo de pessoas da mesma etnia. Vale lembrar, que os membros de uma comunidade de fala não precisam necessariamente falar as mesmas línguas ou usar as mesmas formas lingüísticas, desde que compartilhem um código comum e o conjunto de normas e regras que governam as estratégias comunicativas básicas, de forma que os falantes possam decodificar as significações sociais veiculadas pelos modos diversos de comunicação.

O conceito de Hymes (1989:433) demonstra que a comunidade de fala é uma organização da diversidade.

A concepção de comunidade de fala a que me refiro na análise do corpus desta dissertação é de Hymes, pois está ligada à noção de redes sociais, em que esse tipo de comunidade compartilha níveis diferentes para a interação, em todas as espécies de laços entre grupos de indivíduos, tais como, vizinhança, parentesco, relações de trabalho, amizade, afeto, etc.

3.5.2 Dialeto

Devo esclarecer que não há nenhuma distinção válida entre língua e dialeto, porque esses termos não são pacíficos para os lingüistas.

Monteiro (2000) afirma que para que uma variedade passe a ser considerada como língua, é preciso uma decisão puramente política, como é o caso do Brasil, em que a Constituição Brasileira declara, institucionalmente, o nome oficial da língua falada no Brasil.

Para Calvet (2002), o primeiro sentido que se dá a esse termo é o de “falar de uma região”. Nesse sentido, temos no Brasil a existência de vários dialetos, entre os quais, o carioca, o cearece, o cuiabano, e os falares de interior de Minas, de Goiás e de São Paulo, por

exemplo. O termo pode ser aplicado a todos os tipos de variedades, inclusive à variedade padrão, mas também há outras denominações para esse léxico, como o dialeto rural, dialeto urbano, vernáculo, *patoá*¹⁰ e *Koiné*¹¹ etc.

Monteiro (2000:45) afirma que o dialeto é uma variedade subordinada a uma dada língua, que assim seria entendida como a soma de vários dialetos. Para aclarar o conceito de dialeto, esse autor informa que um dialeto se circunscreve à soma ou região territorial, que freqüentemente coincide com as fronteiras ou barreiras geográficas, tais como rios e montanhas.

Hudson (1984) estabelece as diferenças entre língua e dialeto, com os seguintes critérios:

- a) o tamanho, porque os dialetos são partes ou subconjuntos da língua;
- b) o prestígio, porque os dialetos em geral são variedades menos prestigiosas do que a língua;
- c) a mútua inteligibilidade, porque, se os falantes se entendem, isso significa que estão usando a mesma língua, mas não necessariamente o mesmo dialeto;

Quanto ao sotaque e ao dialeto, Monteiro (2000) estabelece uma nova oposição, indicando que dialeto se refere às diferenças que dizem respeito a vocabulário, sintaxe e também pronúncia.

Chambers & Trudgill (1993) afirmam que o sotaque se refere à maneira como um falante pronuncia e, por conseguinte, a uma variedade que é foneticamente e/ou fonologicamente distinta de outras variedades. Por dialeto, por sua vez, refere-se às variedades que são gramaticalmente (e talvez lexicamente) tanto quanto fonologicamente distintas de outras variedades.

¹⁰ Como nos ensina Wardhaugh (*apud* Monteiro, 2000), o termo *patoá* é usado para descrever somente variedades do campo: pode se falar sobre um dialeto urbano, porém de um *patoá* urbano seria estranho. O *patoá* também se refere unicamente ao falar das classes mais baixas da sociedade e tem domínio muito menor do que um dialeto regional.

¹¹ Wardhaugh (1993:37) define *koiné* como uma forma de falar compartilhada por pessoas de diferentes vernáculos.

3.5.3 Heteroglossia

Ao longo da vida, nas mais diferentes situações comunicativas, a fala de qualquer indivíduo é preenchida por vozes ou personagens construídos lingüisticamente. Essa qualidade intrínseca da fala foi denominada por Mikhail Bakhtin (1981)¹² como heteroglossia, que é a representação textual das diferenças sociais. Segundo Bakhtin (*apud* Duranti, 1997:75-6), em qualquer dado momento da evolução da sociedade, a língua é estratificada não apenas em dialetos lingüísticos, no sentido estrito da palavra, mas também em linguagens sócio-ideológicas, como a linguagem de grupos sociais, linguagem profissional e genérica, linguagens de gerações etc. Desse ponto de vista, a linguagem literária em si é apenas uma dessas linguagens heteroglotas e, por sua vez, também estratificada em linguagens.

A heteroglossia garante a prioridade do contexto social sobre o texto, pois todas as enunciações são heteroglotas, no sentido de que são funções de uma matriz de forças (BAKHTIN *apud* MARSHALL 1998:214). Todos os fatores responsáveis pela constituição de uma linguagem heteroglota para uma tensão contínua entre o que Bakhtin denominou forças centrípetas e forças centrífugas da língua (DURANTI, 1997:76). Nesse sentido, as **forças centrípetas** incluem as forças políticas ou institucionais que impõem uma variedade sobre as outras, pressionando o falante a adotar uma identidade lingüística unificada. Por outro lado, as **forças centrífugas** afastam o falante de um centro comum em direção à diferenciação. As forças centrífugas tendem a ser representadas pelas pessoas na periferia de um sistema social.

Bortoni-Ricardo (2005) nos ensina que as semelhantes a essas forças são os conceitos de difusão e de focalização dialetal. Originalmente postulados por Robert Le Page (1980), esses conceitos estão relacionados à hipótese de que o falante cria suas regras lingüísticas de modo a ser aproximar dos membros do grupo com o qual ele deseja identificar-se.

De acordo com Bortoni-Ricardo (1985:105), a linguagem falada em comunidades rurais isoladas pode ser considerada uma forma altamente focalizada do vernáculo rural. À medida que os falantes entram em contato, de forma direta ou indireta, com a língua padrão (tanto na modalidade falada ou escrita), seu dialeto tende a tornar-se mais difuso. Devo esclarecer, que essa difusão não é compreendida necessariamente como uma

¹² Cf. Duranti, (1997:75-6).

assimilação do português padrão, mas como um movimento de distanciamento do dialeto rural estigmatizado.

3.5.4 A diversidade lingüística no trato da oralidade: o caso das variantes e variedades

O estudo da variação é um dos temas da Sociolingüística, como já ressaltamos anteriormente. Todavia, esclarecemos que essa pesquisa não tem como análise o tratamento variacionista dos fatos, porém, é de salutar importância ressaltar o fenômeno, uma vez encontramos nas redações dos alunos uma ecologia lingüística fundamental para entendermos a escrita oralizada.

Ao se estudar qualquer comunidade lingüística, a constatação que temos é a existência de diversidade ou da variação. Dessa forma, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. Segundo Alkmim (2004), as diferentes maneiras de falar, a Sociolingüística reserva o nome de variedades lingüísticas. O conjunto de variedades lingüísticas utilizadas por uma comunidade é chamado repertório verbal. A autora traz como exemplo, o caso de Salvador, em que se observa no repertório lingüístico a coexistência de variedades lingüísticas distintas, uma vez que os habitantes da cidade falam de modo diferente em função de vários fatores, como a origem regional, a classe social, as ocupações, a escolaridade e da situação em que se encontram.

Camacho (1988) entende que a variação na fala não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconseqüente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas lingüísticos, que é a possibilidade de variação e variação implica diversidade, formas diferentes de falares. A esse respeito, vejamos o que diz o autor:

Na realidade, a diversidade é uma propriedade funcional interessante aos sistemas lingüísticos e o papel da Sociolingüística é exatamente enfocá-la como objeto de estudo, em suas determinações lingüísticas e não-lingüísticas.

A respeito das variações e as estruturas heterogêneas nas comunidades de fala, Labov (1972:238-9) afirma que esses dois fatores não são apenas comuns, mas também o resultado natural dos fatores lingüísticos básicos e alega que é a ausência de alternância de registro e de sistemas multi-estratificados de comunicação que seria disfuncional.

The existence of variation and heterogeneous structures in the speech communities investigated is certainly-established in fact. It is

the existence of any other type of speech community that may be placed in doubt (...) we come to the realization in recent years that this is the normal situation – that heterogeneity is not only common, it is natural result of basic linguistic factors. We argue that is is the absence of style-shifting and multi-layered communication systems which would be disfuncional... (LABOV, *ibidem*)

Camargo (*In* MUSSALIM & BENTES, org, 2004) diz que a linguagem é a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, portanto, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais.

Como afirma Alkmim (*In* MUSSALIM & BENTES, org, 2004), qualquer língua falada por qualquer comunidade exibe sempre variações e por isso mesmo, nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Dessa forma, isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades.

Para a Sociolingüística, língua e variação são inseparáveis, haja vista que a diversidade lingüística, por extensão, é um coronário da diversidade cultura e da complexidade das relações humanas e das sociedades. Alkmim (*op cit*) afirma que a Sociolingüística encara a diversidade lingüística como uma qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico.

Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente – se valer de oposições como ‘língua e fala’, ou competência e *performance* – significa uma redução na compreensão do fenômeno lingüístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno lingüístico é apenas parte do fenômeno total.

Calvet (2004) conceitua o termo variável lingüística quando duas formas diferentes permitem dizer “a mesma coisa”, ou seja, quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles representam têm uma função outra, estilística ou social. Esse autor, ainda afirma que a utilização da variável pode ser inconsciente ou involuntária, indicando-nos algo sobre a categoria social do falante, ou consciente, voluntária, o que nos diz algo sobre o comportamento do falante que utiliza a língua para agir.

Mollica (MOLLICA & BRAGA, 2003:10-1) ensina que a variação lingüística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas lingüísticas alternativas denominadas variantes. Esta autora entende por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância entre o verbo e o sujeito, prossegue a autora, é um exemplo de variável lingüística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a

ausência da marca de concordância. Já a variável, por sua vez, é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural.

Mollica (MOLLICA & BRAGA, 2003:11) frisa que o termo variável pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores.

Segundo Tarallo (1985), as variantes são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. O conjunto das variantes é chamado de variável lingüística.

Como observa Camacho (*In* MUSSALIM & BENTES, 2004:50-6), em todos os níveis de análise lingüística, deparamos com o fenômeno da variação. Exemplo disso podemos ver no nível fonológico, a alternância entre qualquer pronúncia de [r] e sua ausência, em formas infinitivas do verbo, como “falá”, “comê”. A autora dá outros exemplos, como morfológico, a alternância de sufixos derivacionais, como “salaminho” e “salamito”, que identifica uma diferença entre o falar paulista e o gaúcho. Já no nível sintático, temos como exemplo, a construção relativa, como em “a moça de quem você falou dela estuda no colégio”x “a moça que você falou estuda no colégio”. No campo lexical, temos “jerimum” / “abóbora”, “macaxeira” / “aipim” / “mandioca” fornece identificação da origem regional do falante.

Quanto aos fatores de natureza extralingüística, Camacho (1988) nos ensina que toda língua comporta variantes:

- a) em função da identidade social do emissor: aqui temos os exemplos das variações dialetais, como *variantes geográficas e socioculturais*.
- b) em função da identidade social do receptor: temos as *variantes de registro ou estilísticas*;
- c) em função das condições sociais de produção discursiva: *temos as variantes de registros ou estilísticas*¹³;

As variedades lingüísticas ocorrem a partir de alguns parâmetros básicos, a saber: variação diatópica, variação diastrática e variação estilística.

1. A VARIAÇÃO GEOGRÁFICA ou DIATÓPICA: está relacionada às diferenças lingüísticas distribuídas no espaço físico, encontradas entre os falantes de origens geográficas, como é o caso encontrado no português falado pelos brasileiros e português dos

¹³ Referem-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor.

portugueses, em vários planos. Também o caso das diferenças fonológicas e lexicais em diversas regiões do Brasil (CÂMARA, Jr, 1975).

Alkmim (*In* MUSSALIM & BENTES, 2004:34-35) elucida esse tipo de variação com vários exemplos e planos de análise:

No plano lexical, apenas um exemplo: “combóio” em Portugal, “trem” no Brasil. No plano fonético: a pronúncia aberta da vogal anterior média como em “prémio” (...) em contraste com a pronúncia fechada no Brasil, “prêmio”. No plano gramatical: derivações diversas de uma raiz comum, como em *ficheiro*, *paragem*, *bolseiro*, que no Brasil correspondem a *fichário*, *parada* e *bolsista*; a colocação de advérbios como em “lá não vou” (Portugal) e “Não vou lá” (Brasil).

No Estado da Bahia, a origem urbana ou rural pode ser evidenciada pelo uso da expressão “de primeiro” [di primeiro], em lugar de “antigamente”, “anteriormente”.

2. A VARIAÇÃO SOCIAL ou DIASTRÁTICA: esse tipo de variação relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Daí podermos indicar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social¹⁴:

a) Classe social: em razão da organização socioeconômica das comunidades de fala e de seus falantes. Exemplo disso é o caso das formas utilizadas por indivíduos de classes sociais menos privilegiadas economicamente. Exemplos:- uso de dupla negação, como em “ninguém não viu”, “eu nem num gosto”; - presença de [r], em lugar de [l], em grupos consonantais, como em “brusa” (blusa) e “grobo” (globo);

b) Idade: variantes usadas em razão das pessoas terem idades diferenciadas, serem de gerações diversas:- o uso de léxico particular, como os encontrados em gírias, a exemplo de “maneiro”, “esperto”, como o sentido de avaliação positiva sobre coisas, pessoas e situações, denotando a faixa etária jovem; - uso de pronome tu em situação de interação entre iguais no Rio de Janeiro, como em “tu viu só”; Trazemos o exemplo do uso de “camelo” no lugar de “bicicleta”, utilizado por jovens de Brasília ou o caso de “mó legal” no lugar de “muito bom”, também muito recorrente na fala dos jovens do Distrito Federal. Lembramos o caso do uso de “qual a sua graça” no lugar de “qual o seu nome?”, forma lingüística observada por pessoas sexagenárias e não por jovens.

¹⁴ Todos os exemplos aqui selecionados foram trazidos por Alkmin (*in* BENTES & MUSSALIM, 2004: 35-36).

c) Sexo: usos lexicais usada por diferenças de gênero. Exemplo:- a duração das vogais como recurso expressivo, como em “maaravilhooso”; o uso de diminutivos, como em “lindinho”, “fofinho”, “bonitinho”, “bonitinho”; certos usos lexicais, como “fofo”, “gatérrimo”;

d) Situação ou contexto social: a pessoa muda o estilo ou se utiliza da linguagem diferenciada para cada evento social ou interlocutor, como em uma pessoa falando com o um superior hierárquico ou o filho falando com a mãe, o professor e seus alunos em evento formal, o juiz e o acusado, dois primos conversando em evento informal; segundo o lugar em que se encontra, como por exemplo, em um bar, em uma conferência, em uma audiência; de acordo com o tema da conversa, que pode ser uma fofoca, um assunto acadêmico ou científico. Em suma, todo falando varia sua fala de acordo com a situação em que se encontra.

e) Mudança metafórica: segundo Fishman (1972), é um tipo de interação social em que um falante muda de variedade lingüística sem que tenha ocorrido mudança de situação. Exemplo: uma conversa entre pai e filha, em que o primeiro interroga a filha nos seguintes termos: “Aonde a senhora pensa que vai”. Nesse caso, o uso de senhora carrega o sentido da ironia.

3. VARIAÇÃO ESTILÍSTICA: ou de registro é o resultado da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão do falante sobre as formas que seleciona para compor seu enunciado. Assim, o grau de reflexão é proporcional ao grau de formalidade da situação interacional, como por exemplo, os trazidos por Camacho (*in* MUSSALIM & BENTES), em que, a depender da situação, o falante alterna o estilo e se utiliza de outras variações, como um conferencista utiliza um tipo de linguagem mais monitorada e em um barzinho, uma variedade menos monitorada. O estilo pode ser *informal*, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas e o *estilo formal*, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas lingüísticas. A diferença está no grau de adesão ou não ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio¹⁵. Hymes (1964:44) nos lembra que nenhum ser humano fala do mesmo jeito o tempo todo. Oliveira (2005:26) nos diz que o sentido de estilo para Hymes integra sua

¹⁵ Vale ressaltar que para falar em variação social e a estilística, o falante necessita ter, interiorizadas em sua competência lingüística, as formas alternativas padrão e não-padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação. Como nos lembra Camacho (*ibidem*), um indivíduo que não tem as possibilidades de adaptar seu estilo às circunstâncias de interação, a língua por ele utilizada acabará representando uma poderosa barreira a todo tipo de ascensão social que depender de capacidade verbal.

análise dentro dos padrões gerais de “maneiras de falar”, incluindo ainda, dentro das escolhas, a alternância de línguas. Dessa forma, a variação estilística e a alternância de línguas podem ser concebidas como variedades de um mesmo fenômeno (OLIVEIRA, 1997).

Ainda sobre a variação, para finalizar esse tópico, utilizo a exposição elucidativa de Alkmin (*in* MUSSALIM & BENTES: 39) *in verbis*:

Os parâmetros da variação lingüística são diversos (...) Isolamos os fatores a que a variação lingüística, como um todo, está relacionada. Não podemos deixar de apontar, no entanto, que, na realidade das relações sociais, os fatores de variam se encontram inbrincados. No ato de interagir verbalmente, um falante utilizará a variedade lingüística relativa à sua região de origem, classe social, idade, escolaridade, sexo etc. e segundo a situação em que se encontrar. Por exemplo: um brasileiro nascido em Recife apresentará, sempre, vogais pretônicas abertas em “real”, mas ainda a depender de sua escolaridade, da origem rural ou urbana, utilizará o verbo “assuntar” ou “prestar atenção” e, a depender da situação, dirá “Fui nada” ou “Fui não”.

3.5.5 Sobre a competência lingüística

Para entender a competência discursiva, necessário é dispor de uma breve discussão sobre o que é competência, de como esse conceito apareceu no âmbito da lingüística moderna, e de como foi tratada por Saussure, Chomsky e Hymes.

Para esses autores, os conceitos de competência não são equivalentes. Entretanto, a noção de competência e de performance deriva dos conceitos saussureanos de *langue* e *parole*. Chomsky (1971) usa o conceito de competência como o conhecimento da língua, e o de performance como o uso da língua, ou seja, como o conhecimento da gramática e aplicação desse conhecimento, pois sua teoria lingüística tem como recorte um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de falantes completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e não está afetada por condições gramaticalmente irrelevantes como limitações de memória, falta de atenção e de interesse, erros fortuitos etc. O objeto da teoria gerativa é descobrir na língua suas propriedades universais, relacionando-as com a natureza da linguagem e com o patrimônio da humanidade como espécie. A análise dessa teoria é a abstração de muitas características das comunidades lingüísticas e da vida real de seus membros.

Fillmore (1977) fala que a dicotomia competência-performance perde seu valor numa situação em que a utilização da língua tem papel essencial para a intervenção do locutor numa matriz de ações humanas, pois essa distinção só teria valor num mundo onde a

linguagem é apenas produto para produzir linguagem, ou seja, o mundo ideal da gramática inata interiorizada de Chomsky (1971).

Já Dell Hymes (1984), reformulando a concepção de Chomsky¹⁶, baseia-se no pressuposto de que diferentes pessoas têm diferentes comandos sobre sua língua, daí a redimensionamento do conceito para *competência comunicativa*, apresentando, assim, um sentido mais inclusivo, visto que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos, além das habilidades que os falantes devem desenvolver, a fim de comunicar-se através da língua. Um exemplo disso, segundo Baltar (2006:30-5), é a habilidade de os falantes falarem apropriadamente em diferentes contextos, para reconhecer diferentes tipos de textos e tê-los adequadamente.

Hymes (1984) considera pertinente entender a análise dos fenômenos de linguagem ao estudo da organização e da utilização dos recursos de fala dos membros das comunidades lingüísticas, seus repertórios verbais, seus modos de fala nas situações mais diversas da interação humana através da palavra, aproximando os estudos lingüísticos de uma perspectiva e concreta das relações humanas, daí podermos afirmar que Hymes analisa a questão da competência e da performance de Chomsky como uso criativo da linguagem, refutando essa idéia e afirmando que onde Chomsky diz *competência*, deve-se ler gramática; onde diz *performance*, deve-se ler realização psicológica, e onde diz *criatividade*, deve-se ler produtividade sintática.

Hymes (*op cit.*) fala que os membros de uma comunidade lingüística partilham, ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego. Assim, associado ao conceito de competência comunicativa, Hymes (*ibidem*) inclui o conceito de *adequação*, pois os falantes são capazes de adequar suas falas aos diversos papéis sociais por que se apresentam no dia-a-dia. Um outro conceito é o de viabilidade. Este autor associou a noção de *viabilidade* a fenômenos sensoriais e cognitivos, como a audição, a memória etc. Bortoni-Ricardo (2004:74) prefere o termo *recursos comunicativos*, ou seja, para viabilizar um ato de fala, o falante precisa dispor de *recursos comunicativos* de diversas naturezas, tais como recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.

¹⁶ O trabalho de Hymes tem como objetivo fazer uma crítica à lingüística hegemônica proposta por Chomsky, que teve a adesão da maioria dos lingüistas na década de 60. Hymes (*op cit*) amplia o quadro teórico da lingüística em direção à linguagem, como fruto da experiência social das comunidades de falantes, colocando a pesquisa além da lingüística imanente e da psicologia mentalista ou cognivista.

Bortoni-Ricardo (*op cit.*: 75) amplia a noção de *recursos comunicativos* associando-os às seguintes condições:

- Grau de dependência contextual;
- Grau de complexidade do tema abordado;
- Familiaridade com a tarefa comunicativa

Toda produção lingüística depende do contexto em que se encontra o falante, inclusive no caso da interação face a face, em que dois interlocutores compartilham ou não da comunicação, porém o grau de dependência do contexto varia muito. Quando os interagentes partilham de experiências em comum, a comunicação entre eles se efetiva, pois os mesmos falantes se valem de muitas informações implícitas, daí dizermos que esse discurso tem um alto grau de contextualização (BORTONI-RICARDO, 2004:76). Um exemplo de grau de dependência contextual é o uso de dêiticos¹⁷.

O falante tem a seu dispor esses recursos quando se encontra em algum tipo de interação, porém, quando faltando um dos itens referidos acima, fica prejudicada a comunicação.

Para Bronckart (1985), os sujeitos que interagem dentro dos lugares sociais, ou ambientes discursivos, devem ter condições de saber o gênero textual apropriado para aquela ação de linguagem e conhecer os mecanismos de textualização, de enunciação e de planificação dos textos empíricos através dos quais poderão interagir numa atividade de linguagem.

Um falante normal de uma comunidade lingüística possui um saber tocante a todos os aspectos do sistema de comunicação de que ele dispõe. Ele manifesta esse saber quando interpreta e avalia a conduta de seu interlocutor e de si próprio. Nesse sentido, pode-se admitir a equação [saber é igual à competência], porém, competência vai além do saber. Todavia, se a competência inclui o saber, ela inclui também uma capacidade de utilizar esse saber, de mobilizar e colocar em prática esse saber. Segundo Bronckart (*op cit.*), esse conjunto de capacidades pode ser denominado de *domínio da língua* ou *manejo da língua*.

Segundo Goffman (1967), para se falar de domínio da língua, deve-se levar em consideração alguns fatores como coragem, segurança em cena, presença de espírito etc. Um outro ponto é o da identidade individual e a identificação de si através dos outros como fatores decisivos na aquisição de diversos tipos de competências. Isso quer dizer que o

¹⁷ Dêitico é um adjetivo derivado de *dêixis*, palavra grega que designa a faculdade que a linguagem tem de fazer referência a algo, sem esse algo estar presente, ou seja, designar mostrando em vez de conceituar.

conceito desenvolvido por Hymes (1984) ajuda a entender melhor o processo de desenvolvimento sociodiscursivo através da linguagem.

Milroy (1981) assevera que se nós quisermos estudar a competência, devemos estudar dados concernentes aos indivíduos e não a grupos, ou seja, estudar não somente o que os indivíduos conhecem de sua língua, mas como eles a utilizam, o que eles sabem das diferentes situações, que significam simbolicamente a identidade social e como manifestam suas atitudes com relação a esta identidade social.

Fowler e Kress (1979) nos ensinam que a competência de comunicação enriquecida variará segundo os indivíduos, ao invés de ser a mesma para todos os membros de uma população lingüística. Nesse sentido, pode ser falar do indivíduo como ser socializado e não como pessoa única.

Cicourel (1981) estabelece uma relação entre *competência social* e *competência de comunicação* e define a primeira como um saber relativo a valores, normas e práticas institucionais. Com relação a valores e crenças de uma sociedade, é necessário afirmar que eles podem mudar independentemente dos recursos de fala e de sua utilização. As representações podem manter-se as mesmas enquanto os recursos lingüísticos mudam.

Schmidt (1973) incorpora competência lingüística como fazendo parte da competência de comunicação. Sob a perspectiva de Hymes, é necessário direcionar o olhar para a comunidade lingüística como um sistema heterogêneo organizado, portador de valores, crenças, hábitos e atitudes, e por outro lado, é necessário perceber como os falantes lançam mão das capacidades de manejo dos recursos lingüísticos, sendo o meio determinante para a prática desses saberes e como esses saberes são desenvolvidos à medida que esse indivíduo se relaciona com sua comunidade e consigo mesmo, entendendo-se como um membro pertencente à comunidade, e, portanto, com identidade e sentimento de pertença relação aos outros membros.

3.5.6 Competência comunicativa e escola

Uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar a escrita dos alunos, necessário é o estudo sobre a competência que os discentes apresentam para elaborarem suas redações. A escolha que os falantes apresentam, estando estas de acordo ou não com a gramática tradicional são justificados no contínuo de oralidade/letramento e explicados nos traços graduais e descontínuos a depender de onde o aluno se encontra no contínuo rural, urbano ou

rurbano. Sobre os contínuos, tratarei do tema do tópico a diversidade da oralidade no português do Brasil.

Sobre a competência, Bortoni-Ricardo (2004:74) assevera que a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição dos recursos comunicativos, à medida que os alunos vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais, inclusive na escola. Segundo a autora, as crianças, quando chegam á escola, já sabem falar bem a sua língua materna, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações, porém, não possuem uma gama de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas mais complexas em que se exija muita monitoração.

Uma função basilar da escola não é só ensinar a alfabetização e as competências do saber contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir. Tem como dever facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos a fim de que os discentes possam apropriar-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, com segurança e assertividade nas mais diversas tarefas sociolingüísticas.

Em qualquer fase do ensino na educação básica, os alunos precisarão de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral nos mais variados estilos.

Ao chegarem à escola, os alunos do ensino médio já passaram por muitos momentos de aprendizagem e etapas de aquisição de competência lingüística, seja no seio da família, seja em meio à cultura em que vive experiência, seja nos mais diversos domínios sociais. Esses jovens, como veremos, são competentes na língua materna, porém têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso lingüístico adequado a cada gênero textual ou discursivo, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de evento interacional. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (*op cit*: 75) declara que os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, pois exigem vocabulário específico (muitas vezes léxicos cristalizados) e formações sintáticas que estão abandonadas nas gramáticas normativas. Como lembra a autora na obra já citada, há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. Um exemplo desses usos, segundo Bortoni-Ricardo (*ibidem*) é o de um carpinteiro (não-alfabetizado) explicando a um aprendiz a técnica de construção de uma cancela de madeira ou de um mata-burro. Por outro lado, o exemplo de uso especializado da língua que constitui uma prática

social de letramento é o de um comandante de um avião explicando o plano de vôo aos passageiros.

Enfim, é a escola o espaço em que os educandos adquirem, de forma sistemática, os recursos comunicativos que lhes permitam desempenharem-se competentemente as práticas sociais especializadas, que vão desde eventos lingüísticos de alto grau de dependência contextual aos mais descontextualizados; que possam desempenhar com um bom grau de eficiência discursiva a complexidade dos temas abordados e enfim, com familiaridade suas tarefas comunicativas.

3.5.7 Contexto

A noção de contexto é muito importante para a sociolingüística interacional.

Segundo Gumperz (1984:279), a capacidade de contextualizar, e, portanto, compreender o que é dito com base no que já é conhecido, é governada por habilidades cognitivas semelhantes à competência gramatical.

Nesse trabalho, o conceito de contexto ocupa uma posição central para os fundamentos teóricos e refere-se a uma noção mais dinâmica e mais processual.

Para Mehan, Cazden, Fisher & Maroules (*apud* Erickson & Schultz, 1998:143), todo contexto social consiste na definição mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas nestas definições.

No enfoque dos estudos desta dissertação, há dois aspectos de contexto que merecem destaque:

1. o fato de o contexto operar como modelo de interpretação, sustentado colaborativamente entre os participantes de uma interação;
2. o contexto é caracterizado por estar em constante processo de negociação;

Apesar de se tratar de escrita, pode-se falar em contexto, haja vista que os alunos expõem o ponto-de-vista, as ideologias, a identidade e a visão de mundo, tudo isto contextualmente situada de acordo com o *background* de cada um, em constante processo de troca, de inter-relação e negociação com o outro, com o professor e com um leitor virtual de suas escritas.

3.5.8 Pedagogia culturalmente sensível

No que concerne às diferenças de falares sentidas no seio da escola em razão da diversidade cultural e lingüística das comunidades que ali se encontram e entre as redes sociais dos alunos e a dos professores, pode-se inferir que as dificuldades de entendimento vão muito além de diferenças fonológicas, sintáticas, lexicais e semânticas presentes na variedade lingüística falada nos dois grupos, como nos ensina Bortoni-Ricardo (2005:118). Segundo a autora, essas dificuldades advêm da incongruência entre as normas que regem a interação nas culturas entre os atores da escola.

Moita Lopes (2001) nos ensina que as incongruências motivadas por razões diversas, tais como diferenças étnicas, sociais ou econômicas concorrem para o desenvolvimento de conflitos, de atitudes de exclusão e resistência, com a qual os alunos se opõem à cultura escolar.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005:118), há muitas evidências empíricas que comprovam os efeitos negativos da incongruência entre as chamadas culturas invisíveis dos professores e alunos, porém, há propostas que visam à superação desses entraves. Essas propostas baseadas em uma pedagogia que valoriza as diferenças culturais e ao mesmo tempo atenua os conflitos de comunicação entre quem aprende e quem ensina é o que foi denominado por Erickson como *pedagogia culturalmente sensível*.¹⁸

Esse conceito foi cunhado pela primeira vez por Erickson (1987:355), conforme já expus, para designar os esforços especiais da escola, no sentido de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move para além das dificuldades de comunicação, que pode transformar-se em embates causados por ações impositivas de ideologias de uma classe sobre a outra e pelas lutas de trocas de identidade negativas entre alunos e seus mestres.

Para Cook-Gumperz (1987), é consensual a idéia de que à escola cabe a ação primordial de promover os padrões culturais por meio da mobilidade social. Nesse sentido, cabe à escola alicerçar suas práticas sob os alicerces de uma pedagogia culturalmente sensível, a fim de que os alunos, democraticamente, alcancem os saberes disponíveis pelo patrimônio cultural da humanidade, dominem as diversas tecnologias indispensáveis à cultura

¹⁸ (culturally responsive pedagogy)

letrada e interajam nos diversos espaços criados para preservação, expansão e integração das riquezas simbólicas do homem.

3.5.9 Escrita oralizada

Entendo por escrita oralizada, as marcas da oralidade nos eventos de letramento da escrita, sendo essas marcas de diversas ordens, como: gramaticais: fonológica, fonética, morfológica, anafóricas, sintática e semântica; marcas de usos pragmático-funcionais; marcas em razão do suporte, no momento da elaboração e recepção do gênero discursivo, como por exemplo, a Internet, cartinhas informais de amor, bilhetes, redações escolares, diário de classe, sentença de um juiz; marcas estilísticas, que estão presentes nas escolhas dos falantes na interação escrita do autor com o outro; bem como marcas de ordem extralingüísticas, tais como identidade social do falante, variáveis extralingüísticas de diversas ordens (gênero, idade, escolaridade, classe econômica etc), papéis sociais, ideologias, instrução escola, entre outras, sendo que todas essas marcas, não só influenciam os modos de transposição do fonema para o grafema, como concorrem para a elaboração de um tipo de escrita que em muito se assemelha ao discurso oral.

3.5.10 Redes sociais

A noção de redes sociais foi desenvolvida por antropólogos sociais durante os anos 1960 e 1970, tendo sido importada para os estudos sobre a variação/mudança com a finalidade de explicar a relação entre os padrões da conservação do vernáculo e os de mudança, no decorrer do tempo (MILROY & GORDON, 2003).

Trata-se de averiguar os mecanismos presentes nas comunidades que tanto facilitam como resistem à mudança (MILROY & MILROY, 1997), além de analisar a maneira pela qual os indivíduos fazem uso dos recursos de variabilidade lingüística que estão disponíveis a eles (MILROY, 1987).

Em termos gerais, os estudos de redes sociais se pautam em duas premissas:

1^a - os indivíduos criam suas comunidades pessoais com o objetivo de organizar esquemas que os ajudem a resolver seus problemas diários (MILROY & GORDON, 2003);

2ª - “estudo da fala vernacular do indivíduo inserido no seu contexto social diário é uma tarefa importante para a sociolinguística” (MILROY, 1987, p. 177).

As redes sociais representam os graus de contato entre indivíduos que se relacionam informalmente, mediante duas propriedades – densidade e multiplicidade – resultando, de um lado, redes sociais densas e múltiplas; de outro lado, redes frouxas e com pouca multiplicidade.

Laços fortes constituem redes sociais densas – nas quais todos conhecem todos – e múltiplas – nas quais os indivíduos compartilham mais de um tipo de relação, como amizade e companheirismo profissional (MILROY & MILROY, 1997). Quanto mais densas e múltiplas forem as redes sociais, maior a probabilidade de elas operarem de forma normativa, uma vez que densidade em grau extremo tende a produzir homogeneidade de valores e de normas, incluindo as normas linguísticas. Assim, as redes densas são responsáveis por uma certa estabilidade linguística uma vez que se mantém o vernáculo local, com resistência a pressões linguísticas e sociais de outros grupos. Exemplificando: os relacionamentos em sociedades tribais, vilarejos ou em comunidades de trabalhadores tendem a ser mais densos e múltiplos do que em sociedades industriais e urbanas (MILROY, 1987).

Por outro lado, laços fracos caracterizam redes com ligações interpessoais frouxas e com pouca multiplicidade as quais operam como canais de transmissão de inovação e de influência de uma rede densa sobre a outra, conectando os grupos coesos à sociedade ampla e estratificada (já as redes densas não operam como canais porque tendem a serem isoladas). Indivíduos pertencentes a redes frouxas desempenham importante papel na difusão da inovação por ocuparem uma posição periférica nos grupos coesos em função da mobilidade a que estão sujeitos e, assim, estarem mais expostos à influência da norma de prestígio (GRANOVETTER apud MILROY, 1987).

Um rompimento na estrutura densa de uma rede se associa aos valores sociais atrelados às variáveis linguísticas e abre caminho para uma mudança linguística. Em uma rede social densa, os primeiros indivíduos a se adaptarem à inovação são aqueles que ocupam posição central em suas redes sociais e com quem os inovadores possuem estreitos laços de relacionamento. Entretanto, para que as inovações sejam aceitas pelo grupo, elas devem ser avaliadas positivamente e desejadas (MILROY, 1987).

Em suma, densidade e multiplicidade operam como indicadores das pressões das normas e valores sobre os indivíduos: quanto mais densa e múltipla for uma rede social, maior a estabilidade linguística nesse grupo; quanto mais frouxa, mais sujeita às variações.

Um contraponto interessante pode-se estabelecer entre as noções de redes

sociais e de classes sociais. Ambas propiciam diferentes olhares sobre a organização social: enquanto a primeira abarca as dimensões de cooperação e solidariedade no nível dos indivíduos em seus contatos diários (num método micro de análise), a segunda lida com estruturas hierárquicas da sociedade, com base em semelhanças relacionadas à ocupação, ao grau de escolaridade e a características econômicas (num método macro de análise) (MILROY & MILROY, 1997).

Existe uma tensão entre as influências oriundas das redes de solidariedade e as baseadas nas classes e status social, tensão essa que se reflete nas escolhas lingüísticas dos indivíduos ao tentarem (ou não) reconciliar as ideologias de status social (normas de prestígio) e de sua rede de solidariedade (vernáculo local). Portanto, os comportamentos sociais dos indivíduos estão sujeitos, de maneiras diferenciadas, à atuação dessas duas variáveis. Milroy (1987) e Milroy & Milroy (1997) mostram evidências de que integrantes de uma rede densa tendem a ignorar conscientemente o funcionamento social mais amplo (baseado em status, classes e mobilidade), reafirmando sua cultura e seu vernáculo; e de que as redes sociais tendem a ter laços fortes em grupos de classe baixa e alta, e laços fracos em grupos de classe média.

Em termos metodológicos, as redes sociais podem ser analisadas como uma variável independente. Em seus estudos da comunidade de Belfast, por exemplo, Milroy (1987) controlou, ao lado das variáveis sociais clássicas idade, gênero e classe social, também as redes sociais. O autor verificou que, enquanto as variáveis clássicas permaneciam com valores de atuação constantes, quanto mais próxima fosse a rede de um indivíduo em relação à comunidade local, mais a sua linguagem se aproximava do vernáculo local.

Apesar de ter sido constatado em diversos trabalhos que o estudo da variação pautado nas redes sociais é mais efetivo no caso de redes densas e é limitado para explicar padrões de variação lingüística mais amplos, Milroy (1987; 2003) enumera quatro vantagens metodológicas para as pesquisas envolvendo redes:

1. é uma forma bastante útil para se estudar, com mais detalhes, grupos relativamente pequenos e auto-suficientes onde os falantes não são discriminados em função de classe ou status social;
2. possibilita uma forma de análise em que as categorias de classe social são difíceis de serem utilizadas, como no estudo de minorias étnicas, migrantes, populações rurais, etc;
3. oferece um procedimento para lidar com a variação no nível dos indivíduos ao invés do grupo;

4. pode esclarecer a dinâmica social vinculada ao processo da variação/mudança lingüística.

Por fim, o autor considera que as pesquisas envolvendo as redes sociais, por lidarem com os relacionamentos sociais informais dos indivíduos – e, por isso, poderem ser utilizadas universalmente –, tendem a ser menos etnocêntricas do que os estudos envolvendo classes ou castas.

3.5.11 As perspectivas ‘éticas’ e ‘êmicas’

O termo ético opõe-se a êmico, no sentido cunhado por Kenneth Pike (1990:31) no que se refere às diferenças entre o que é fonético e fonêmico, sendo o primeiro a análise das unidades descritivas gerais e a o segundo, à análise das unidades funcionais de um sistema particular. Para a pesquisa, a abordagem ética é pautada nas orientações do pesquisador, trabalha com unidades descritivas, desvinculas de seus significados funcionais. Já a abordagem êmica privilegia o ponto de vista da população investigada, analisando as unidades consideradas relevantes pelo grupo pesquisado dentro de seu sistema cultural.

Para Hymes (1964:14), uma abordagem “ética”, mesmo sendo útil como um esquema preliminar e como um suporte para estudos comparativos, não tem a validade de uma abordagem “êmica”.

4 AS CONTRIBUIÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO

4.1 Introdução

Visando a melhor compreensão do tema, iniciarei por contextualizar a realidade lingüística do português brasileiro ao fazer um breve histórico do português do Brasil (PB), a fim de explicitar suas diferenças dialetais. Também me sirvo do modelo metodológico dos *continua* propostos nos trabalhos de Bortoni-Ricardo (1985 e 2005) para fazer uma descrição sumária da heterogeneidade cultural e lingüística presente no repertório do PB. A seguir, trago as contribuições dessa ciência no trato de alguns temas, dada a sua grande contribuição à educação no que concerne ao ensino de língua materna. Assim, é no intuito de compreender alguns fenômenos recorrentes em produções escritas dos alunos que particularizo algumas temáticas em tópicos, como a análise de erro para além da gramática, nos espaços escola e dos exames escolares; enfatizo a análise da Sociolingüística sobre variedades e erros de ortografia e a contribuição da disciplina para a formação de professores.

4.2 Uma breve análise da diversidade da oralidade no Português Brasileiro (PB)

Para situar a ecologia lingüística presente nas redações dos meus alunos, considere necessário entender a diversidade e complexidade do Português falado no Brasil. Para essa etapa do estado da arte, sirvo-me dos estudos de Bortoni-Ricardo por suas preciosas informações ao abordar o tema.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a língua é uma instituição social e, portanto, ao se proceder ao seu exame, é necessários que se levem em conta variáveis extralingüistas, de ordem socioeconômicas e históricas, que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical).

Em um conjunto de fatores elucidativos para o estudo e análise do Português brasileiro – o PB¹⁹ estão a dualidade lingüística – modalidade urbana *versus* modalidade rural, os fluxos migratórios no século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipatória da literatura moderna.

¹⁹ O Português Brasileiro, em oposição ao Português falado no continente africano, asiático ou europeu, será, doravante, denominado PB. O Português de Portugal será denominado PP.

Para Bortoni-Ricardo (2005), a primeira análise desses fatores recai sobre a língua urbana em relação aos falares regional-rurais (que são os vernáculos rurais) – decorrendo daí a reflexão sobre o processo de colonização do Brasil, pois a língua trazida pelos portugueses conservou-se nos grandes centros situados na costa litorânea, onde havia intenso intercâmbio comercial e cultural com a Portugal. A língua nesses centros era bem semelhante à modalidade lusitana, distinguindo-se dela em alguns traços. Como lembram Câmara (1975) e Bortoni-Ricardo (2005:32), as discrepâncias entre as duas normas decorrem essencialmente de se achar a língua em dois territórios nacionais distintos e separados, ou seja, o PB falado em zonas urbanas pelos colonos, oriundos das diversas províncias de Portugal, e uma vez em contato, tenderam a uma homogeneização lingüística, com redução das particularidades mais típicas.

As diferenças entre o PB e o PP, no tocante às modalidades urbanas estão presentes na fonologia e no léxico e em muitos casos, nos traços sintáticos. No âmbito fonético, no PP há uma tendência à relevância das consoantes e a conseqüente redução das vogais pré e pós-tônicas, enquanto no PB, a língua é conservadoramente vocálica.

Bortoni-Ricardo (2005:33) nos ensina que os vernáculos em diversas regiões brasileiras ficaram por muito tempo mais ou menos circunscritos às regiões interioranas e isoladas. Contudo, foi no século XX que ocorreram dois fenômenos lingüísticos: a migração das populações das pequenas cidades e zonas rurais para os grandes centros e a difusão dos meios de comunicação de massa, ocorrendo nesses espaços um processo de diglossia, onde atuam duas forças antagônicas: o padrão tradicional de redução flexional da própria língua, exacerbado pela situação de contato entre dialetos diferentes *versus* a pressão do prestígio da norma culta, imposta pela ação da escola, dos meios de comunicação e do *status* das classes mais favorecidas. Vejamos o que afirma a autora (2005:33-4):

Decorre desse processo o declínio dos vernáculos que se transformam em dialetos urbanos de classe baixa, acentuando-se provavelmente a extratificação vertical na língua. Ao se radicar na zona urbana, o indivíduo egresso de zonas rurais ou rurbanas percebe mais facilmente a estigmatização que recebem os itens lexicais e expressões mais salientes de sua fala regional. Por isso tende a substituí-las por sinônimos de cunho urbano. Entretanto, os padrões fonológicos básicos, que se interseccionam com a sintaxe, como a supressão de sufixos flexionais, favorecidos pela própria deriva da língua, se mantêm, pois, na sua maioria, estão presentes também em modalidades urbanas populares (ou até na variedade-padrão) da língua. Vai-se firmando assim um dialeto popular que parece possuir notável uniformidade em todas as cidades brasileiras, considerando-se à parte os regionalismos lexicais.

Os vernáculos são as variedades regional-rurais que apresentam características especiais de ordem fonética, morfossintática e lexical. Segundo Bortoni-Ricardo (1997), é provável que estas variedades sofreram maior influência da língua geral tupi de intercurso, usada como *língua franca* no litoral brasileiro até meados do século XVII, e o *pidgin* desenvolvido como meio de comunicação de emergência nas comunidades de escravos. Bortoni-Ricardo (2005:35) afirma que os vernáculos conservaram traços arcaicos de português e resultaram, principalmente, do sistema de colonização intermitente.

Quanto à língua urbana, a autora ainda afirma que se observam ainda características regionais, principalmente no léxico, pois os regionalismos encontrados na fala da população de cada cidade brasileira têm cunho diatópico e não social.

4.3 Um modelo de análise da oralidade por três *contínua*

Em comunicação apresentada no Congresso Substandard e Mudança no Português do Brasil, realizado em Berlim em outubro de 1997, a sociolinguísta Stella Maris Bortoni-Ricardo ofereceu um modelo de classificação das variedades lingüísticas brasileiras (BAGNO, 2001:168). Esse modelo pode se constituir numa ferramenta teórica e prática muito produtiva como análise. Assim, nesse sentido, a análise da diversidade lingüística que importa nos usos e escolhas do falante quando produz textos escritos (e também orais, é claro) é a idéia de contínuos desenvolvidos em três dimensões, conforme Bortoni-Ricardo (2004; 2005):

1. *contínuo de urbanização*
2. *contínuo de oralidade-letramento*
3. *contínuo de monitoração estilística*

A idéia de contínuo foi trazida pela Antropologia Social e brilhantemente desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2004), pois situa dois pólos opostos em pontos extremos do contínuo, mas sob a perspectiva da gradação. Daí os interagentes se posicionarem, não dicotomicamente, mas dentro de uma escala gradual, que poderá ser nos contínuo rural/urbano; oralidade/letramento e estilo monitorado/não monitorado.

No primeiro contínuo, temos na área urbana atividades tipicamente letradas e que exigem modos de interação próprios do letramento mediado pela escrita, ao passo que no rural, temos uma cultura mais oralizada e própria da fala.

Há de se ressaltar que não há supremacia ou interposição de importância de uma sobre a outra. Achar que a cultura oral é pobre e inferior é proporcionar a exclusão e o preconceito, o que é proibido pela Constituição Federal (em seu artigo 5º). Um outro avanço da pesquisa sob a análise dos contínuos é o fato de uma pessoa ter traços em sua fala/escrita próprios da cultura rural, embora residindo na cidade, daí Bortoni-Ricardo (2004; 2005) posicionar esses falantes mais à esquerda ou mais ao centro do contínuo, denominando-o de rurbano.

O contínuo da monitoração estilística refere-se à atenção ou não que o falante dá ao seu discurso, à forma da língua, a depender da situação e do contexto de uso, tais como o ambiente em que o interagente se situa o interlocutor com quem interage e o tópico da conversa mediada na interação. Ex: o estilo da fala de um advogado em audiência não é o mesmo daquele que ele utiliza em casa, com a família. O professor, em muitos casos, presta mais atenção em sua forma de falar quando está lecionando do que na roda de amigos e também pode alternar seu estilo quando utiliza o discurso acadêmico (OLIVEIRA, 2005).

Alguns falares dos alunos estão presentes na escrita, ou seja, muitas escolhas lexicais, fonológicas e morfossintáticas típicas da oralidade, marcadas diastrática ou diatopicamente pelo aluno são visíveis em suas redações ou outras produções escritas. Isso equivale a dizer que a escola não está atenta para esses fenômenos e, por causa disso, muitos professores corrigem seus alunos, considerando como déficit lingüístico ou déficit cognitivo usos lingüísticos não condizentes com a variedade padrão imposta pela escola.

Repensar esses fenômenos da oralidade na escrita, sob a ótica da Lingüística, é um avanço para a prática pedagógica (KATO, 1986; 1992).

Bortoni-Ricardo (1985:103) sintetiza os processos interacionais citando Halliday, que assim escreveu: “*what we do is affected by who we are*”.

Sobre os contínuos apresentados Bortoni-Ricardo (1985), Bagno (2001:169) nos apresenta um interessante quadro explicativo em que situa o falante nas seguintes situações:

- a) no contínuo que tem como extremidade o pólo (+)rural e no outro, o pólo (+)urbano, o elemento visado é o falante. Os fatores aí contemplados são

antecedentes socioeconômicos:

- zona de nascimento e residência na infância;
- mobilidade geográfica;
- rede de relações sociais;
- área de residência ao longo da vida, etc.

- b) no continuum que tem como extremidade o pólo (+)oral e no outro, o pólo (+)escrito, o elemento visado é a situação ou evento. Os fatores aí contemplados são:
- atividades de oralidade;
 - atividades de letramento;
- c) no continuum que tem como extremidade o pólo (-)monitorado e no outro, o pólo (+)monitorado, o elemento visado é o processo de interação. Os fatores contemplados são **atenção e planejamento**:
- acomodação do falante ao seu interlocutor;
 - apoio contextual na produção dos enunciados;
 - complexidade cognitiva envolvida na produção lingüística;
 - familiaridade do falante com a tarefa comunicativa, etc.

Bortoni-Ricardo (2005:56-8) ao analisar a fala dos interagentes sob as perspectivas dos contínuos, afirma que muitos itens lexicais são típicos dos falantes no pólo rural e que vão desaparecendo à medida que se aproxima do pólo urbano, daí dizer que esses traços têm uma distribuição *descontínua* porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Há traços, ao contrário dos outros, que têm uma distribuição gradual, são os **traços graduais**, distribuindo-se ao longo de todo o contínuo e estão presentes na fala de todos os brasileiros. A autora afirma que os traços **descontínuos** recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas.

Bortoni-Ricardo (2004:54-55) exemplifica os traços, a fim de melhor entendermos esses conceitos-chave:

1.**traços graduais:** *limoero; ocê; dos vento; dexei; tive; dibaixo;*

2.**traços descontínuos:** *inté; prantei; artura; ponhei; sor; uma foia; percisá; muié; dispois;*

Nessa linha de análise de Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007:142) afirma que os traços graduais e descontínuos aparecem na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem social, regional etc; enquanto os descontínuos aparecem principalmente na fala dos brasileiros de origem social humilde, de pouca ou nenhuma escolaridade, de antecedentes

rurais, sendo esses últimos os mais estigmatizados, sofrendo maior carga de discriminação e preconceito por caracterizarem os falantes com baixo ou nenhum prestígio social, sendo tais traços rejeitados, repelidos, ridicularizados e evitados a todo custo por aqueles que se acham portadores da “norma culta”.

Bagno (2007:144-56) exemplifica nos traços descontínuos e graduais em alguns dos fenômenos importantes para a análise do tema. Vejamos os seguintes quadros:

Quadro 1 – traços descontínuos

A) TRAÇOS DESCONTÍNUOS:
1. Queda da vogal átona postônica em palavras proparoxítonas: <i>córrego>corgo; pássaro>passo; bêbado>bebo; árvore>arvre;</i>
2. Não-nasalização de sílabas postônicas: <i>home ~homem; ontem ~onte; fizeram ~fizeram etc</i>
3. Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final: <i>notícia>notiça; paciência>paciença; imundície>imundície etc</i>
4. Rotacismo: troca de l por r em encontros consonantais ou em final de sílaba: <i>placa>praça; planta>pranta; talco>tarco; futebol>futebor etc</i>
5. Redução da terminação –ndo do gerúndio em –no: <i>cantano, comeno, dormino etc.</i>
6. Eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes: <i>os meninos, as casa, aquelas coisa toda etc</i>

Quadro 2 – traços graduais

B) TRAÇOS GRADUAIS DO VERNÁCULO GERAL BRASILEIRO:
1. Redução dos ditongos /ey/ e /e/ e /ay/ a /a/ diante de consoantes palatais ou da vibrante simples: <i>beijo</i> [‘bejo], <i>cheiro</i> [‘chero], <i>peixe</i> [‘pexe], <i>caixa</i> [‘caxa] etc;
2. Redução do ditongo /ow/ a /o/ em todos os contextos: <i>ouro</i> [‘oro], <i>calouro</i> [ca’loro], <i>amou</i> [a’mo] etc
3. Queda do –s final das formas verbais de 1ª pessoa das formas verbais de primeira pessoa do plural (nós): <i>vamo lá!</i> ; <i>Nós compramo isso pra você!</i> ; <i>nós dançamo a noite toda!</i>
4. Emprego de pronome retos com verbos causativos: <i>deixa eu ver!</i> ; <i>manda ele entrar!</i> ; <i>vi ela chorando</i> etc

4.4 A Sociolingüística e a educação

Situada a realidade lingüística do povo brasileiro, agora passo a transcorrer sobre a questão do ensino e suas implicações lingüísticas.

Inegável é o fato de que o surgimento dos estudos sociolingüísticos trouxe para a educação, reflexões muito coerentes sobre o estudo do vernáculo e sobre o ensino de língua materna, sobre letramento e sobre alfabetização.

Um exemplo disto são os argumentos defendidos por Stubbs (1980, 1985) no que se refere ao entendimento da relação escrita e fala ou entre língua escrita e língua falada para a construção de uma teoria da alfabetização. Ao defender os pressupostos dessa teoria, Stubbs procura, na verdade, questionar e negar a tradição que considerava a aquisição e o aprendizado da escrita e da leitura, no processo de alfabetização, como fenômenos mutuamente relacionados e dedutíveis, um a partir do outro.

Um fator de novidade e avanço para os estudos lingüísticos é a mudança de foco dos estudos estruturalistas pela sociolingüística laboviana, tendo esta disciplina, reservado à gramática do vernáculo falado, o espaço central de interesse nas investigações lingüísticas, a partir de 1963. O cerne dos estudos sobre essas questões suscitadas e investigadas pela Sociolingüística evidenciou a grande distância entre a gramática da fala e a gramática da escrita.

Segundo Tarallo (*in* KATO, MOREIRA & TARALLO, 1997:133-4), a distância encontrada na língua padrão e na vernacular, levou a sociolinguística laboviana a postular três tipos de regras lingüísticas a saber:

- a) O primeiro tipo de regras versa serem elas *automatic, deep-seated patterns of behavior which are not consciously recognized and are never violated* (Labov, 1981:20): significam que os fatos lingüísticos explicáveis através desse tipo de regra representam, na realidade, aquelas partes da gramática dos sistemas lingüísticos que não diferenciam grupos sociais dentro da comunidade, como é o caso, entre outros, a contração da cópula em inglês;
- b) O segundo tipo de regras é defendido por Labov (1981:28-9) como aquelas regras coincidentes com o tipo de fatos lingüísticos geralmente controlados pela escola que faz deles eventos relatáveis, tais como noções de prestígio e de estigma sociolinguísticos que caracterizam a gramática das comunidades de fala;
- c) O terceiro tipo de regras corresponde ao conceito de regra variável introduzido pelos estudos labovianos, que prevê a possibilidade de fatos estarem regidos e condicionados por variáveis independentes de natureza estritamente lingüística, cujo escopo de atuação se fixa necessariamente ao nível de consciência sociolinguística das comunidades, segundo Tarallo (KATO, MOREIRA & TARALLO, 1997:134).

Essas regras concorrem para a análise epistemológica dos fatos lingüísticos recorrentes na sociedade e no seio da escola, no que concerne às escolhas que os falantes fazem nos mais diferentes usos do letramento social.

Uma reflexão muito pertinente por parte dos teóricos sociolinguísticos e outros lingüistas voltados para a educação (BORTONI-RICARDO, 2005; MOLLICA, 2007; GAGLIARI, 2005) é o oferecimento de metodologias adequadas para a análise lingüística do processo de alfabetização no que se refere à identificação e estudo dos “erros” cometidos pelos alunos, na tentativa de transferir o sistema fonológico para o sistema ortográfico, durante os primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, eu incluo todos os anos da educação básica, inclusive o ensino médio, porque os discentes também cometem “erros” ao transpor a fala para a escrita e isto merece atenção e reflexão. Investigar as causas dos erros permite explicitar as hipóteses criadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita, e possibilita ao professor definir metodologias de trabalho, os pressupostos para sua organização e confecção de material didático. Enfim, a análise lingüística também concorre

para a formação de professores, de modo a ensiná-los a prever ou minimizar a ocorrência de “erros”, e a tornar o processo de alfabetização e de aprendizagem da escrita menos lento, mais eficiente e menos oneroso, segundo Tarallo (in KATO, MOREIRA & TARALLO, 1997:137).

4.5 Para além da gramática: uma perspectiva para a análise de erros

É uma prática reiterada por parte dos professores a análise dos escritos dos alunos sob os parâmetros da norma padrão. Nesse sentido, é importante a pergunta: por que não analisar os “erros” de acordo com a Gramática Tradicional?

Faraco (2007:35) afirma que os lingüistas brasileiros têm criticado o ensino voltado para a norma-padrão, apontando a distância que há entre os preceitos normativos e os usos cultos reais, distância que torna a norma-padrão implacável e disfuncional e, reconheça-se “inócuo sem ensino, não obstante favoreça a difusão da deletéria” cultura do erro””.

O erro só é erro, se comparado com a imposição de uma norma uniformizadora. Já vimos que a heterogeneidade é inerente à língua portuguesa e o ensino que negar esse fato, é corroborar para uma prática tendenciosa e excludente de quem não fala nem escreve conforme esse um ideal de padrão que só existe nos postulados da gramática tradicional.

Sobre isso, Callou (1979) e Callou e Lopes (2003) afirmam que ainda que a diversidade lingüística seja um fato incontestável, a realidade é que a língua tem sido vista como homogênea, as regras gramaticais como permanentes e imutáveis e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, em geral, associado à noção de “certo” e “errado”, como se houvesse apenas uma única possibilidade de utilização “normal” da linguagem.

Ribeiro (in CALLOU e LOPES, 2003) afirma:

Torna-se, pois, necessário repensar o nosso código gramatical e atualizá-lo, em conseqüência da existência de um abismo, mais ou menos profundo, entre a norma idealizada e as normas efetivamente praticadas, mesmo pelos falantes mais escolarizados. Os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo, já não são tão bem aceitos. Se, por um lado, os falantes, em geral, e os alunos, em particular, costumam dizer que não sabem “falar português”, que querem “aprender português”, por outro, os especialistas/profissionais que trabalham, no dia a dia, com a língua reconhecem que “Falar e escrever certo é como falam os praticantes da norma culta de um determinado contexto, praticantes de todas as áreas. E a norma culta não é definida por legislação, é levantada, pesquisada, aferida avaliada, estudada.

Sob a perspectiva da norma padrão (*standard*), quando os alunos escrevem como falam e quando ocorrem certos fenômenos próprios da oralidade na escrita, a visão que se tem é equivocada, pois se baseia na idéia de que os desvios da norma padrão são erros, porque os alunos não sabem português, são preguiçosos para estudar a norma culta, que a gramática tradicional é o manual de todo bom falante e enfim, o que é bom, correto e aceitável é a obediência cega aos preceitos dogmáticos da gramática tradicional (BAGNO, 1997; 2002; 2003).

Não defendo que a norma padrão não deve ser ensinada na escola. Muito pelo contrário. O padrão deve ser ensinado, porque nos possibilita o acesso aos meios culturais disponíveis, o uso dessa variável nos gêneros discursivos próprios da sociedade letrada, bem como a utilização da norma de prestígio como meio dos menos favorecidos economicamente ascenderem socialmente. Por outro lado, o ensino calcado apenas no padrão implica ignorar a diversidade lingüística, eleger apenas uma variante em detrimento das demais e não favorecer o “*background*” que os alunos têm. Nesse sentido é que podemos afirmar que a escola favorece o preconceito, as práticas discriminatórias e assim, não alcança bons resultados no ensino, perpetuando a idéia de que o aluno não sabe a Língua Portuguesa. Por sua vez, quando a escola trabalha com a pluralidade e não com a homogeneidade da língua, refletindo sobre a competência comunicativa dos alunos e os usos pragmáticos que toda pessoa faz da linguagem, os estudos da linguagem voltam-se para a implementação de estratégias de ensino de caráter multidialetal, multicultural e de estudos que se voltam para o funcionamento dos processos comunicativos no na sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005; CAZDEN & HYMES, 1972; CAZDEN, 1988 e ERICKSON, 1987).

Por outro lado, quando buscamos na Lingüística o apoio logístico para o ensino de Língua Materna, desenvolvemos reflexões de muitos fenômenos (CAGLIARI, 1999; CASTILHO, 1985). É nesse sentido que a Sociolingüística aplicada à educação favorece meios para o fazer pedagógico, pois visa à análise de fatos não só estruturais, mas também sociais, tais como origem do falante, classe sócio-econômica, grau de escolaridade, gênero, idade, redes sociais, atitudes do falante, estilo, as interações, agência, *self*, tomada de turno, variação e mudança dentre tantos outros objetos de estudo que ocorrem no espaço escolar. Nesse sentido, analisar a escrita dos alunos não apenas pela dicotomia padrão e não padrão, mas na abordagem sociointeracionista dos dados é que nos permite agir em prol de uma pedagogia culturalmente sensível, que respeita os alunos e que nos possibilita a prática pedagógica com vistas a bons resultados no tocante ao uso da escrita em meio à cultura letrada.

No que tange à educação, a Sociolingüística tem contribuído para o desenvolvimento de temas relevantes voltados para a reflexão da ação e do aprendizado na escola, conforme analisamos em Franchi (1988).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolingüística adquiriu, nos anos 70 uma posição de vanguarda entre as ciências sociais por eleger a educação como objeto preferencial de sua reflexão, daí a sua grande contribuição para o desenvolvimento da educação nas últimas duas décadas. A autora traz à baila as contribuições de William Labov (1972) como um pesquisador sensível ao estudo das diferenças dialeto-sociais e como tais diferenças se concretizam entre o ensino da norma padrão e o uso do vernáculo (COUPLAND & JAWOSRKI, 1997).

Entre os anos 30 e 50, os estudos sociais da linguagem desenvolvidos pela dialetologia e pela antropologia lingüística contribuíram para que a Sociolingüística atingisse a sua maturidade, ao compartilhar com outras áreas das ciências sociais a crença no igualitarismo e na promoção social decorrentes da ação democratizadora da escola (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*).

Bortoni-Ricardo (2005) nos informa que na segunda metade do século XX, a evolução do conceito de relativismo cultural, heterogeneidade lingüística inerente e a relação dialética entre forma e função lingüísticas são cruciais para o surgimento da Sociolingüística. Trazemos à colação esses conceitos, a partir de Bortoni-Ricardo (2005) porque os consideramos fundamentais para a prática de uma pedagogia culturalmente sensível.

A primeira premissa... (relativismo cultural) rejeitava o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas.

A segunda premissa, a da heterogeneidade inerente, a sociolingüística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema lingüístico homogêneo. A variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala.

A terceira premissa também representou uma ruptura com os cânones lingüísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função e uso ou, como bem coloca Hymes (1974a), do foco na forma lingüística isolada para o foco na forma lingüística no contexto humano.

Hoje, os esforços dos lingüistas são no sentido de estudar a língua nos mais diferentes aspectos, sobretudo, oferecer os meios de análise que vão além de meras regras prescritivas e homogeneizantes da GT sobre os falantes. Em muito a lingüística tem oferecido os meios necessários para a uma educação plural, que valorize as diferenças.

Para Cook-Gumperz (1987), é consensual a idéia de que à escola cabia a ação primordial de promover os padrões culturais por meio da mobilidade social. Sob essa ótica, negar o ensino da norma padrão, é negar o acesso das classes populares ao aprendizado de mais uma das variedades praticadas em nossa sociedade, conforme já foi dito. Um ensino que leva em conta as diferenças é um ensino democrático, sobretudo, se respeita essas diferenças. Por mais haja diferença entre os professores e os alunos, o professor não deve permitir que tais diferenças não se tornem antagônicas, sob pena de se tornar o professor autoritário.

Aos alunos deve ser ensinada a modalidade padrão da escrita e cabe à escola possibilitar-lhes o acesso aos diversos domínios e tecnologias que os possibilite à libertação da condição de oprimidos. Para que a escola atinja esses objetivos, é preciso alcançar os objetivos da transformação, pois o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina e objetivos. A esse respeito, Shor & Freire, 1986:135 afirmam:

Quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do *laissez-faire*. Quando crítico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não-direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social.

Cumprе esclarecer que um estudo crítico sobre o tratamento de erros vai além das normas gramaticais, não obstante, esse estudo crítico afirmar que norma e exclusão estão num mesmo paradigma de causa e efeito. Porém, não defendo abolir da linguagem da escola a modalidade padrão de escrita, porque afinal de contas, essa variedade é a que registra a história social dos homens, suas literaturas, suas tecnologias, seus legados, suas riquezas, guerras e paixões. Também é importante afirmar que as diferenças de linguagem têm outros aspectos para além das questões lingüísticas (ainda não mencionados por mim até agora, como os fundamentos políticos, ideológicos, a tomada de poder, este nem sempre perceptível, da hegemonia entre lutas de classes e dos fatores econômicos.

Estudar as diferenças e o erro sob o olhar da gramática é não ver muitas questões extralingüística que são ocultas na GT, mas implícitas nela. Também não devemos perder de vista que a gramática é um aparelho ideológico do estado (AUTHUSSER, 1985) e fruto de um padrão determinado pela classe dominante.

4.6 Os paradigmas sociolinguísticos sobre o erro de ortografia

Sabe-se que no Brasil, o erro de ortografia é um fato social (BORTONI-RICARDO, 2004), e por isso, tem um estigma muito enraizado em sua cultura letrada. Por ter uma carga social muito negativa sobre quem os comete, favorece algumas práticas, como o surgimento de ações de exclusão, de sentimento de menos-valia e desigualdades sociais.

Necessário é fazer algumas reflexões sobre essas práticas, sobretudo, as que estão presentes no seio escolar.

É lugar comum no meio escolar a idéia de que os alunos escrevem errado porque não sabem a língua materna e, portanto, suas escritas diferenciadas destoam da norma padrão. É o que se refere à produção escrita dos alunos, à heterogeneidade linguística, a existência da variação e da mudança e suas implicações para a análise de “erros” nas redações escolares e o tratamento dessas questões no seio escolar.

A propósito, o que são “erros de português”?

A expressão é posta entre aspas porque é carregada de carga socialmente negativa, preconceituosa e, portanto, inadequada. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004:36) nos adverte que tais erros são diferenças entre variedades da língua e prossegue afirmando:

Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade... e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.

Como lembra Bortoni-Ricardo (2005), há duas correntes que se posicionam em relação ao erro: uma que postula o erro como uma deficiência do aluno, ou seja, nessa visão, o enfoque recai sobre o falante, seja do ponto de vista cognitivo, seja social e outra postura que entende o erro como diferenças entre variedades, uma vez que a linguagem é constituída pela variação e mudança em curso. A autora considera pedagogicamente incorreta a incidência do erro sobre o educando, uma vez que isso pode gerar atitude de humilhação e que, ao contrário disso, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre as diferenças.

De onde vêm essas diferenças que podem implicar erro, conceito esse cunhado, segundo a visão tradicional da norma padrão?

A língua é heterogênea e não homogênea. Como tal, as variações observadas nas línguas são relacionáveis a fatores diversos: dentro de uma mesma comunidade de fala, pessoas de origem geográfica, de idade, de sexo diferentes falam distintamente.

Para a ecologia lingüística, Bortoni-Ricardo (*op. cit.*) elenca os seguintes fatores para a diversidade: **Grupos Etários** (Ex: dentro de uma família, avós falando diferente dos netos); **Gênero** - são marcados por papéis sociais e culturalmente condicionados (mulheres usam léxico diferente dos homens em diferentes contextos. Ex: lembrancinha, uso da função fática: Ex: ta; né; tá bom. Os homens usam gírias mais chulas ou palavrões). **Status socioeconômico**: representam desigualdades na distribuição dos bens materiais e culturais, refletindo assim, em diferenças sociais na língua (sociolingüística); **Mercado de trabalho**: atividades profissionais que um indivíduo desempenha condicionam o seu repertório sociolingüístico (Ex. políticos, sindicalistas, juristas, professores, médicos, radialistas, etc); **Rede Social**: cada pessoa adota um comportamento semelhante com as pessoas com as quais convive, compartilha experiências, identidades, afinidades e interesses em comum na rede social. Assim, a rede social com que o indivíduo interage nos diversos domínios sociais determina seu repertório sociolingüístico.

Acredito que para uma educação lingüística, há a necessidade de se fazer reflexão lingüística na leitura, na escrita, na fala e na escuta. Segundo a autora, é o **uso – reflexão – uso** que são as atividades *epilingüísticas* (PCNs, BRASIL, 1998): que são a reflexões voltadas para o uso. Para uma proposta coerente para uma boa metodologia de trabalho, a autora nos remete ao princípio de que a variação lingüística não deve ser abordada de forma folclórica, mas numa visão dinâmica de fala e escrita. Nesse sentido, é necessário saber que **a variação não deve ser confundida com erros de ortografia, por ser essa última a falta de contato do falante com formas escritas, com as regras gramaticais que regem a grafia das palavras ou a não aquisição**, por parte dos falantes, das tecnologias letradas que implicam domínio das regras ortográficas. Ortografia é norma. Variação é um fenômeno da língua.

Sobre a ortografia, Bagno (2003:123) declara que a ortografia oficial é fruto de um gesto político, determinado por decreto; é resultado de negociações e pressões de toda ordem, quer geopolíticas e econômicas, quer sejam ideológicas.

A abordagem do conceito de erro, a meu ver, deve ser analisada com maior atenção, pois como afirma Possenti (1996), a definição de erro é um problema complexo, pois vai além de ser apenas uma questão gramatical da língua escrita. Segundo esse autor, os erros

que condenamos só são erros se o critério de avaliação for externa à língua ou ao dileto, ou seja, se o critério for social, portanto, depende do ponto de vista do avaliador.

Para Bagno (2003), pedagogicamente correto seria substituir o termo “erro” por “tentativa de acerto”, por ser a língua escrita nada mais do que uma análise da língua oral, construída de acordo com características sociolingüísticas.

A meu ver, a língua escrita não é uma extensão da língua oral, por ter cada um traços específicos que as demarcam e possuem traços gerais que as aproximam, porém, em ambas as modalidades discursivas, a presença de características sociolingüísticas se faz presente e recorrente, por isso, quando o professor trata essas duas instâncias discursivas como modalidades dicotômicas e estanques, a visão que se sobressai é sempre de que a língua escrita é superior à língua falada e que esta deve seguir os ditames daquela, o que gera uma visão distorcida e pouco prática do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as interferências da oralidade na escrita, assim como Bortoni-Ricardo (2004), alerta para o fato de que há uma diferença crucial no tratamento pedagógico de erros na produção oral dos alunos e erro de ortografia. A autora argumenta que a Sociolingüística considera os primeiros como alternativas associadas a variantes e estilos, e o segundo, resultado de hipótese heurística mal sucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita, daí a necessidade de o erro ortográfico precisar sempre ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o chamado erro de ortografia representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia e erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Por sua vez, a transgressão existe porque a ortografia é um código que não prevê variação, o que difere da língua oral, que é recheada de variação. Na língua oral, ao contrário, “o indivíduo tem a variação seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso”. Nessa ação de interação, de construção sócio-histórica de conhecimento e de trocas de aprendizagens, o aluno não deve ser humilhado nem o professor ser um opressor.

No quesito língua escrita, Bortoni-Ricardo (*In* GORSKI & COELHO, org, 2006:267-88) defende a idéia de que o chamado erro é transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia, recebendo com isso, avaliação social, pois, conforme já expus, tais erros recebem uma carga social pejorativa. Dado que a ortografia não prevê variação, a sua aprendizagem é um processo contínuo para a sua fixação, ou seja, cada palavra é fixada ao longo de anos ou séculos no processo de codificação (Scliar-Cabral, 2003).

Vale ressaltar ainda, que a ortografia não está à mercê dos usuários da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (*ibidem*), a uniformidade concernente à ortografia garante sua funcionalidade, daí poder afirmar que toda variação fonológica de um discurso oral se reduz a uma ortografia fixa e invariável. Por isso, variação e erro de ortografia não serem a mesma coisa!

A minha pretensão ao realizar essa pesquisa, não foi apontar os erros como um fracasso da escola, nem estigmatizar a produção escrita dos meus alunos, tampouco apontar insucessos nas práticas dos professores e escola, mas buscar entender o porquê das ocorrências para apontar perspectivas de solução para o problema. Ao fazer uma análise para além da gramática tradicional, busquei, pela perspectiva da lingüística, soluções sociolingüísticas para o tratamento da escrita oralizada.

4.7 O erro e suas implicações para a escola

A escola, como já expus, tem uma visão de erro muito peculiar à gramática tradicional (tópico que tratarei a seguir). Todavia, para que essa visão seja revista, pois necessário é avaliar a função que o erro tem na educação.

As crenças da escola são de que o erro tem um fator negativo e precisa ser posto para fora da sala de aula. Para mudar essa compreensão generalizada por parte dos atores escolares, Bertoni (1999:48) chama a atenção para a funcionalidade do erro. Diz essa autora que aprender a ver o erro como normal, aprender a interpretá-lo, libertando-o de todo caráter negativo e punitivo, passando a utilizá-lo de forma mais construtiva e produtiva, como um indicador privilegiado para auxiliar o percurso escolar do aluno, seria uma via real para o tratamento das diferenças existentes no grupo-classe.

Sobre o erro, um aspecto a ser tratado é a sua multidimensionalidade. O que é visto como feio, ruim e deficiente, passará a ser encarado como uma valiosa estratégia didática para a prática de avaliação formativa, em vez de punitiva. É preciso que o aluno perceba onde há erro, porque errou e a compreender os porquês de suas escolhas, reelaborando seu conhecimento em um processo sócio-interativo com o professor e com os demais colegas da classe.

Segundo Bortoni-Ricardo (*in* GORSKI & COELHO, 2006:274-5), as pedagogias contemporâneas têm focado o ensino do erro como uma dos processos de aprendizagem da ortografia. Essas novas tendências pedagógicas vêem o erro como uma

proposta de trabalho e como um trabalho criativo. Nesse processo, o aluno, ao escrever, procura subsídios na língua oral e nos conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses de forma e conteúdo na hora de escrever. Para a autora em comento, a construção dessas hipóteses vai-se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita. Sobre esse ponto de vista, as conjecturas construídas pelo aluno permitem ao professor avaliar e entender as hipóteses heurísticas construídas de seus alunos e a elucidar as interferências dos traços orais da fala do aluno presentes na escrita. Dessa forma, cada erro precisa ser discutido, corrigido, o que permite ao escrevente a decisão de escrever de uma forma ou de outra. Porém, a reescrita do erro para a forma correta deve ser feita de forma produtiva, não humilhante e vexatória para quem os comete, conforme já expus anteriormente.

Devo ressaltar que os erros servem para alimentar a agente do professor, que selecionará material para as suas aulas, a fim de planejar suas atividades, direcionar suas metodologias de ensino-aprendizagem e ajudar o aluno a superar os problemas apresentados (BORTONI-RICARDO, *in* GORSKI & COELHO, org, 2006:275).

4.8 Os “erros” na aquisição da escrita

Segundo Kato, Moreira & Tarallo (1997:80-9), na investigação sobre aquisição, os erros dos alunos são considerados como janelas para as estratégias do sujeito sobre seu aprendizado. Uma dessas estratégias recorrentes para a análise do erro é a que usa a palavra em contexto para tentar determinar quais os percursos que o aprendiz utilizou ao elaborar o erro.

Marsh (1980; 1981) fez experimentos com alunos em fase de aquisição da escrita e ao fazer algumas conjecturas sobre a análise de erros na escrita, afirma que o aprendiz faz uso de estratégias de substituição ou de adivinhação, segundo a qual, o aluno, ao encontrar uma palavra desconhecida, substitui-a por uma outra adequada ao contexto sintático e semântico. Há de se esclarecer, que a palavra substituída pode não ter nenhuma relação ortográfica com a que foi produzida, ou pode ter alguma relação, como, por exemplo, ter em comum a primeira letra da palavra ou a primeira e a última. Todavia, esse tipo de estudo, por concentrar-se no erro, procura os motivos para o erro e não para os acertos. Se o escrevente erra para ajustar o item ao contexto lido de forma acertada, ele deve ter usado alguma estratégia que levou ao acerto dessas partes contextuais. Segundo Kato et alii (1997), o que o

aluno soube ler deveria ter sido igualmente analisado, pois alguns segmentos foram lidos através de uma estratégia que fez uso das regras fono-ortográficas e outros foram lidos pelos simples reconhecimento de uma imagem ortográfica já armazenada. Entretanto, o que o aprendiz conseguiu ler serve de esquema de sustentação para o item desconhecimento e como primeira estratégia a criança, por exemplo, usa a substituição. Tal estratégia, porém, só pode ser considerada para a leitura e não para a escrita.

Um outro tipo de estratégia apontada por Kato et alii (1997:83) é o uso de analogia, que consiste em codificar e decodificar palavras novas através da busca de palavras parecidas já conhecidas. Essa estratégia seria a mais bem sucedida para palavras que não se prestam a uma correspondência fono-ortográfica. O aprendiz faz uso dessa estratégia no momento em que o descobre que a correspondência é arbitrária e convencional.

Outra estratégia para explicação dos erros na escrita é que se refere à forma lexical.

Segundo Cagliari (2005:70-1), um dos problemas que envolvem vogais e consoantes e sua relação com as letras da escrita diz respeito tanto aos processos fonológicos em funcionamento na língua como às diferentes formas lexicais de palavras, a depender do dialeto dos falantes. Observo que as formas lexicais são usadas pelos alunos, mesmo jovens e adultos, para identificar as palavras que querem escrever e, ao se basearem nelas para descobrir a forma escrita, escrevem fugindo da forma ortográfica, mas revelando a forma fonética e a constituição lexical das palavras em seus dialetos.

A partir da observação de Cagliari (2005:71) sobre a aquisição da escrita pela criança, posso afirmar que no ensino médio, observo que as formas lexicais são usadas para identificar as palavras que os alunos querem escrever e, ao se basearem nelas para descobrir a forma escrita, escrevem fugindo da forma ortográfica, mas revelando a forma fonética e a constituição lexical de palavras em seus dialetos. A escola não só não pode desprezar o estágio de desenvolvimento dos alunos, o maior ou menor grau da cultura de letramento de cada falante que justificam as hipóteses dos erros na escrita, como deve entendê-los e fazer disso objeto de programação de atividades futuras.

Trago aqui os ensinamentos de Cagliari, que apesar de estar direcionado para o aprendizado de crianças, entendo que seu raciocínio pode ser aplicado aos outros estágios de desenvolvimento humano, porque as análises de muitos dos erros praticados por crianças podem ser estendidas ao ensino fundamental e médio.

Deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Dessa forma elas verão como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos vivem, como uma classe pode ter falantes de diferentes dialetos, quando se usa um dialeto e quando se usa outro. Mas para isso é preciso que a professora saiba o que está acontecendo e o que ela está fazendo. Às vezes é preciso até mesmo que explique detalhadamente ao aluno o que ele próprio fez como fez e por que fez, além, é claro, de como deveria ter feito e por quê (GAGLIARE, 2005:71).

Desse conjunto de diversidade sobre os erros na escrita, podemos perceber que o fenômeno não deve ser desprezado. A correção por parte do professor não deve ser feita como algo estanque, como análise do fim de um processo, que na maioria das vezes, o aluno despreza por não entender o porquê de os professores terem desconsiderado suas escolhas e também por não dominarem as escolhas da norma padrão.

Analisar os erros do ponto de vista das estratégias é uma proposta muito útil para a orientação da prática pedagógica do professor. Pensar que os erros não são fortuitos, pois funcionam como pistas cognitivo-lingüísticas na elaboração de análise para elaboração da escrita é uma boa ferramenta para quem se propõe a estudar a influência da oralidade sobre a escrita.

4.9 O erro e a Gramática Tradicional

A Gramática Tradicional²⁰ é prescritiva e como uma norma de conduta, considera erro tudo aqui que desvia de seu padrão, daquilo que ela considera como verdadeiro e casto. É uma norma do dever ser e não do ser. A idéia corrente nesse tipo de gramática é o fato de que a língua portuguesa só é pura quando os falantes falam e escrevem “corretamente”, ou seja, falam de acordo com seus preceitos. A crença é que há um português culto, falado por uma elite culta, acadêmica e científica e preservados institucionalmente nos livros, na literatura e nos dicionários.

Segundo Bagno (2004), a principal e pior consequência do elitismo e do caráter não científico da GT foi o surgimento da noção de erro, ou seja, tudo o que não estiver na régua da GT, é estigmatizado, e, portanto, considerado “feio”, “estropiado”, “deselegante” etc. Entretanto, os estudos lingüísticos modernos têm comprovado que, nas línguas, o erro não existe. O que ocorre, na verdade, aquilo que não está

²⁰ Chamaremos, doravante, a Gramática Tradicional de GT. Gramática Tradicional está contida na norma padrão expressa nos manuais prescritivistas e impositivos de regras de usos sobre a fala e a escrita, sob a ótica de uma variante, a norma padrão.

de acordo ou em consonância ao prescritivismo ou à tradição, tudo que é diferente da GT, quando analisados com critério, revelam-se perfeitamente lógico e coerente.

Vemos a posição teórica de Bagno (2004:27):

As gramáticas tradicionais simplesmente fizeram uma escolha e decidiram abrigar em suas páginas somente algumas poucas regras dentro do universo variadíssimo de regras gramaticais que existem, por exemplo, na língua portuguesa falada no Brasil. Todas as que ficaram de fora também têm sua razão de ser. Na língua, nada é por acaso: tudo tem uma explicação. Ninguém fala “errado” porque é burro ou preguiçoso: as pessoas falam diferentes porque empregam regras gramaticais diferentes.

Um outro ponto a considerar, segundo Bagno (2004:26) é saber que os supostos erros são sempre sistemáticos, ou seja, há sempre uma motivação lingüística demonstrável, segundo uma lógica e regularidade, e são explicados de acordo com as regras gramaticais próprias da variedade de língua de cada falante ou de sua comunidade de fala.

(...) os falantes brasileiros de origem rural ou sem escolaridade que pronunciam *broco*, *pranta*, *ingrês* (palavras que os falantes cultos pronunciam *bloco*, *planta*, *inglês*) realizam esta pronúncia *sistematicamente*, isto é, sempre que tiverem de produzir essas palavras eles vão pronunciá-las com um [r] no lugar de [l] da pronúncia urbana culta. Eles não vão pronunciar uma vez *bloco* e na outra vez *broco*: na gramática da língua deles simplesmente não existe encontro consonantal com [l].

Bagno (2002) chama a atenção para um dos significados do verbo errar, que é perambular, ir de um lado para o outro, vagar sem destino. Esse conceito não coaduna com o trazido pela GT, sendo a ele oposto. A norma padrão engessa a variação, impondo a todos apenas as suas formas e estruturas gramaticais e aquele que a “desrespeita” está fadado ao preconceito e, portanto, à exclusão social.

Também é pertinente ressaltar, que a gramática dos falantes menos escolarizados não é caótica ou imprecisa (BAGNO, 1999). Não podemos imaginar que esses falantes “erram” por preguiça ou falta de inteligência, deficiência cognitiva ou pobreza cultural (ou déficit cultural). Algumas dessas idéias são muito comuns entre professores, prescritivistas ou puristas²¹. Por sua vez, há outras idéias que estão associadas à deficiência lingüística, como é o caso de se achar a língua falada (principalmente aquelas utilizadas por pessoas sem instrução) como uma fala anárquica, incoerente, desconexa, ilógica e não perfeitamente organizada, sistemática e regular, conforme já expusemos.

²¹ Puristas são as pessoas que, na tentativa de preservar as normas da GT, impõe a todos os falantes a idéia de única língua ou modalidade de língua e a entendem como a única forma do bem falar, chegando até mesmo a confundir norma padrão com língua portuguesa.

Scherre (2002:245) nos ensina que o domínio da língua materna, entendida como primeira língua (L1), é natural e, portanto, não requer ensino. Já o domínio de gramáticas normativas, de segundas línguas (L2, L3...), de processos de leitura e escrita, este, sim, é adquirido. È por isso que o ensino da escrita, que atualmente tem como base a gramática normativa, requer ensino eficiente e exercício exaustivo. Essa idéia reforça o que vem se vem defendendo reiteradamente por muitos lingüistas e teóricos da educação (veja abaixo, alguns exemplos de estudiosos que reforçam a idéia aqui contemplada²²): só se aprende a escrever, escrevendo textos que façam sentido para os escreventes, da mesma forma que se aprende a ler, lendo; tendo textos que também façam sentido e provoquem os sentidos.

Para Scherre (2002), o ensino de gramática normativa, embora interessante, tem pouca relação com o processo da escrita ou da leitura. Diz a autora:

Da gramática normativa, para este fim, creio ser suficiente o conhecimento de normas de ortografia, de normas de pontuação e de aspectos sintáticos específicos da escrita, que, ainda assim, exceto talvez no que diz respeito à ortografia, podem apresentar variações em função do gênero de texto escrito produzido. Para sermos bons redatores ou bons leitores, não precisamos do conhecimento da nomenclatura ou de todas as particularidades da descrição lingüística ou da prescrição normativa, que também variam no seio das diversas gramáticas normativas e das múltiplas pesquisas lingüísticas. (SCHERRE, 2002:245)

Para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, vamos entender melhor essas questões pertinentes às diferenças socioculturais que implicam heterogeneidade lingüística presente na escrita dos alunos pesquisados e utilizo, no tópico a seguir, alguns conceitos que concorrem para o meu modelo de análise, conceitos estes pertinentes a uma investigação sistemática e coerente dos fenômenos entre a linguagem e a sociedade.

4.10 Os entraves da escrita e da ortografia: os desafios dos alunos escreventes

A língua escrita (incluindo-se aí a literatura) como uma tecnologia valorizada socialmente, sempre se constitui, em todas as épocas, um fator de unificação lingüística, pois

²² Cf. Kramer (2006); COX & ASSIS-PETERSON (orgs) (2001); Kleiman (org) (1995); Valente (org) (1999); Britto (1997); Dutra (2003), Costa Val (2006) e Scherre (2005).

suas transformações são bem mais lentas do que as apresentadas continuamente pelo ato de fato no tempo e no espaço.

Essa feição tradicionalizante da escrita é mantida pela ortografia, sistema escrito destinado a representar os signos sonoros numa língua. Como bem lembra Preti (2003:65), as reformas ortográficas são pouco freqüentes, enquanto a evolução da fala é constante e natural e ocorre em todas as línguas uma defasagem entre dois sistemas: o sonoro e o escrito.

Na tentativa de descrever o ato falado, o aluno esbarra em alguns entraves. Se quiser superá-los, o aluno caminhará para uma ortografia fonética individual, nem sempre uniforme e razoável, o que pode impedir a compreensão leitor, tendo este se habituado à transcrição convencional dos signos sonoros. Nas tentativas de transcrição da fala, conforme uma ortografia pessoal do aluno encontra um obstáculo praticamente intransponível, pois se trata de uma atitude individual da língua, de inferência direta e consciente da norma escrita coletiva, criando assim, uma reação contrária imediata da sociedade, em particular da escola, que tem o dever de ensinar o legado cultural e convencionalmente aceito pelas civilizações modernas. Nesse sentido, a escola não aceita as escolhas dos alunos em suas escritas, quando estas infringem as regras da ortografia oficial. Um dado muito importante é que esse sistema convencionado chamado ortografia é empregado pelo organismo escolar, sancionada pela Academia e pelos vocábulos ortográficos, pelos dicionários e pelos livros.

Na história da educação brasileira há uma tradição escrita que a própria sociedade se encarrega de conservar, daí Preti (2003) e Preti (2003) afirmarem que as atitudes individuais de transcrição fonética da fala, na literatura, são recebidas com relativo desinteresse, e sua originalidade serve apenas aos estudiosos. Como a sociedade brasileira dá muito valor a uma escrita não discrepante à norma padrão, então observar e inventariar as formas oralizadas que os escritos dos alunos apresentam é uma forma muito útil para a agenda de tarefas que os professores podem se utilizar para o planejamento de suas aulas.

5 DA FALA PARA A ESCRITA

5.1 Introdução

O quinto capítulo desta Dissertação é o que refere às especificidades presentes na oralidade e letramento, entre fala e escrita, características ainda muito pouco trabalhadas no Ensino Médio. Nas escolas ainda há a crença de que a fala deve ser um modelo da escrita ou deve se pautar nos moldes e paradigmas da escrita. Oralidade e escrita são dois sistemas distintos, porém têm traços em comum e cada um tem forte influência sobre o outro.

Neste capítulo, trato do estudo das diferentes perspectivas entre fala e escrita, das diferenças entre alfabetização, letramento, oralidade e escrita.

Também abordarei a perspectiva da sociolinguística interacional, da filosofia da linguagem e da pragmática sobre a fala e de alguns fenômenos da escrita, sob a perspectiva de um contínuo de características que vão do pólo oralidade ao pólo escrita e por fim, trato do letramento e alguns modelos que subjazem a esta pesquisa.

5.2 A perspectiva das dicotomias

Em uma sociedade letrada como a nossa, é muito recorrente na escola a idéia de que a escrita é superior à fala, por ser aquela a manifestação formal nos diversos tipos de letramento, mais do que uma tecnologia, mas um bem social indispensável na vida diária, essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Por outro lado, nos estudos lingüísticos sobre as diferenças entre a fala e a escrita não são pacíficos. Neste sentido, o entendimento acerca das diferenças entre a oralidade e a escrita provoca debates intensos porque a percepção tradicional é polarizar as duas modalidades, delimitando seus limites.

A primeira das tendências entre os lingüistas e de maior tradição, é que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades do uso da língua, percebendo as diferenças polarizadas entre fala *versus* escrita. Nessa linha conceitual temos, de um lado, Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e Ochs (1979) entre os representantes das dicotomias mais polarizadas e visão restrita e de outro, Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990),

Halliday/Hasan (1989), os quais percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo em um conjunto tipológico ou dentro de uma realidade cognitiva e social.

Marcuschi (2005:27) afirma que nas dicotomias estritas em suas forma mais rigorosa e restrita, tal qual concebida pelos gramáticos, a análise se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico, o que dá origem ao prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão, a denominada norma culta. Dessa forma, a gramática normativa concebe as dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos estanques, características tais representadas na tabela 3.

Essa visão tradicional propõe uma dicotomia das propriedades típicas da oralidade (contextualizada, redundante, não-planejada, não-normatizada, imprecisa) ou típicas da escrita (descontextualizada, condensada, normatizada, completa). Dessa forma, a linguagem escrita é avaliada como mais complexa e como o lugar da norma, enquanto a linguagem falada é o lugar do caos gramatical. Para Marcuschi (2005), essa visão *imanentista* funciona de forma a estabelecer uma separação estanque entre forma e conteúdo e compreende a linguagem como um sistema de regras que isolam o texto oral do texto escrito. Dessa forma, este autor considera reducionista a visão *imanentista*, porque não apresenta qualquer preocupação com os usos discursivos ou com o dialogismo, empobrecendo, assim, a conceituação de texto.

Quadro 3. Dicotomias estritas

FALA	<i>versus</i>	ESCRITA
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

De acordo com a perspectiva das dicotomias, encontram-se nesta tabela, sem pretensão de explorar todo o assunto na literatura existente, as diferenças traçadas por grande parte dos autores que tratam das diferenças entre oralidade e escrita

Fonte: Marcuschi (2005:30)

Ainda na perspectiva das dicotomias, temos uma segunda linha conceitual, de caráter *culturalista* que estabelece uma linha epistemológica, pois observa mais a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita, recaindo a análise sobre aspectos cognitivos, antropológicos ou sociais sobre o fenômeno da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. Neste sentido, a cultura é preservada no texto escrito, pois este fenômeno tem a capacidade de contribuir para a organização e a produção do conhecimento, visto que serve de alicerce para o desenvolvimento cognitivo da humanidade. De acordo com esta perspectiva, a cultura oral é entendida como portadora do pensamento concreto, do raciocínio prático e do ritualismo, ao passo que a cultura letrada carrega a força do pensamento abstrato, do raciocínio lógico e da capacidade de análise. Segundo Marcuschi (2005), essa visão não deixa de ser também restrita, porque desprestigia a oralidade e supervaloriza a escrita e, portanto, os textos produzidos pelo homem letrado. Como representante da tendência fenomenológica de caráter culturalista temos Jack Goody (1977(*apud* MARCUSCHI, 2005)), Sylvia Scribner ((1997) *apud* MARCUSCHI, 2005)), Olson ((1977) (*apud* MARCUSCHI, 2005)) em seus primeiros estudos. Para título de ilustração, veja, na tabela 4, as características apontadas pela visão culturalista.

Ainda sobre esta concepção, Biber (1988), ao criticar a tendência, afirma que a introdução da escrita no mundo, por ser um feito notável, corresponde à tradição do “mito” para a “história” se apoiarmos na realidade dos documentos, pois foi a escrita que permitiu tornar a língua um objeto de estudo sistemático, com ela criou-se novas formas de expressão, deu-se o surgimento das formas literárias e quanto ao ensino, a institucionalização rigorosa das modalidades formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas, porém, apesar dos avanços para as sociedades que adotaram a escrita, Marcuschi (2005:29), é necessário admitir que ela não possua valor intrínseco absoluto, ou seja, a escrita pura e simplesmente não faz com que alguém seja mais inteligente, uma sociedade seja mais civilizada e que os povos que não a adotam sejam mais primitivos e, por isso, inferiores. A descontextualização que a escrita favorece em relação ao conteúdo da mensagem não é capaz, por si só, de acelerar o desenvolvimento mental, no que se refere à descentralização do pensamento que passaria do concreto para o abstrato.

Gnerre (1985) diz que nos autores ligados à corrente *culturalista*, há alguns problemas resumidos em três pontos:

- *Etnocentrismo*
- *Supervalorização da escrita*
- *Tratamento globalizante*

O *etnocentrismo* vê a cultura alheia a partir da própria cultura de quem a está observando, ao passo que a *supervalorização da escrita* leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou de grupos que dominam esta tecnologia, separando as culturas ditas civilizadas das primitivas (MARCUSCHI, 2005:30). Vejamos o que diz este autor sobre o terceiro quesito.

No que se refere ao último quesito, a *forma globalizante* de ver a escrita ressent-se da desatenção para o fato de que não existem “*sociedades letradas*”, mas sim “*grupos de letrados*, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. Não é necessária uma análise muito minuciosa; basta dar uma olhada em nosso entorno para constatar que a “*sociedade brasileira*” não é homogênea em relação ao letramento. Por outro lado, várias das postulações acima não passam de crenças já desmontadas pela investigação contemporânea na área. (MARCUSCHI, 2005:31).

Quadro 4 – *Visão culturalista*

Cultura oral	<i>versus</i>	Cultura letrada
. <i>Pensamento concreto</i>		. <i>Pensamento abstrato</i>
. <i>Raciocínio prático</i>		. <i>Raciocínio lógico</i>
. <i>Atividade artesanal</i>		. <i>Atividade tecnológica</i>
. <i>Cultivo da tradição</i>		. <i>Inovação constante</i>
. <i>Ritualismo</i>		. <i>Analiticidade</i>

Fonte: Marcuschi (2005:29)

Numa outra perspectiva, temos uma terceira concepção - a *variacionista* - que, conforme Marcuschi (2005:31), não vê distinção entre linguagem falada e escrita, mas separa os textos em variedades lingüísticas como “*língua padrão*” e “*língua não-padrão*” lingüístico nos contextos de ensino formal. Assim, é possível perceber que ainda se mantém, nesta visão, a percepção dicotômica, porque se dedica à pesquisa das normas que controlam uma ou outra. Todavia, não há caracterizações estanques e a preocupação sobre as duas modalidades de linguagem (escrita e fala) é a observação rigorosa sobre a metodologia adequada para detectar as regularidades e variações. Uma outra contribuição dessa tendência é a que situa os modelos

teóricos preocupados com o que se vem donominando *currículo* bidialetal. Como afirma Marcuschi (2005:31), são estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal e possuem grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal. Na acepção *variacionista*, não há distinção entre fala e escrita, mas sim uma observação de variedades lingüísticas distintas, cuja fala e escrita apresentariam na linguagem, a língua padrão, língua culta e norma padrão de um lado e as variedades não-padrão, língua coloquial e normas não-padrão de outro. O autor elenca alguns representantes dessa tendência, como Bortoni-Ricardo (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986).

Segundo Stubbs (1985) e Milroy (1992), a fala e a escrita, em contextos educacionais, deveriam ser vistas como um problema de variação lingüística, pois as línguas não são uniformes nem homogêneas em seu uso. Justamente por uma questão de uso, a noção da variação que se dá tanto na fala como na escrita nos permite evitar o erro de identificar a língua escrita como a padronização da língua, ou melhor, impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão. Por fim, como postula Marcuschi (2005:32), a fala e a escrita, por ser duas modalidades de uso da língua, faz com que o aluno, ao dominar estas duas modalidades da língua, se torne *bimodal*, ou seja, fluente nestes dois modos de uso.

Há uma outra linha de estudos, a que representa uma série de postulados numa perspectiva dialógica, pois tanto o texto oral quanto o escrito se empregam em atividades comunicativas por meios de *práticas sociais situadas em uso real*. Assim, Marcuschi (2005:32-3) aconselha-nos a romper com a percepção dicotômica entre a fala e a escrita, apresentando-nos uma quarta perspectiva denominada *sociointeracionista*, que não se propõe a polarizar as relações oralidade e escrita como funções distanciadas, mas nos propõe que a investigação sobre estas modalidades recaia sobre o funcionamento do texto oral e do escrito. Esse é um paradigma que percebe a linguagem em qualquer das modalidades como um fenômeno interativo e dinâmico, portanto, mais próximo do enfoque discursivo. Sob o evento discursivo e dialógico da perspectiva aqui em comento, Street (1995:162) afirma que a tendência em direção a uma análise crítico-discursiva unida à investigação etnográfica podem ser um meio eficaz de observação para o letramento e a oralidade como práticas sociais.

A perspectiva *sociointeracionista* enxerga a fala e a escrita não dicotomicamente, mas como eventos discursivos, com os seguintes fundamentos:

- *Dialocidade;*
- *Usos estratégicos;*

- *Funções interacionais;*
- *Envolvimento;*
- *Negociação;*
- *Situacionalidade;*
- *Coerência;*
- *Dinamicidade*

A perspectiva que apresento é a sociointeracionista, em consonância com a perspectiva variacionista por ter a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltada para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como as estratégias de formulação em tempo real. Além de tudo, esta perspectiva está em consonância com a Sociolinguística Interacional e por dados qualitativos em seu método de análise. Dessa forma, o texto oral quanto o escrito apresentam aspectos de *dialogismo* empregam *usos estratégicos* e envolvem os interlocutores em *funções interacionais*, além disso, a linguagem escrita e oral está situada *contextualmente* e se estabelecem por meio de *negociações entre os parceiros*, movimentando-se com *coerência e dinamicidade*.

Sobre as perspectivas, trago à colação os ensinamentos de Marcuschi (2005:33):

Contudo, pode-se dizer que esta perspectiva, mesmo que livre dos problemas ideológicos e preconceituosos das anteriores, padece-se de um baixo potencial explicativo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual. A rigor, esses fenômenos fogem aos interesses de tais teorias. Por isso, a proposta geral, se concebida na função com a visão variacionista e com os postulados da Análise da Conversação aliados à Linguística de Texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. Talvez seja esse o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualizada (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.

5.3 A fala e a escrita no contexto do letramento e da alfabetização

Cabe antes, fazer a distinção entre oralidade x letramento; fala x escrita. Para Marcuschi (2005), a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, que vai desde a realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.

Por sua vez, o *letramento*²³ envolve as mais diversas práticas da escrita em seu uso social, que vão desde a identificação de dinheiro e do itinerário de ônibus por um analfabeto ao indivíduo que faz uso significativo de eventos de letramento, como por exemplo, um filósofo, um escritor, um professor ou um jurista.

O autor ainda ressalta que a fala é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano, caracterizando-se, assim, pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como envolvendo aspectos prosódicos e os recursos expressivos de outra ordem, tal como gestualidade, movimentos e mímicas.

Como bem salienta Marcushi (2005), é impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas lingüísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. De um lado, a fala tem realização multissistêmica e o texto escrito também não se restringe apenas ao alfabeto, mas pode se constituir em um gênero multimodal (imagens, grafismos, ícones do computador).

Em relação à oralidade, essa é uma prática social bastante antiga, que remonta ao surgimento do próprio homem, constituindo-se em interação na pluralidade de gêneros discursivos, fundada na ocorrência dos fatos diários, na pragmática da vida, mediada pelos sons, podendo ocorrer sob os mais diversos estilos, que vão desde uma realização informal ao mais formal, conforme as necessidades de uso (MAGALHÃES, 2000).

Ressalto mais uma vez, que o letramento ocorre sob diversas práticas discursivas da escrita, nas mais variadas formas e gêneros no seio da sociedade, podendo envolver formas escritas ou não, mas sempre atrelada o texto às práticas discursivas, que por sua vez, atrelam-se às práticas sociais.

Conforme Marcuschi (2002:25), a idéia de letramento deve estar atrelada à prática social, uma vez que não é mais possível investigar questões relativas a esse fenômeno, isto é, as práticas de leitura e escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, sem uma abordagem etnográfica e inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Para ele, investigar o letramento é observar as práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala é central para as atividades comunicativas em curso.

²³ Sobre o letramento, desenvolvo com mais pertinência, ainda neste capítulo, os estudos sobre o tema.

No que concerne à escola e à alfabetização, Kleiman (1995) entende que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. A autora argumenta que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, que é o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Para Soares (1993; 1999; 2003), o letramento é estado de condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Vieira (2003) afirma que as práticas de letramento estão presentes nas atividades sociais de escrita e referem-se às práticas socioculturais que influenciam o discurso escrito.

A redação, em sua forma dissertativa, é uma prática da escola ou do espaço acadêmico que possui determinada forma para a sua produção. Por ser valorizada na tipologia textual, o aluno expõe suas idéias sob os modelos da argumentação para um leitor virtual, de forma que tanto as habilidades próprias de alfabetização, como as oriundas das práticas sociais culturalmente contextualizadas estejam presentes no ato de escrever.

Acredito que para uma boa prática pedagógica no que se refere ao ensino de redação, seja necessária a adoção de metodologias que visem à pedagogia da variação lingüística com vistas à análise do erro não como uma deficiência cultural ou déficit lingüístico, mas às conjecturas e percursos epistemológicos que justifiquem as escolhas dos alunos. Nesse ínterim, a adoção de uma pedagogia da reescritura e de uma pedagogia culturalmente sensível que entenda a necessidade de posicionar as práticas escolares no contexto das práticas sociais é um bom caminho para se achar respostas para questionamentos a respeito escrita oralizada (ainda tão estigmatizada pela escola) estar presente nas dissertações.

5.4 Fala e escrita

Neste tópico, não vou dicotomizar as características da fala e da escrita, mas discutirei os aspectos discursivos mais próximos de cada uma dessas modalidades interacionais.

Fávero et alii (2005:9) afirmam que a despeito do volume de trabalhos sobre a oralidade e o número crescente de trabalhos sobre a escrita, pouco sabemos sobre essas duas modalidades discursivas e diante de tanto interesse sobre o assunto, era de se esperar que as características entre fala e escrita já tivessem sido analisadas exaustivamente. Entretanto, a concordância entre os estudiosos sobre as convergências dessas duas formas de comunicação não é um ponto muito pacífico. Mas há um consenso mais ou menos geral de que a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata, ao passo que a fala é uma estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.

A oralidade é anterior à escrita, porém, historicamente a escrita, sobretudo, a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e fala instável, não podendo constituir objeto de estudo, conforme afirma Saussure (1916).

Os estudos históricos sinalizam que, na comparação entre a fala e a escrita, as especificidades de cada uma é acentuada, mas a primeira é vista como a primária e a segunda, como dela derivada.

Sapir (1921:19) afirma que a escrita é o simbolismo visual da fala. Já Bloomfield (1933:21) diz que a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis. Sob uma outra vertente, Fillmore (1981:153) ensina que a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face. Por sua vez, Mattoso Câmara (1969:11) declara que a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta.

Conforme já mencionei antes, modalidade língua escrita sempre ocupou status mais elevado do que a modalidade língua oral entre gramáticos e estudiosos da língua portuguesa. Nos últimos anos, no entanto, sociolinguistas, analistas do discurso e outras áreas da Linguística vêm se dedicando ao estudo da língua oral e sua interferência na escrita. Segundo Kato (1986), a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela quais as atividades lingüísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido a diferenças temporais, sociais e individuais. Alguns estudos, visando a uma gramática da fala já começam a surgir. Tannen (1982) demonstra que as diferenças formais entre a fala e a escrita são o gênero e o registro do texto. Estes possibilitam muitas vezes uma mistura das características próprias de cada uma das modalidades.

Pontes (1988) fala sobre a necessidade de diminuir-se o fosso entre a língua coloquial e a literária, pois, entre elas, existem muito mais semelhanças do que se pensa. Esta autora, baseada em estudo de Lakoff e Johnson (1980), ressalta que a língua coloquial é repleta de metáforas e que a transposição das metáforas do dia a dia para a linguagem literária carrega consigo uma carga de oralidade.

Moirand (1979) estabelece, dentro da situação de comunicação, situações típicas de oralidade como imediatez da mensagem, presença real do destinatário, proximidade da resposta, possibilidade de mudança imediata, espontaneidade, dialogismo, e situações típicas de escrita como virtualidade do receptor, ausência de resposta, impossibilidade de mudança imediata, elaboração e construção. Em resumo, a situação oral da linguagem caracteriza-se por ser na situação enquanto que na escrita a linguagem é usada fora da situação.

Chafe (1982) compara dados de fala espontânea com prosa formal acadêmica, ou seja, dados extremos, e mostra que, embora possamos usar termos como fragmentação e envolvimento como características de fala e integração e destacamento como característica de escrita, essas características podem aparecer na fala e na escrita dependendo do estilo da escrita e do estilo da fala.

Halliday (1993:64) afirma que a língua escrita tende a ser lexicalmente densa, mas gramaticalmente simples, enquanto que a língua falada tende a ser gramaticalmente intrincada, mas lexicalmente esparsa. No entanto essas propriedades seriam complementares e não exclusivas. A escrita tende a acomodar mais itens lexicais, com poucas sentenças no sintagma e a fala tende a acomodar mais processos. Isto não implica que a média de sentenças por período composto será maior na língua falada, porque também pode ser uma tendência em direção a sentenças mais curtas, especialmente em diálogos. Na verdade, a fala e a escrita têm padrões de lexicogramaticalização preferidos, que podem aparecer cruzados, em situações inesperadas segundo a intenção do falante.

Um outro ponto a considerar, é o fato de as gramáticas pregarem a idéia de que a oralidade deve se basear na forma escrita. Também essa é a crença muito recorrente no seio das escolas, em particular, nas aulas de português, o que tem gerado uma postura polarizada e, por vezes, preconceituosa.

Como salienta Marcuschi (1993:63), os gramáticos ao priorizarem a escrita sobre a oralidade, imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada.

Biber (1988:8) afirma que em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário, pois culturalmente os homens aprenderam a falar muito antes mesmo de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Disso se pode afirmar que muitas pessoas aprenderam a falar, mas não aprenderam a ler nem escrever. Por outro lado, as culturas do mundo fazem uso da comunicação oral; mas nem todas as línguas têm um sistema de escrita, são ágrafas, daí poder afirmar que, de uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

5.5 A organização da fala

A fala contém um volume considerável de elementos pragmáticos, como pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, ênfases, truncamentos etc. Diante desse conjunto de fatores, historicamente até meados de 1960, a língua falada foi considerada como o lugar do caos. Fávero et alii (2005:15) nos ensinam que com o surgimento dos estudos do texto, o enfoque deixa de fixar-se no produto para se deslocar para o processo, deixando a linguagem de ser mera verbalização para ser observada as condições de produção de cada atividade interacional.

Estudar a língua falada implica estudar a interação, daí eu ter feito meu recorte da pesquisa lingüística sob o escopo da sociolingüística interacional, porque essa disciplina me permite vislumbrar, na escrita, as atitudes dos falantes em virtude dos modos conversacionais da oralidade. Dessa forma, a conversação poder ser definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, percorrendo sobre temas próprios do cotidiano, organizando suas falas em turnos que se alternam sem disposição fixa, o que nos permite posicionar os enquadres da conversação sob a posição dos falantes em relação às simetrias ou assimetrias.

Para melhor situar a fala e estudar os elementos constitutivos desse evento discursivo, trago, a seguir, algumas características da oralidade que devem ser observadas e entendidas pelos professores, não somente aqueles que lecionam língua materna, mas por todos aqueles empenhados por uma educação de qualidade.

5.5.1 A oralidade do ponto-de-vista das características da conversação

Schegloff (1981:73) caracteriza a conversação sob três elementos fundamentais, a saber: realização (produção), interação e organização (ordem). Daí poder dizer que o discurso conversacional ser considerado um processo que se realiza continuamente durante a interação e só assim ser identificável, pois é na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado.

Ventola (1979) propõe um modelo de organização conversacional a partir de convenções espontâneas com as seguintes características: *tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso*. Segundo essa autora, o *tópico* ou *assunto* é um meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre e mantém o canal de comunicação, propiciando o contato entre os participantes. Em relação à *situação*, observa que se trata de um encontro face a face e, embora o assunto pareça ser comum e em alguns casos até superficial, os participantes precisam estar atentos às atividades verbais e não-verbais, pois não somente o que está sendo falado, mas a situação em que se fala pode afetar a conversação.

Ventola (1979) ainda nos ensina que quanto aos *papéis dos participantes*, salienta que, como participantes de situações sociais, somos requisitados a nos comportarmos de um modo particular numa determinada situação e de modo diferente em outra. Dessa forma, os falantes podem desempenhar simultaneamente vários papéis; entretanto, um dos papéis sociais normalmente destaca-se e determina que tipo de fala devemos usar em uma situação social particular. Em relação ao *modo* do discurso, que este é determinado pelo propósito da interação e dele decorre um grau maior ou menor de formalidade. A título de exemplo, o discurso tende a ser formal um contexto em que se tem uma solicitação de emprego e informal uma conversa entre duas amigas em um chá de panela.

Quanto ao meio, explica que este corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face ou por meio de outros modos de comunicação, como telefone, internet etc. Segundo Fávero et alii (2005:17) este modelo proposto por Ventola justifica o fato de não se trabalhar apenas com elementos lingüísticos que se apresentam no texto falado, visto que, por exemplo, o aspecto interacional pode determinar a estrutura da conversação.

A fim de elucidar ainda mais o processo de comunicação, Fávero et alii (2005:18) trazem, em síntese, a constituição de alguns dos aspectos comunicativos da oralidade, os quais apresento no Quadro 5:

Quadro 5 - Aspectos comunicativos da oralidade

• Situação discursiva: formal, informal;
• evento de fala casual, espontâneo, profissional, institucional;
• tema do evento: casual, prévio;
• objetivo do evento: nenhum, prévio;
• grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
• participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças etc;
• relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
• canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

Vale ressaltar que a seleção de um ou outro item dentre os elencados pelas autoras interferem nas condições de produção do texto falado, determinando a especificidade do evento discursivo.

5.5.2 Elementos textuais presentes na oralidade

A coesão e coerência constituem fatores básicos de textualidade. Entretanto, não são características próprias da escrita, mas da linguagem, e, portanto, da oralidade.

Segundo Tannem (1984), a coesão contribui para o estabelecimento da coerência, mas não garante sua obtenção, idéia também compartilhada por Giora (1985), que afirma não ser a coesão um fator independente, mas um “subproduto da coerência”.

A coesão revela-se, às vezes, por meio de marcas formais na estrutura lingüística, manifestando-se na organização seqüencial do texto e sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxico, sintático e semântico; outras vezes, vem subentendida, não marcada lingüisticamente.

Dentre as possibilidades de ocorrência de coesão, Fávero, Andrade e Aquino (2005:32-5) destacam a reiteração do mesmo item lexical, na alta incidência de repetições no texto falado, contribuindo, assim, para a organização tópica.

Alguns exemplos de manifestação da coerência na conversação são os observados nas transcrições trazidas pelas autoras citadas, nas diversas funções da repetição para realçar a coesão:

- a) em que o locutor repete os mesmos itens lexicais, revelando falta de agilidade na busca de melhor expressão ou como recurso de continuidade do turno:

L2 ele já ia à escola da manhã que eu comecei quando eu comecei trabalhar... comecei a trabalhar há dois anos... só antes eu não trabalhava... e quer dizer então... ele já ia à escola de manhã porque eles dormem sete e meia e acordam seis e meia... é o horário normal deles (NURC-SP D2 360:374-379, p 145)

- b) a repetição pode constituir-se em meio para se ter acesso ao turno, em que L2 repete a fala do Documentador e toma o turno, ao conversarem sobre a dificuldade que tinha seu marido em localizar bons executivos para as firmas:

Doc. de Baixa procura e ao mesmo tempo em que se necessita dessa:: ela é difícil
L2 é é difícil de encontrar... hhn uhn normalmente é difícil... (NURC-SP D2. 360:971-973, p 160)

- c) uso da paráfrase como elemento coesivo:

L2 mesmo porque aí que vai procurar ajuda né?
]
L1 aí... vai procurar terapia né?
(NURC-SP D2 343:206-207, p22)

em que L1 retoma ajuda – formulada por L2 e que permite uma pluralidade de acepções – por meio da utilização de terapia – acepção específica.

- d) coesão observada no uso de conectores, como nos casos de e intra e interturnos, exercendo variadas funções – promovendo continuidade, ou funcionamento como marcador para continuar o turno ou para assaltá-lo:

L1 e::
L2 e daí o entusiasmo para Nove filhos...
L1 exatamente nove ou dez...
]
L2 é e:: mas... depois diante das dificuldades de conseguir quem me ajudasse... nó::s paramos no sexto filho...
L2 ahn ahn
L1 não é?... e... estamos muito contentes e...
L2 e dão muito trabalho tem esses problemas de juventudes esses negócios ()
(NURC-SP D2 360:30-38, p. 137)

Quanto à coerência, esta pode ser definida como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, lingüística e interacional. Também está relacionada à boa formação do texto e se estabelece a partir de uma unidade de sentido (atualização seletiva dos significados virtuais das expressões lingüísticas), o que a caracteriza como algo global, referindo-se ao texto como um todo (Fávero et alii, 2005:34). Para essas autoras, a coerência é uma tomada como uma possibilidade de emergência de sentido e de compreensão que se concretiza no âmbito das relações interativas entre os usuários na construção da textualidade, podendo também ser caracterizada como um fenômeno complexo e de pouca evidência empírica, porém, sua instauração no texto se dá a partir de perspectivas de instauração da atividade conversacional em funcionamento. Como bem salienta Marcuschi (1988:2), a coerência não é uma unidade de sentido, mas uma possibilidade interpretativa resultante localmente. Fávero et alii (2005:34-5) explicam ainda que na coerência não há o recurso da transitividade.

“ou seja, cada segmento de texto não precisa estar ligado diretamente ao anterior, mas observa-se que ela é propriedade não do texto, mas daqueles que interagem nesse texto. Então a coerência apresenta-se como “algo que se articula pela interação, num processo de construção mútua, pelas relações estabelecidas e percebidas pelos falantes” (*apud* AQUINO, 1991:85-6). Assim, para que haja entendimento entre os interlocutores, é preciso que eles sejam coerentes no que dizem e, principalmente, saibam sobre o que dizem (tópico discursivo).

Segundo Fávero (1992:116-7), o texto conversacional é coerente, obedece a processos de ordem cognitiva, o que torna difícil detectar marcas lingüísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes, daí a importância da noção de controle referencial estabelecida com base na organização tópica.

Enfim, a análise da coesão e da coerência no texto falado deve ser feita de modo distinto da análise feita em textos escritos, pois a conversação é de natureza diferente, por se produzir dialogicamente, como criação coletiva dos interlocutores (FÁVERO, 1999:93).

5.5.3 Elementos da Conversação Oral

A conversação oralizada tem primazia temporal sobre a escrita, ou seja, a oralidade surgiu muito primeiro e se confunde com a própria história do homem. Por isso, a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos no nosso cotidiano, daí Levinson (1983:284) afirmar que a conversação é, além de matriz para a aquisição da linguagem, é o gênero básico da interação humana. Neste sentido, a linguagem é de natureza essencialmente dialógica.

Segundo Goffman (1976:257), a conversação tem como princípio fundamental o caráter par da linguagem, ou seja, quando conversamos, o fazemos com perguntas e respostas ou então com asserções e réplicas. Nesta linha de raciocínio, Marcuschi (1998:14-5) no remete ao exemplo da interação mãe e o bebê, em que podemos ver que a mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos, construindo significados para os silêncios ou sons da criança, uma vez que põe conteúdos comunicativos naquelas manifestações. O fundamental neste tipo de evento comunicativo é que a criança está aprendendo a interagir, está internalizando estilos entonacionais e prosódicos, e montando uma complexa matriz de valores simbólicos. Na mesma obra, Marcuschi ainda afirma que a criança, ao estar inserida num aprendizado sistemático e culturalmente marcado, onde as atenções para as regras de uso se sobrepõem às meramente lingüísticas, ela está se introduzindo na atividade conversacional.

Para Marchuschi (1998:15) há cinco características básicas constitutivas da conversação, que eu estendo à oralidade, já que a conversação tem como um de seus canais, a oralidade (outros canais é a utilização de gestos na língua de sinais, a escrita, as imagens icônicas entre outros).

- interação entre pelo menos dois falantes;
- ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- presença de uma seqüência de ações coordenadas;
- execução numa identidade temporal;
- envolvimento numa “interação centrada”.

Estas características permitem que a conversação seja uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum (MARCHUSCHI, 1998:15).

A seguir, trago algum elementos da conversação, que não somente a definem, como também servem de características da dialogia oralizada, à luz da Sociolingüística

Interacional, da Análise da Conversação e da Pragmática. Ressalto que os conceitos e idéias a seguir apresentadas não são exclusivos da conversação oral, podendo também ser aplicada à escrita, porém, tais conceitos se aplicam melhor a oralidade pelo próprio canal, pelas pistas de contextualização, pela interação face a face, pela presença imediata do contexto e pela temporalidade real no instante da conversação, o que nem sempre é possível nos textos escritos.

5.5.3.1 Pistas de contextualização e inferências conversacionais

A capacidade cognitiva que as pessoas têm em fazer inferências no cotidiano é um fato eficaz presente na comunicação. Segundo Gumperz (1982) as pistas de contextualização são fundamentais para a consecução dessas inferências e para a dinâmica da interação. Assim, para o autor, quais traços, sejam de forma lingüística ou não lingüística contribuem para as pressuposições contextuais denominadas pistas de contextualização, com seus significados construídos e transmitidos como parte do processo dialógico da conversação.

A noção de contexto é relevante para a realização das pistas, pois funciona como orientação e meio a fim de que os participantes façam inferências e interpretação daquilo que o falante pretende comunicar. Como salienta Oliveira (1997:25), lingüisticamente, as pistas podem ser veiculadas por meio do léxico, da prosódia, da fonologia, da escolha sintática ou por meio do uso de códigos, dialetos ou estilos particulares.

5.5.3.2 Interação face a face

Para Goffman (1967) os seres humanos vivem em um universo de contatos sociais com outros indivíduos. Este autor cunhou o conceito de **face** (*to lose face*) para afirmar que todo indivíduo inicia uma interação com uma imagem positiva de si próprio e de sua posição na interação/sociedade (valor social positivo), uma auto-imagem transcrita em termos de qualidades reconhecidas socialmente;

Durante a interação, o indivíduo espera que os seus interlocutores respeitem sua auto-imagem assim com ele respeita a dos demais. Dessa forma, no decorrer da interação, o falante procura manter sua auto-imagem através de estratégias de comportamentos bem

definidas, um padrão de ações verbais e não verbais que exprimem seu julgamento da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, principalmente dele próprio.

Para Brown & Levinson (1978:67), todo indivíduo possui duas faces:

- A face negativa, que corresponde ao que Goffman descreve como os territórios do eu (território corporal, espacial ou temporal, bens materiais ou saberes secretos). A face negativa é uma representação interna, é o território íntimo do indivíduo que não deve ser invadido;
- A face positiva, que corresponde ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tentam impor na interação. A face positiva é uma representação externa, é o modo como o indivíduo deseja ser visto pelos outros e que gostaria de ter preservada.

A interação face a face é entendida por Goffman (1975:23) como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações dos outros, quando em presença física imediata. Desse modo, toda interação é um trabalho social construído conjuntamente por seus participantes, obedecendo a princípios organizacionais próprios. Assim, toda interação é um trabalho social construído conjuntamente por seus participantes, obedecendo a princípios organizacionais próprios em que os participantes atribuem um sentido ao que se passa entre eles e agem de acordo com essas interpretações pessoais que atribuem às ações uns dos outros. Para Tannen e Wallat (1987), numa interação, as pessoas agem de acordo com suas expectativas, essas sendo resultantes das suas experiências prévias.

Goffman (1972) define uma situação social como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento entre os participantes e que pode emergir a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontrem na presença imediata um do outro. Nos encontros promovidos entre as pessoas, os indivíduos tendem a representar uma linha²⁴, ou seja, é um padrão dos atos verbais e não verbais, por meio dos quais expressa seu ponto de vista da situação e avalia os participantes, inclusive a si mesmo.

A face é o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si, por meio da linha que os outros participantes consideram que essa pessoa tenha escolhido representar durante um contato particular. A manutenção da face, que ocorre por meio dos rituais

²⁴ Goffman define vários aspectos da interação face a face por meio da analogia com a terminologia do teatro. O termo linha refere-se ao texto da fala e das indicações cênicas de um personagem em um determinado momento de uma peça teatral.

interpessoais, é uma condição essencial para que haja interação. Ainda nessa linha de raciocínio, Goffman (1974) identifica dois tipos de rituais que estão relacionados respectivamente à noção de face positiva ou negativa, os rituais de apresentação (*presentational rituals*) e os rituais de esquiva (*avoidance rituals*), que são atos em que o indivíduo ratifica as inferências dos interlocutores sobre si, já os rituais de esquiva são as formas de deferência que levam o ator a manter uma distância do interlocutor.

A título de exemplificação, faço referências às pesquisas de Oliveira (1997 e 2005) como um bom exemplo para o estudo de manutenção de face, em que a autora analisa pormenorizadamente o discurso acadêmico.

5.5.3.3 Alinhamento (*footing*) e Enquadramento (*frame*)

Há um outro conceito introduzido por Goffman (1985) para tratar da interação em referência aos enquadres dos eventos é o de *footing*, que representa o alinhamento que a pessoa assume para si e os outros participantes, expresso na forma em que conduz a produção e a recepção da elocução. Todo falante tem a habilidade de mudar o *footing* dentro de uma interação como a habilidade de ir e vir, mantendo em ação diferentes círculos (TANNEN & WALLAT 1987). O alinhamento se caracteriza pela postura que um indivíduo adota em uma interação em relação a seus interlocutores e em relação ao que está acontecendo na interação naquele momento. Os alinhamentos ou posturas adotadas pelos participantes viabilizam a realização de inferências que lhes permitirão interpretar o que se está passando.

Goffman (1974:126-7) ressalta o fato de que as mudanças no alinhamento não são indicadas somente pela maneira como os falantes conduzem à produção e recepção de um enunciado, mas também pelos tipos de estratégias contextualizadas, ou seja, as pistas de contextualização, pois uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que as pessoas adotam para elas mesmas e para os outros presentes, expressa na maneira como é conduzida a comunicação. De outra forma, uma mudança em nosso alinhamento é outra maneira de nos referirmos a uma mudança em nosso enquadramento para eventos.

Alinhamento e enquadramento são dois conceitos que se interrelacionam, pois o primeiro trata dos ajustamentos feitos pelos participantes, um em relação ao outro, a cada mudança de enquadramento ou frame. Por sua vez, Goffman (1974) define enquadramento como aquilo que é responsável pela delimitação que as pessoas fazem de eventos, ou seja, o

conceito de *frame* diz respeito ao enquadramento sociocultural que os participantes fazem de determinada situação de interação face-a-face.

Na vida diária, empiricamente, as inferências aprendidas na interação com os outros vão construindo nossos saberes e conhecimentos que perpassam as práticas sociais. Dentre o aprendizado produzido por nossas inferências estão as coisas nas quais percebemos a existência, os fatos que estão acontecendo em nossa volta, a situação e os papéis adotados pelos interagentes, o que nos permite, assim, a compreensão do significado de enunciados. Dessa forma, os enquadramentos são responsáveis pela definição que os participantes dão as suas atividades sociais e aos papéis implementados nessas atividades, como bem lembra Oliveira (1997:27):

“o conceito de enquadramento está relacionado ao de pistas contextualizadoras de Gumperz, uma vez que a elaboração dos enquadramentos, por meio dos quais um enunciado deve ser interpretado, é feita com base na captação das pistas.

Em um nível metafórico, quando falamos, estamos também fazendo algo, produzindo a ação, que contém um significado e este constitui a metamensagem que é a moldura (*the frame*). Molduras referem-se ao modo como o que é dito deve ser compreendido. Dessa maneira, em uma interação face a face, os interagentes constituem-se mutuamente em um ambiente uns para os outros e exercem influência recíproca sobre suas respectivas ações (GOFFMAN, 1985).

5.5.3.4 Turno, Assimetria, Simetria e Ratificação

Uma outra característica própria da conversação oral é a que recai sobre a estrutura da conversação, que é composta por turnos, cada intervenção de um dos participantes no decorrer da interação. Seu objetivo principal é revelar as competências sociolingüísticas subjacentes à produção e à conversação são resultantes da compreensão de um participante sobre o que o outro disse em um turno anterior e de sua resposta como um próximo turno. A conversação se constitui, assim, em uma atividade colaborativa, em que um turno progressivamente leva ao próximo, a partir da análise/compreensão do turno anterior.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definem o turno como o sistema de trocas verbais em uma conversação, referindo-se, assim, ao reverbamento dos papéis de falantes e ouvintes pelos participantes de uma interação social. À idéia de turno, também dever

acrescentar à definição de turno como qualquer intervenção dos interlocutores participantes do diálogo, de qualquer extensão.

A interação, dentro de um contexto da conversação simultânea, contextual e imediata pode ser simétrica ou assimétrica. A interação simétrica é aquela em que todos os participantes têm igual direito à palavra, enquanto na interação assimétrica, um dos participantes detém o poder da palavra e o distribui de acordo com a sua vontade. Em uma interação também podem ocorrer os pares adjacentes, conjunto de dois turnos em que a produção do primeiro participante acarreta a do segundo, ou seja, o primeiro condiciona a realização do segundo, com nas seqüências das entrevistas, anamnesis, interrogatório policial, audiência de instrução e julgamento, saudações etc.

Quando um participante da conversa conquista um turno de fala e é ratificado por seus interlocutores, afirmamos que ele teve ao piso (*floor*) conversacional. O piso é interacionalmente construído uma vez que falantes e ouvintes devem cooperar no sentido de sustentá-lo. Por sua vez, um piso conversacional constrói-se a partir do envolvimento dos participantes em um mesmo tópico discursivo, ou seja, ao assunto da conversa.

Shultz, Florio e Erickson (1982) definem o piso como sendo o direito de acesso a um turno por um indivíduo. O piso não se constitui em uma simples conversa, mas se dá pela produção da interação entre falantes e na manutenção dessa interação, no engajamento a ação conjunta entre os participantes, que vão além de simples falantes e ouvintes.

Tendo em vista o engajamento conversacional, Dettoni (1997:23) nos afirma que o piso é ampliado para além dos papéis dos interactantes, tendo em vista a ação construída e conjunta pelos participantes:

é que o conceito de piso aprofunda e amplia o de estrutura de participação na medida em que este último deixa de referir-se apenas à distribuição estrutural dos papéis de falante e ouvinte em uma conversação, passando a integrar a dimensão interacional que requer a construção e a participação conjuntas.

5.5.3.5 Estruturas de participação

Philips (1972) introduziu o conceito de estruturas de participação para designar os arranjos estruturais da conversa, ou seja, a distribuição dos papéis de falantes e ouvintes em uma interação. Em uma audiência de instrução e julgamento, as estruturas de participação

estão bem definidas na interação, ou seja, na distribuição de papéis de falantes e ouvintes, na hora e no modo como o juiz se manifesta, na vez e na fala dos advogados e nos relatos das partes (autor e réu) na audiência, daí poder afirmar que tais estruturas constituem um aspecto fundamental sobre o modo apropriado de interagir no encontro social, além de permitirem que se identifique mais facilmente os alinhamentos dos participantes na interação.

Por fim, devo ainda afirmar que as estruturas de participação referem-se à distribuição dos papéis de falantes e ouvintes na interação na organização distribucional dos comportamentos comunicativos das pessoas envolvidas na interação. Como lembra Dettoni (1995:38),

essa distribuição de papéis define-se a partir de um princípio básico que caracteriza a conversação, o qual se resume em “fala um de cada vez”. Tal princípio, bem como as principais regras de tomada de turno pelos participantes de uma interação foram inicialmente definidos e estudados no trabalho clássico dos analistas da conversação Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), onde os autores propõem um modelo básico para a estrutura da conversa.

5.5.3.6 Marcadores conversacionais

A expressão marcador conversacional designa elementos verbais, prosódicos e não-lingüísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala, podendo ser produzido tanto pelo falante como pelo ouvinte (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2005:44).

Pode-se exemplificar os marcadores elementos com os recursos utilizados pela função fática da linguagem para testar o canal, como “claro, certo, pode deixar, um hum, uhn, ahn, viu, sabe?, né?, pois é, quer dizer, eu acho, então, daí, aí etc. São exemplos de marcadores prosódicos aqueles que abrangem os contornos conversacionais ascendentes, descendentes, constantes; as pausas silenciosas ou preenchidas; o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos das vogais etc. Fávero, Andrade & Aquino (2005:44-5) afirmam que os marcadores não-lingüísticos ou paralingüísticos estabelecem ou mantêm contato entre os participantes:

Os marcadores não-lingüísticos como, por exemplo, o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar incisivo pode significar o

encerramento do tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Em suma, os marcadores conversacionais promovem a condução e manutenção do tópico discursivo, possibilitando, por conseguinte, a solidariedade na dialogia entre os interlocutores, dinamismo e continuidade à interação face a face. Como dizem as autoras aqui citadas, “são elementos que definem as atividades lingüísticas dominantes e secundárias, assegurando a unidade tópica e, no desenvolvimento, marcando os tipos de articulação (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2005:49).

5.6. O lugar e o papel da oralidade no ensino da língua

Há nos livros didáticos, segundo Marcuschi (*in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:23-6), a idéia clara sobre o papel central da escola: *ensinar a escrita*²⁵. Para tanto, os manuais conseguem selecionar textos e desenvolver exemplos e exercícios para o estudo das mais diversas e intrincadas regras gramaticais. Entretanto, a inserção de reflexões e dados sobre a oralidade é pouco desenvolvida. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde como situar o estudo da fala, ainda apresentam uma visão monolítica da língua alicerçada no dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem levar em consideração as relações e influências mútuas entre fala e escrita. Como bem disse o autor aqui citado, não se trata de ensinar a falar, mas de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. O autor aponta o estudo da variação e mudança inerentes à língua como de grande valia para o estudo da língua falada, sendo tal estudo focado nas noções de “dialeto, variante, sotaque, registro, estilo, gíria etc” e na noção de heterogeneidade da língua, e não de homogeneidade e monolitismo.

Neste sentido, o trabalho com a variação sociolingüística tem sido muito útil para o bom desenvolvimento do ensino (PRETI, 2003; MOLLICA, 2000, 2003; SCHERRE, SOUSA & SILVA, 1998;).

²⁵ O autor ainda esclarece sobre a existência de escritas formais e informais e, entre ambas, um contínuo de variações, o que leva muitos autores a não considerar os diálogos nos balões das histórias em quadrinho como uma imitação da escrita, sem ser escrita propriamente dita.

Analisando o tratamento dispensado à oralidade em LDP²⁶, eis que foram detectadas algumas tendências mais marcantes assim resumidas, de acordo com Marcuschi (*in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:27-30);

A terminologia para tratar a oralidade geralmente não se acha bem fixada, pois as designações são variadas e pouco precisas, confunde-se gíria com dialeto e regionalismo, inexistente a distinção entre oral e coloquial, também faltando uma concepção de língua falada;

Há a tendência a dicotomizar a produção lingüística entre o *padrão* equivalente à escrita e não-padrão, equivalente à fala, tendência esta que concorre para uma visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada;

A língua falada, via de regra, é tratada como uma *questão lexical* restrita a usos de gírias, usos coloquiais e simplificados;

Os exercícios e atividades propostas com a linguagem considerada coloquial na sua relação com a linguagem culta são em sua maioria atividades de *reescrita de expressões descontextualizadas*;

As observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais, como o uso de construções gramaticais particulares, usos de alguns verbos e colocação de pronomes, quase não havendo a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita;

Também se observa uma nítida consciência do gênero *diálogo* como única fonte clara para a presença de estratégias de fala. Com isso, a própria noção de *discurso direto* é definida como *fala citada*, quando se poderia também citar a escrita;

Os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente surgidos de discussão sobre o que foi falado, ou exercícios com base na audição de falas reais fora do contexto da aula ou da escola, ignorando-se a produção da fala em tempo real;

Há poucas obras demonstrando a consciência lingüística e sistemática das relações entre a fala e a escrita como duas modalidades de uso da língua, com funções igualmente importantes na sociedade e responsáveis pela formação cultural de um determinado povo e da humanidade;

Não há menções sistemáticas à variação lingüística da fala, ignorando-se a variação na escrita. Também não há uma exploração consistente sobre as formas de construção de sentido na fala. Dessa forma, as próprias atividades de reescrita de fala não

²⁶ LDP: Livro Didático de Português.

apontam para a possível mudança de sentido na nova formulação, o que sugere uma crença subjacente e não explicitada na possibilidade de tradução perfeita.

Para se contemplar a diversidade lingüística, os livros didáticos poderiam contemplar, em seus programas, os níveis de uso da língua, bem como suas formas de realização, do coloquial ao formal, os traços contínuos e descontínuos (BORTONI-RICARDO, 2005), sejam na fala ou na escrita, sem se ater a aspectos estritamente lexicais, como fazem muitos autores de LDP. Outro ponto a considerar, é o fato de os manuais didáticos não considerarem a realidade lingüística de seus leitores ou não levarem em consideração a dialogia praticada em sala de aula. Sobre isso, vejamos o que diz Marcuschi (*in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:25)

... sabe-se que é de interesse distinguir as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor considerando algumas de suas características específicas, tais como idade, posição social, sexo, profissão, papel social etc. Aspectos relativos à polidez, ao tratamento interpessoal, às relações interculturais e muitos outros que podem ser facilmente observados na produção lingüística na própria sala de aula.

Não obstante essas posições, deve-se frisar que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integralmente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho. Assim, às razões lembradas acima, podemos acrescentar outras, que justificam o estudo da oralidade numa perspectiva mais ampla do que a simples observação do código lingüístico. Por exemplo: o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita. Como Franchi (1984) mostra como a reflexão do aluno sobre suas atividades com a escrita revela o processo de construção do próprio conhecimento que leva à escrita, sendo que fala aparece como uma espécie de mediadora da escrita.

Estudar a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que ainda persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Uma outra face dos estudos da fala nos permite a oportunidade para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação, bem como suas formas de disseminação, permitindo também analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos no nosso cotidiano, com vistas às suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais (MARCUSCHI *in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:25).

A propósito da intenção oficial do governo em mudar a noção monolítica de língua no LDB, trazemos à colação o que dizem os PCN's na fala de Marcuschi (*in* DIONÍSIO & BEZERRA, 2005:25-6):

... a posição emanada de consultores constituídos pelo MEC na elaboração dos padrões curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Veja-se, a propósito, esta passagem nos PCN (1997:12) quando, no item “1.4.2. Que fala cabe à escola ensinar?”, afirmam:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. // O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala –e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um momento histórico.

Diante de todo o exposto, tendo em vista a uma educação de qualidade e que por isso mesmo, respeita as diferenças, os autores dos LDP poderão confeccionar seus manuais com vistas a sanar os problemas que no passado ocorreram ao se referirem à oralidade.

5.7 A escrita

Segundo Saussure (1916), a escrita fixa os signos da língua. É a forma também das imagens acústicas da linguagem articulada. Sua origem situa-se na necessidade que os homens encontram de conservar as mensagens da linguagem articulada, para veiculá-la ou transmiti-las.

Segundo HIGOUNET (2003), a escrita é, pois, um sistema simbólico de representação da fala. Três etapas são habitualmente distinguidas na evolução da escrita:

1ª etapa. A escrita *sintética*. Neste sistema de escrita, o signo representa ou sugere toda uma frase ou conjunto das idéias contidas na frase. Trata-se, na verdade, de um sistema de notação por imagens semelhante ao rébus (*rébus* – seqüência de desenhos, palavras, números, letras, que evoca por homofonia a palavra ou fraque que se quer exprimir), mas sem que o signo remeta aos sons. Notemos, todavia, que a comunicação do pensamento e

da fala, antes de ser servir de representação gráfica, cujas manifestações são talvez as pinturas rupestres pré-históricas, efetuou-se pela utilização de objeto concretos adaptados (pedaços de madeira talhados, cordinhas, flechas, plumas etc), ainda usados em certas tribos. A escrita sintética marcaria a passagem do concreto ao abstrato;

2ª etapa. A escrita *analítica*. Marca a passagem da frase “global” à sua decomposição em elementos mais simples: as palavras. Cada signo serve para registrar uma palavra (o termo “palavra” remete aqui a uma “unidade significativa”). Mas esse signo não tem nenhuma relação com os sons que compõem a palavra;

3ª etapa. A escrita *fonética*. Marca não mais as *palavras*, mas os *sons*. De fato, os sons da linguagem articulada são pouco numerosos, ao passo que existe um número muito grande de palavras. Obter um desenho para cada palavra supõe um trabalho imenso e uma memória equivalente. A escrita fonética, de início *silábica* (um signo para um grupo de sons), depois *fonética* (um signo por som), permite uma economia considerável.

Na evolução da escrita parece marcar a passagem do *ideograma* à *grafia fonética*. O ideograma é o desenho da coisa; depois remete ao nome dessa coisa (a impossibilidade de desenhar tudo é que conduz à simbolização dos signos). Por sua vez, a grafia fonética é o desenho do som desse nome. Já o alfabeto é um conjunto de signos gráficos (as letras) que permitem transcrever os sons da linguagem articulada. Essa definição é teórica; o atual alfabeto português, por exemplo, reproduz apenas parcialmente os sons realmente utilizados pelos falantes dessa língua, daí a elaboração de um alfabeto fonético internacional.

Cabe aqui lembrar, que não há atualmente um “sistema puro”, isto é, uma escrita estritamente sintética, analítica ou fonética, a despeito da classificação feita por mim apenas para situar a escrita no mundo contemporâneo e como objeto de pesquisa.

Vanoye (2007:71-3) declara que a fala não tem proeminência sobre a escrita, pois ao fixar a linguagem articulada, transforma essa linguagem (na passagem da fonia à grafia) numa nova linguagem, possuindo uma independência da primeira. A escrita também permite ao homem efetuar a reflexão e análise de seu próprio pensamento e vai além da mera função de comunicar, pois permite a abstração, como é o caso atestado nos mais antigos escritos pelo emprego de números. Todavia, a evolução para a grafia fônica não se realizou em certas línguas. Ainda a favor da escrita, o autor em comento afirma que a escrita tornou-se uma garantia legal, pois se confia sempre mais numa assinatura do que numa palavra dada, num contrato escrito mais do que em apenas um acordo verbal.

5.7.1 Uma história concisa sobre a escrita

A escrita é um método de comunicação criado pelo homem, que apareceu relativamente tarde na história de seu desenvolvimento, muito tempo depois de o cérebro humano ter evoluído por completo e, provavelmente, muito depois de a capacidade de linguagem ter sido adquirida (SANTOS & NAVAS, 2002). Segundo as autoras, foi ao redor de 3000 a.C, no Egito antigo, e em 3.100 a.C., na antiga Mesopotâmia ou Suméria, que surgiu a escrita. Portanto, data de 5000 anos, um curto espaço de tempo se comparado com o surgimento da oralidade, que tem como marco histórico o próprio nascimento do homem.

De acordo com Gelb (1997), Jensen (1970) e DeFrancis (1989), há seis grandes tradições ortográficas:

- Cuneiforme mesopotâmica;
- Creta – 2000 a.C;
- Chinesa – 1300 a.C.;
- Maia – 300 d.C.;
- Egípcia – 3000 a.C.;
- Semítica ocidental – iniciada com os fenícios em 1600 a.C.

A escrita é uma invenção humana, mas não foi resultado de uma inspiração repentina de um gênio, mas decorreu de um laborioso processo que levou aproximadamente três mil anos, até o aparecimento do alfabeto de 23 letras usado pelos romanos durante o primeiro século a.C. e que ora inventado pelos gregos, que o adaptaram do silabário fenício (HIGOUNET, 2003).

A criação da escrita pode ser vista como o marco mais significativo da transição do homem entre a barbárie e o estado civilizado. Foi criada em resposta ao anseio de registrar a fala, perpetuando-a através das barreiras do tempo e do espaço, transcendendo a memória e a mortalidade humanas. Vale ressaltar, no entanto, que todos os povos desenvolveram a comunicação oral, porém, nem todos desenvolveram a escrita.

O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos lingüísticos, pressupondo uma análise da linguagem. É, portanto, uma forma de mediação lingüística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas.

Em linhas gerais, há três sistemas de escrita: o logográfico, o silábico e o alfabético, dependendo da menor unidade lingüística codificada na unidade básica da escrita. O sistema logográfico apresenta palavras, ou, mais precisamente, morfemas. Os sistemas silábicos e alfabéticos são fonográficos, isto é, representam segmentos fonológicos, como sílabas ou fonemas (SANTOS & NAVAS, 2002). De acordo com estas autoras, vários pesquisadores tentaram em vão classificar os sistemas de escrita de acordo com essa distinção, mas se depararam com o fato de que, apesar de os vários sistemas de escrita originários da tradição semítica ocidental serem essencialmente fonográficos e não possuírem logogramas, os sistemas de escrita de todas as outras tradições usam tanto logogramas como fonogramas; são sistemas mistos, ou seja, utilizam mais de um sistema de escrita ao mesmo tempo.

Sobre isto, DeFrancis (1989) ressalta que todos os sistemas de escrita resultam de uma combinação dessas duas tendências, em proporções diversas, o que ele chamou de *Princípio da Dualidade*. Assim, quanto mais pobre for o sistema, do ponto de vista do fenômeno, mais ele deverá compensar em um nível morfêmico; de qualquer maneira, está fortemente relacionado com a linguagem falada.

Santos & Navas (*op. cit.*) nos lembram que mesmo os sistemas de escrita chinês e japonês, freqüentemente classificados como logográficos, apresentam, portanto, índices de componentes fonológicos silábicos e até fonêmicos, adaptados às necessidades da língua e da vida moderna. É o que ocorre, por exemplo, com a escrita em japonês de nomes estrangeiros ou com textos no computador feitos em *romaji*, um alfabeto romano criado para comunicação internacional.

Embora a codificação de morfemas de uma língua em um sistema de escrita, seja, sem dúvida, uma forma de mediação lingüística, são as associações grafo-fonológicas, presentes em todos os sistemas de escrita, que nos dão uma verdadeira compreensão do relacionamento entre eles e a linguagem oral. Os sistemas de escrita, de modos diversos e nem sempre perfeitos, baseiam-se na linguagem oral fato que tem importantes implicações em como a escrita e a ortografia, sendo processos cognitivos humanos gerais, funcionam. Desta forma, a escrita não é uma ciência exata, mas somente um registro visível do conhecimento humano, que reflete, pelo menos até certo ponto, a capacidade humana de pensar de modo abstrato a respeito da sua própria linguagem.

Como a escrita precisa de um meio prático de registro da linguagem, a notação fonográfica, que utiliza o alfabeto, mostra-se bastante útil e econômica, por ter uma infraestrutura recorrente e um número relativamente pequeno de unidades. Essas unidades formam

uma ponte com a linguagem falada e fundem-se em unidades lingüísticas maiores, com função lexical e gramatical, provendo o acesso a todo vocabulário de uma língua.

5.7.2 A construção da escrita

Considero oportuno falar da construção e desenvolvimento da escrita como objeto de conhecimento a partir dos anos iniciais do processo de escolarização, tendo como estudo a criança, uma vez que quando esses processos de conhecimento sobre a aprendizagem da escrita não forem vivenciados e apropriados na idade infantil concorrem para problemas de leitura e escrita no ensino médio e na fase adulta.

Ferreiro e Teberosky (1985) utilizam a teoria do desenvolvimento de Piaget como suporte para a pesquisa e compreensão do processo de apropriação do conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita.

As referidas autoras introduziram uma perspectiva de pesquisa original, ao trabalharem na identificação do significado da escrita do ponto-de-vista do sujeito em desenvolvimento, o que não se resume a observar como a criança assume as funções que o adulto atribui à escrita. Assim, todo o seu trabalho de pesquisa e produção teórica parte das seguintes questões fundamentais (FERREIRO, 2001:153): “Que tipo de objeto é a escrita para uma criança em processo de desenvolvimento? E ainda:

Se passa da escrita relacionada com a linguagem, mas de uma maneira global e pré-analítica, às margens tratadas como um sistema que guarda relações bem definidas com o sistema dos sinais lingüísticos? (FERREIRO, 2001:167)

Portanto, Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1987a, 1987b, 1995a, 1995b, 1995c) concebem a escrita como objeto de conhecimento da criança e analisam a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita. Suas investigações sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita não se reduzem ao estudo da aquisição de regras e princípios, ou ainda, da aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler). Em lugar disso, suas investigações objetivam compreender a natureza das hipóteses infantis sobre a escrita, uma vez que o desenvolvimento da leitura e da escrita é entendido como um processo de mudança conceptual, provocada pelo conflito entre as interpretações da

escrita (objeto de pensamento) pelas crianças e as interpretações da escrita provenientes dos adultos letrados.

Ferreiro e Teberosky (1985) descobriram que, muito antes de saber ler um texto, as crianças formulam hipóteses acerca do sistema de escrita, que vão sendo reformuladas à medida que buscam o significado da escrita. Entretanto, destaca-se que, na perspectiva de Ferreiro, a criança (especialmente nos estágios iniciais), ao buscar o significado da escrita, não está preocupada, com estão os adultos, com o que a escrita comunica²⁷. Assim, os esforços infantis para interpretar textos escritos podem ser interpretados como a busca de respostas à seguinte indagação: que tipo de objeto é a escrita e como ela funciona? Enfim, a criança considera a escrita “um objeto em si, apto para uma indagação epistemológica” (FERREIRO, 1995:153).

Neste sentido, a primeira diferenciação fundamental que se coloca é entre imagem e texto, desenho e escrita (FERRERO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1987b, 1995a, 1995c). Destaca-se que:

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), por volta dos 4 anos, a maioria das crianças já compreendeu que a escrita não é apenas uma marca, um traçado, ela é também um objeto substituto, que representa algo externo à própria escrita. A conceptualização de que a escrita é um objeto substituto libera a criança para concentrar-se nas propriedades específicas do texto e pergunta-se: o que é necessário para que uma seqüência de letras signifique algo? E logo a seguir: qual é a “mágica secreta” que faz as letras dizerem algo? (CORDEIRO, 1999). A busca das respostas a essas perguntas envolve um processo de diferenciação progressiva, tanto das características quantitativas quanto qualitativas do texto (FERREIRO, 1999).

Ferreiro (2001) identificou quatro estágios ao longo do processo de construção do princípio alfabético, que foram estabelecidos de acordo com as hipóteses formuladas pelas crianças, a respeito do sistema de escrita:

5.7.2.1 Pré-silábico

Neste estágio, são incluídas todas as interpretações produzidas pelas crianças enquanto elas não são capazes de estabelecer qualquer tipo de correspondência entre os sons das palavras faladas e as letras com as quais elas são escritas. Destaca-se que, nesta fase, a

²⁷ A.R. Luria (1988:99) em *A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil*, afirma que um adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros.

criança pode desenvolver um “vocabulário de grafias”, incluindo seus nomes, o nome de um refrigerante e outras palavras isoladas. Contudo, Nunes, Buarque e Bryant (1997) afirmam que não se pode esperar uma correlação entre o número de palavras conhecidas e a consciência fonológica, uma vez que esta última não tem influência na aquisição do vocabulário de grafias.

Na realidade, o estágio pré-silábico compreende vários níveis, cujo desenvolvimento não será descrito, pois não está relacionado aos objetivos do presente trabalho. Entretanto, é importante salientar que, durante o estágio pré-silábico, as crianças finalizam o processo de diferenciação entre a escrita e outras formas de representação simbólica. Além disso, estabelecem critérios para determinar se uma seqüência de letras é capaz de expressar alguma coisa (é legível).

No estágio pré-silábico, a correspondência que a criança estabelece entre a linguagem oral e a linguagem escrita é sempre global, não-analítica, de forma que, na leitura, o todo sonoro refere-se ao todo gráfico.

Paulativamente, a necessidade de diferenciar as palavras entre si leva a criança a atentar para as características das palavras. Assim, a criança inicia a descoberta de que partes da palavra (suas letras) podem ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece nas palavras faladas. Inicialmente, essa correspondência é silábica e isso define o próximo estágio dessa evolução.

5.7.2.2 Silábico

O desenvolvimento de um “vocabulário de grafias” (NUNES; BUARQUE; BRYANT, 1997) não é incompatível com o início de uma análise fonológica. Na realidade, a descoberta de semelhanças entre as grafias pode facilitar a formulação da hipótese silábica. As crianças desenvolvem um critério de diferenciação de forma que o número de sílabas da palavra falada é usado como referência para decidir com quantas letras esta mesma palavra deve ser escrita (tantas quantas forem as sílabas da palavra). Ferreiro (1987a) denomina esse critério de diferenciando quantitativa inter-relacional sistemática, pois o número de letras depende de um referencial externo fixo (sílabas).

Contudo, a hipótese silábica cria uma contradição com um critério importante da escrita anterior, ou seja, a contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma seqüência deve ter para ser legível (por exemplo, uma palavra monossilábica, de acordo com a hipótese silábica, deve ser escrita com uma única letra, mas quando se usa

uma letra só, o escrito não é legível). Ademais, aparece também uma contradição entre a hipótese e as escritas dos adultos, que sempre apresentam maior número de letras do que as previstas numa interpretação silábica.

As dificuldades do emparelhamento do número de letras com o número de sílabas levam a criança a criar um critério de diferenciação qualitativa inter-relacional sistemática (FERREIRO, 1987a), que estabelece a possibilidade de determinar quais letras e em que ordem compõem uma palavra. Ou seja, a criança passa a usar os sons das letras como critério para decidir que letras devem ser empregadas para formar uma palavra. Desse modo, as letras começam a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis e, portanto, as partes sonoras semelhantes entre as palavras passam a ser expressas por letras semelhantes. Isso gera duas formas particulares de conflito (CORDEIRO, 1999): em primeiro lugar, com as palavras são escritas com mais letras do que o seu número de sílabas, algumas letras representam o som e as outras não têm função. Durante a leitura, as crianças apontam as letras consideradas relevantes e ignoram as outras. Em segundo lugar, não há meios para diferenciar algumas palavras, uma vez que as mesmas letras representam diferentes sílabas. Por exemplo, se apenas vogais forem usadas. **AO** pode representar **GATO, VASO, JARRO** etc. Se forem usadas apenas consoantes, então **MT** pode representar **MATO, META, MITO, MOITA** etc. Se for usada a consoante de uma sílaba e a vogal de outra sílaba, então **BO** pode representar **BECO, BEIJO, BICO, BOLO** etc.

Ao enfrentar esses conflitos, a criança é impulsionada a abandonar a hipótese silábica para elaborar uma análise da palavra que se aproxima mais da fonética.

5.7.2.3 Silábico-alfabético

Estágio intermediário entre a hipótese silábica e a alfabética. Nesse momento, a criança começa a analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas, produzindo uma escrita em que algumas grafias representam as primeiras e, outras, os segundos.

5.7.2.4 Alfabético

Nesse estágio, a criança realiza uma análise fonológica da palavra ainda mais acurada, chegando a unidades mínimas (os fonemas). Por isso, ela é capaz de usar os fonemas para produzir diferenciações quantitativas e qualitativas, estabelecendo uma correspondência grafema-fonema sistemática. Em outras palavras, a criança elaborou uma concepção alfabética de escrita e, daí para frente, está habilitada a utilizar as propriedades produtivas do sistema alfabético para escrever qualquer palavra não-familiar, contanto que seja regular.

De todo o exposto, pode-se constatar algumas semelhanças entre a teoria de Ferreiro e a abordagem de processamento de informação. Como afirma Capovilla (1999:181):

Ambas as teorias descrevem uma fase inicial em que a criança trata a linguagem escrita como um desenho, passando posteriormente a diferenciá-la. Ambas as teorias sugerem, ainda, que a aprendizagem da linguagem escrita passa por um período silábico antes de atingir o alfabético (a consciência silábica, por exemplo, desenvolve-se antes da fonêmica).

Entretanto, ao descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, a criança não dominará a ortografia nem a leitura. A partir do estágio alfabético, a criança precisa, ainda, enfrentar os problemas ortográficos, uma vez que o sistema de escrita não representa uma transcrição perfeita dos fonemas (não existe uma correspondência biunívoca e recíproca entre fonema e letra). Desse modo, pode-se perguntar: como ocorre o aperfeiçoamento da concepção alfabética? Qual é o papel da consciência fonológica e da consciência sintática nesse processo?

Nas seções abaixo, farei um apanhado das concepções referentes à investigação e aperfeiçoamento da concepção alfabética e revisarei os estudos que investigam a relação da consciência fonológica com o desenvolvimento da leitura e em particular, da escrita, que é o que interessa neste presente trabalho de pesquisa.

5.7.3 O aperfeiçoamento da concepção alfabética

Alguns autores brasileiros (CARRAHER, 1985; GAGLIARI, 1999; FARACO, 1997; ZORZI, 1998) demonstram que o estágio alfabético não pode ser considerado como o ponto final da aprendizagem do sistema de escrita em português.

Em um sistema de escrita totalmente alfabético, tem-se uma representação sequencial de fonemas por letras, como em *pato* /pato/, *bafo* /bafo/ etc, em que se tem uma relação biunívoca entre a unidade gráfica e a unidade sonora (FARACO, 1997). Mas, geralmente, a escrita não funciona assim. De acordo com a variedade lingüística, as letras podem perder a relação um a um entre unidade gráfica e unidade sonora, passando às vezes a ter um valor silábico, como em *técnica* /te-ki-ni-ka/, *afta* /a-fi-ta/, *apto* /a-pi-tu/ (GAGLIARI, 1997). Em outros casos, pode-se utilizar duas letras para representar uma unidade sonora (dígrafos), por exemplo: *GU* em *gueto*, *QU* em *quero*, *CH* em *cheio*. Algumas vezes são utilizadas, na escrita, letras que não têm valor sonoro, mas que são grafas (*h* em *hoje*). Além disso, uma mesma letra pode estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos (*X* em *exato*, *xale*, *sexo*), enquanto um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras, como /k/ em *calo*, *queijo*; /s/ em *cintura*, *sapato*, *passeio*. Enfim, existem situações em que a representação alfabética básica é alterada, e elas precisam ser dominadas pelos alunos (em qualquer fase da escolarização, mesmo no ensino médio) para que tenham sucesso na leitura e na escrita.

Nunes, Buarque e Bryant (1997) argumentam que o aperfeiçoamento da leitura e da escrita no estágio pós-alfabético depende de dois tipos de considerações: um relacionado a maiores sutilezas na representação fonológica e o outro envolvendo considerações léxicas.

O primeiro tipo de consideração, relacionado a “sutilezas na representação fonológica”, representa aquelas situações definidas por Faraco (1997) como “relações cruzadas previsíveis”, pois são estabelecidas por regras (fatores psicolingüísticos que afetam o reconhecimento de palavras). A diferença entre essa situação (regularidade relativa) e a situação de total correspondência entre unidade sonora e unidade gráfica (regularidade absoluta) é que, na primeira, deve-se considerar o contexto para compreender sua representação, isto é, a posição na unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra ou, ainda, o elemento que a segue. Algumas dessas regras são mais trabalhadas na escola (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1997), entre elas: o valor do *C* e do *G* antes de *P* e *B*, a mudança do som, do *S* para /z/ quando ele é encontrado entre vogais e a impossibilidade de usar *Ç* ou *SS* no início das palavras. Na realidade, existem muitos outros casos de regras contextuais, cuja representação é decisiva para a evolução da escrita. No entanto, uma pesquisa realizada por Nunes (1993) demonstra que as regras contextuais não são adquiridas ao mesmo tempo, o que leva a referida autora a concluir que:

Não é justificável a concepção de um estágio de desenvolvimento que marca a aquisição de regras contextuais, uma vez que essas não são necessariamente adquiridas em paralelo e precedendo outras

aquisições características de um estágio posterior (NUNES, 1993:34-5).

O segundo tipo de consideração necessário para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita não é mais de natureza fonológica e, sim, de natureza léxica (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 19997). Por exemplo, existem seqüências sonoras em português que admitem mais de uma grafia. Este é o caso da seqüência sonora /eza/ que pode ser escrita como *ESA* ou *EZA*. A escolha correta da representação gráfica dessa seqüência sonora depende de considerações léxicas. Assim, nas palavras “*duquesa*”, “*inglesa*”, “*japonesa*” etc, utiliza-se o S. Elas são escritas com o sufixo *ESA*, formador de femininos. Em contraste, nas palavras “*pobreza*”, “*tristeza*” etc, utiliza-se o Z; o sufixo *EZA* é formador de substantivos abstratos derivados de adjetivos (*pobre/pobreza*, *triste/tristeza*, *mole/moleza*).

Ainda, de acordo com Nunes, Buarque e Bryant (1997), não existem estudos demonstrando se há uma seqüência fixa de aquisição das considerações léxicas ou se a ordem dessas aquisições é variável. Entretanto, a existência de uma seqüência pode decorrer da maior ou menor complexidade léxico a ser adquirido. Por exemplo, pode ser mais fácil usar o conhecimento de um radical numa palavra para chegar na grafia de outra palavra da mesma família, do que identificar a grafia de outra palavra da mesma família, do que identificar a grafia constante em um sufixo. Desse modo, passar de “*xadrez*” para “*enxadrezado*”, mantendo o *x* (em vez de *ch*), pode ser mais fácil do que usar o conhecimento de que *esa* é um sufixo formador de femininos e *eza* é formador de substantivos derivados de adjetivos.

De acordo com Gnerre e Cagliari (1985), quando o aluno compreende que uma letra pode ter diversos sons, assim como um som pode ter diversas letras, ele terá chegado à hipótese ortográfica de escrita. No entanto, isso não significa, necessariamente, que existe um estágio ortográfico posterior ao estágio alfabético. Com efeito, Cordeiro (1999) observou algumas crianças que produzem escrita silábico-alfabética e já são capazes de corrigir suas produções recorrendo a analogias com segmentos ortográficos semelhantes. Segundo Zorzi (1998), a substituição da hipótese fonética por uma hipótese ortográfica significa que, ao pensar as palavras, o sujeito toma como referência não apenas aquilo que fala ou que ouve, mas também aquilo que vê escrito, ou seja, as palavras passam a ser pensadas a partir de suas formas gráficas convencionais.

Não obstante, Zorzi (1998) salienta que somente se dar conta de que em algumas situações não existe uma correspondência regular entre letra e som não garante a escrita correta das palavras. Neste sentido, o mesmo autor aponta que:

Faz-se também necessário saber quando se deve empregar uma letra ou outra, ou seja, dentre as alternativas possíveis de escrita, qual a correta. Para tanto, é preciso recorrer à memória, as pistas contextuais, à origem das palavras, à morfologia ou a outros meios, o que envolve habilidades ou capacidades que não se desenvolvem de imediato (ZORZI, 1998:98).

Estudos de Carraher (1985), Cagliari (1997) e Zorzi (1998) procuraram verificar que tipo de sutileza ortográfica posterior à concepção alfabética os alunos ao cometerem erros ortográficos. Esses estudos focalizam o desenvolvimento da competência na aprendizagem da ortografia, identificando e discutindo os diversos tipos de erros ortográficos produzidos durante a evolução da aprendizagem.

A análise dos erros ortográficos realizada pelos autores anteriormente referidos levou-me a classificar as alterações ortográficas em categorias, conforme a tabela 6 a seguir apresentada. Como se pode observar na referida tabela, algumas das categorias empregadas são coincidentes. Assim, elas poderiam ser reclassificadas em cinco classes (em um total de 13 categorias), como é apresentado a seguir:

Quadro 6 – *Categorias empregadas na classificação dos erros ortográficos*

Cagliari	Carraher	Zorzi
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transcrição fonética</i> • <i>Uso indevido de letras</i> • <i>Hipercorreção</i> • <i>Modificação da estrutura segmental: trocas, supressão, acréscimo e inversão</i> • <i>Juntura intervocabular e segmentação</i> • <i>Forma morfológica diferente</i> • <i>Forma estranha de traçar as letras</i> • <i>Uso indevido de maiúsculas e minúsculas</i> • <i>Acentos gráficos</i> • <i>Sinais de pontuação</i> • <i>Problemas sintáticos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transcrição da fala</i> • <i>Erros ligados à origem das palavras</i> • <i>Supercorreção</i> • <i>Erros nas sílabas de estruturas complexas</i> • <i>Ausência de segmentação e segmentação indevida</i> • <i>Erros por desconsiderar as regras contextuais</i> • <i>Erros por ausência de nasalização</i> • <i>Erros por trocas de letras</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apoio na oralidade</i> • <i>Representações múltiplas</i> • <i>Generalização de regras</i> • <i>Omissão de letras</i> • <i>Junção/separação não convencional de palavras</i> • <i>Confusão entre as terminações em x ao</i> • <i>Trocas surdas/sonoras</i> • <i>Acréscimo de letras</i> • <i>Letras parecidas</i> • <i>Inversão de letras</i> • <i>Outras trocas</i>

Fonte: Zorzi (1998:41)

5.8 Algumas considerações sobre consciência fonológica

A complexidade da ortografia é, por certo, uma fonte de dificuldades para os nossos alunos aprenderem a ler, mas, segundo Morais (2000), a razão principal de fracasso parece ser a dificuldade apresentada quase que inteiramente regular, na descoberta do fonema, chave para a compreensão do princípio alfabético da escrita.

Para se chegar à descoberta do fonema o aprendiz necessita adquirir e desenvolver a *consciência fonológica*, uma competência metalingüística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e a manipulação cognitiva das representações neste nível, que é tanto necessária para aprendizagem da leitura e da escrita como dela conseqüente. O desenvolvimento da consciência fonológica tem sido freqüente e consistentemente relacionado ao sucesso de aprendizagem da leitura e da escrita (ADAMS *et al*, 2006)

O termo *consciência fonológica* envolve várias unidades lingüísticas e se refere a diferentes níveis de processamento, conforme Adams *et al* (*op. cit.*) . Podemos segmentar as sentenças em palavras, como por exemplo, “O – menino – chutou – a – bola), palavras em ataque e rima (exemplo: pr –ato ou v – ela) ou em sílabas (ex.: pra-to ou ga-to), sílabas em fonemas (ex.: /v/-/a/-/z/-/o/). Além disso, qhá também um contínuo de complexidade de processamento, dependendo da tarefa solicitada. São exemplos de tarefas que avaliam essas competências metalingüísticas: segmentação, exclusão e adição, substituição ou inversão de sílabas ou fonemas em uma determinada palavra.

A relação entre a *consciência fonológica* no âmbito do fonema, e a aquisição de leitura é recíproca bidirecional, ou seja, à medida que a consciência fonológica se desenvolve, esta facilita o aprendizado da leitura, que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonêmica.

CARDOSO-MARTINS (org, 1995) demonstrou que tanto a idade como a escolaridade influenciam o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse estudo, ambos os fatores contribuíram para o desenvolvimento de *competências metafonológicas*. No entanto, o efeito de escolaridade foi quatro vezes maior do que o de idade, o que reforça a noção de que a instrução de leitura é um fator essencial no estabelecimento da consciência fonológica.

5.9 A Escrita no contexto do letramento

Este tópico é a última parte teórica da pesquisa, e aqui o desenvolvo com o intuito de inserir o estudo da influência da oralidade na escrita, pois entendo que estas duas instâncias discursivas fazem parte da *práxis* social.

Por que trato do letramento em uma pesquisa sociolinguística?

Porque é necessário situar a escrita e os processos de aprendizagem e uso da escrita como um processo de interação e construção dos saberes no contexto do letramento, do valor que este modo de interação tem na sociedade letrada.

Como cabe também à escola não somente à alfabetização, mas letrar, é necessário perceber quais são os modelos de letramento que dão conta dos usos da escrita e porque.

Letramento e escrita são dois corolários que se interligam, porém, é necessário ressaltar que a introdução da escrita não significa necessariamente a alfabetização de uma sociedade inteira, uma vez que a escrita foi controlada essencialmente por grupos reduzidos e as culturas orais existiram lado a lado com as tradições escritas dos grupos de elite (TFOUNI, 2002). Este autor afirma que as formas de raciocínio das camadas ditas analfabetas não são completamente diversas das camadas alfabetizadas, já que o letramento é um processo que penetra a sociedade independente da própria escolarização formal, conforme já vimos no tópico sobre escrita e letramento.

De uma forma elucidativa como análise das ideologias que perpassam a análise da escrita e da oralidade sob a abordagem dos estudos da cultura (não confundir com a tendência culturalista abordada anteriormente), necessário é repensar qual o papel da escrita e da oralidade nos estudos sobre letramento nos diferentes tipos de sociedades, em que estão desenvolvidas somente práticas orais e aquelas permeadas pelas práticas orais e escritas, valorizando mais estas últimas.

Devo esclarecer, que os estudos sobre letramento tocam questões de ordem social, cultural e política e nos permite responder, de uma forma sucinta, sobre esses papéis apontados no parágrafo anterior. Neste contexto, o letramento compreende tanto a leitura como a escrita, sendo a leitura uma das práticas sociais cultivada e vivenciada no dia-a-dia de uma sociedade letrada permeada e marcada por uma pluralidade dessas práticas. Como a nossa sociedade é letrada, há uma forte tendência à supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, o que me leva a concluir que a separação do que se chama de cultura civilizada da cultura denominada pelos etnocêntricos, como cultura primitiva, surge em

função da posição de supremacia das culturas com escrita e leitura ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida (GNERRE, 1985).

O termo letramento, segundo Kleiman (1995:15), foi usado nos meios acadêmicos com o propósito de fazer a distinção entre os estudos sobre o impacto da escrita e os estudos sobre as competências individuais no uso e na prática da escrita – a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Para esta autora, o letramento é tido como um conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e poder.

No bojo das práticas sociais, é necessário fazer algumas intervenções: qual o papel desempenhado pela escrita e qual tem sido o lugar da oralidade nos eventos de letramento? A forma de raciocínio dos não letrados difere da dos letrados?

Para Soares (1999:75), o letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção concebida nas práticas sociais, ou seja, no contexto social. Assim, uma pergunta se faz necessária: O que, como, quando e por que ler e escrever?

Magalhães (1995:205) alia à idéia de letramento, o conceito *práticas discursivas de letramento*, apresentando-as como ferramentas históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos com emissores e receptores concretos, tendo estes textos o caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças, mediados pelo meio escrito.

A fim de avançar nos estudos sobre letramento, aqui me valho para uma análise social do termo, a inserção de práticas sociais constituídas propostas pela Análise do Discurso Crítica. Desse modo, na esteira da Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992), todo evento discursivo é considerado, ao mesmo tempo, como texto (falado ou escrito), como prática discursiva (os processos de produção, de distribuição e de consumo textuais) e como prática social (um tipo de ação social).

Em Kress (1982), o termo letramento é empregada com um aspecto que vai além do que simplesmente associado à leitura ou à escrita. Para ele, não se pode definir e usar o termo dissociado de um contexto ideológico, histórico e político, pois para o autor, o texto é um objeto social, cujas fronteiras não são estabelecidas lingüisticamente, mas socialmente, pois são produzidos em rede de fatores culturais e sociais que se inter-relacionam e interagem.

Ao redimensionar o conceito de letramento, Street (1984) faz uma divisão sobre o tema, a fim de ampliar o conceito e os estudos sob paradigmas e modelos.

5.9.1 Os Modelos de Letramento

Os modelos que aqui se apresentam é o *Modelo Autônomo de Letramento* e o *Modelo Ideológico de Letramento* proposto por Street (1984). São modelos que se contrapõem, sendo o segundo uma proposta que surgiu da necessidade de preencher as lacunas advindas do primeiro.

O *Modelo Autônomo de Letramento* trabalha com práticas de leitura e escrita separadas do contexto social, priorizando o ler e o escrever. Esse modelo contribui para a divisão entre pessoas letradas e iletradas. O conhecimento transmitido por meio dessa concepção veicula ideologias da classe dominante. Uma vez que o aluno não tem consciência crítica, as ideologias não são contestadas. Acredito que uma das ideologias mais difundidas nesse modelo é a crença cristalizada de que, se o aluno fracassa nos estudos, é por culpa pura e simplesmente dele mesmo e não do sistema, já que o letramento é de responsabilidade individual.

O *Modelo Ideológico de Letramento* considera os diversos usos sociais da linguagem escrita, pois trata das relações de poder nas práticas sociais e mostra que o letramento acontece fora do contexto escolar, proporcionando ao aluno interagir com as práticas em busca de mudanças. É um modelo em que o letramento é decorrente de práticas sociais e não da atividade isolada do sujeito. Assim, tanto a linguagem oral como a escrita se misturam nos diversos domínios institucionais para legitimar as relações de poder. Portanto, esse modelo propõe fazer transparecer o caráter dissimulado da ideologia para quebrar a sua hegemonia.

Barton (1994) situa o letramento na vida diária, no contexto social completo e dinâmico, no qual aspectos diferentes interagem e propõe que o *letramento funcional* influencia e é influenciado, não se podendo falar, contudo, de apenas um letramento, mas em letramentos, pois diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios da vida em diferentes níveis e situações, sendo identificados como forma de interação entre os indivíduos. Da idéia de funcionalidade, surge o conceito de *Letramento Funcional* desenvolvido por este autor, que constitui uma atividade social permeada por práticas de letramento e eventos de letramento. As práticas são modelos comuns no uso da escrita e da leitura em que pessoas trazem seus conhecimentos culturais para a atividade. Representam a sustentação dos eventos e esses, por sua vez, representam toda sorte de atividades na vida diária em que a palavra escrita exerce um papel.

Ainda na perspectiva social do letramento, as pessoas possuem diferentes letramentos que fazem uso em diferentes domínios da vida, participam de eventos de letramento em que leitura e escrita se juntam com fala e outros meios de comunicação, possuem também consciência, atitudes e valores com respeito a letramento e essas atitudes conduzem suas ações, encaram mudanças e estão aprendendo sobre letramento através das suas vidas.

O *letramento funcional* vai além do processo de aquisição de códigos como competência individual e passa a ser uma prática social, pois propicia a entrada efetiva no mundo dos letrados, ao qual as pessoas querem pertencer, incluindo redes de apoio entre as pessoas e busca o aproveitamento de oportunidades para mudança. Esse modelo de letramento pode ser aplicável no contexto da sala de aula, com o objetivo de conhecer os diversos contextos de letramento dos alunos, se eles têm consciência do papel do letramento em suas vidas ou mesmo se aprendem com ele e o que podem fazer com ele.

Na ótica do *Modelo Ideológico de Letramento*, Baynham (1995:37) afirma que definir letramento é explicitar um conjunto de posicionamentos ideológicos relacionados, não apenas no letramento ele mesmo, mas onde o letramento se enxaixa na vida social, bem como no seu papel na construção dessa vida social, daí a necessidade de situar o contexto, sem o qual, a linguagem e o letramento são vazios de significados quando fora do contexto, daí o autor defender uma abordagem crítica, ou letramento crítico, na qual mostra que a aquisição e o uso do letramento só podem ser entendidos se levar em conta a influência do contexto. Nessa perspectiva, não se aceita o *status* natural das instituições e dos discursos dominantes, questiona-os. O modelo ideológico assemelha-se a essa abordagem, porque, além de enfatizar os propósitos sociais e o contexto, não os toma como dados, mas sujeita-os a análises críticas, como parte do processo educacional.

A questão da escrita tem de ser tratada sob o enfoque do letramento, que a vê como o produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura nos diferentes domínios da vida.

Barton (1994) menciona diferentes tipos de letramento e, a condição de ser “letrado” cabe ao indivíduo que é capaz de se comunicar satisfatoriamente por meio da oralidade, da escrita ou de imagens, nos diferentes contextos e domínios culturais. Dessa forma, toda prática de escrita a ser ensinada deverá vincular-se a determinado evento que, por sua vez, terá de refletir determinada prática social de escrita, restritiva em cada cultura (VIEIRA, 2003).

De acordo com essa abordagem crítica, em busca de uma pedagogia culturalmente sensível, necessário é o compromisso de se reformular a educação em letramento para atender aos interesses dos aprendizes, muitos destes compostos de grupos marginalizados, aos quais foi e é negado o acesso aos discursos e aos textos das economias e culturas dominantes devido a seu gênero e antecedentes culturais e socioeconômicos.

Entendo que práticas de escrita devem desempenhar papel central nos eventos de letramento, conforme Heath (1983). Resta também ao professor, como agente de letramento, exercer uma de suas principais funções, a de promover a aproximação do aluno às práticas de letramento, bem como os gêneros textuais contemporâneos. Sem isso, o ensino de língua escrita torna-se uma barreira intransponível.

5.10 O *status quo* da dissertação

Dissertar é expor, discutir, interpretar idéias. É uma das modalidades da tipologia textual, junto com a narrativa e descrição. Este tipo de redação é muito valorizado pela escola e pela sociedade porque exigem dos alunos algumas habilidades para escrever, para argumentar e defender um ponto-de-vista (GARCEZ, 1998). Daí ser um gênero discursivo muito utilizado nas redações de vestibulares e concursos.

Escrever uma dissertação supõe o exame crítico do assunto a ser apresentado e a elaboração de um plano de trabalho para a produção textual. Portanto, o plano de organização do texto dissertativo deve possibilitar clareza, objetividade, coesão e coerência. Portanto, é neste tipo de redação que o aluno deve observar as regras gramaticais, as conversões ortográficas, uma vez esse meio de escrita conversa, por excelência, aspectos muito formais da linguagem como regra de valorização para um bom texto.

Sua produção tem, como primeiro passo, o estabelecimento do objetivo que orientará toda a organização e o encadeamento das seqüências das frases. Determinado o objetivo, é o momento de elaborar a frase-núcleo ou tópico frasal (FAULSTICH, 2005), que poderá constituir a introdução. Os parágrafos seguintes compõem o desenvolvimento. É esse o espaço para fundamentar o ponto-de-vista, discutir, exemplificar, até se chegar à conclusão. Todos os parágrafos devem ser articulados uns aos outros para constituir as relações que formam o tecido, que é o texto. O tema deve ser o mesmo, do começo ao fim, o que lhe confere, dessa forma, unidade.

Quando tem por objetivo expor idéias a respeito de um tema, a dissertação é *expositiva*. Quando o objetivo é convencer, persuadir o leitor da validade e da eficiência do que se apresenta, é *argumentativa* (GARCEZ, 2004; NETO, 1996).

Há inúmeras formas de elaborar um assunto. Para que as idéias não se desvinculem do ponto principal da dissertação e desorganizem a seqüência do raciocínio, é preciso delimitar o assunto, isto é, selecionar um aspecto que se considere como o mais relevante para a discussão. Exemplos, informações, dados, fatos, citações etc. podem ser usados para o desenvolvimento da idéia principal do texto, desde que escolhidos como os mais adequados para tornar a dissertação completa e convincente.

Observar a oralidade nas redações escolares, em particular, as dissertações é uma forma de examinar as competências e habilidades que os alunos estão desenvolvendo na sala de aula, para responder as seguintes questões:

1. Quais habilidades e quais competências a escola espera alcançar e efetivamente alcança de seus alunos?
2. O que os alunos precisam aprender para escrever competentemente?
3. Quais as metodologias necessárias para fazer de um aprendiz um competente escritor?
4. Qual o papel da escola como instituição de inclusão de uma cultura de letramento?
5. E por fim, o que cabe ao professor ensinar na hora de por em prática o ensino da escrita e na elaboração das dissertações?

Escrever competentemente em uma sociedade onde a cultura de letramento é intensa requer do aluno que este escreva diferentemente de como fala.

A redação ainda é um meio muito utilizado não somente pela escola, mas por outras instituições (como vestibular e concurso, conforme já disse) a fim de avaliar o sentido crítico do estudante (GHILARDI *et al.* 2006).

As universidades almejam sempre que seus discentes saibam elaborar um texto, falar sobre os problemas nacionais, discorrer sobre as questões da atualidade ou, de forma bem elaborada, saiba ser claro, objetivo, coerente, coeso e pertinente (habilidades). Mas antes de admitir em seus cursos, as instituições de ensino superior, em tese, requer que o aluno seja competente para escrever e por isso, avalia via vestibular, algumas habilidades que tais alunos deveriam ter alcançado ao longo do ensino fundamental e, sobretudo, do ensino médio.

Todavia, com eu já explanei antes, o estudo sobre o ato de redigir no ensino médio ainda é muito pouco pesquisado e não se encontra, na literatura, um estudo de per si, sobre a construção da escrita e reescrita das redações escolas. Alia-se a isso a prática, por parte do professorado, em pedir uma redação para fins de nota tão somente, geralmente descontextualizada e em descompasso com os saberes dos alunos. Não se dedica aí uma metodologia para escrita e reescrita desses textos, nem se fazem uma correção processual a fim de que o aluno possa descobrir, por si só ou em parceria com o professor, de que a modalidade escrita não é igual a fala, que as dificuldades ortográficas devem ser sistematizadas a fim de que o aprendiz possa sanar suas dúvidas.

O hábito de escrever (dissertar), nas escolas públicas, ainda não é uma prática reiterada. Ao menos não na escola em que leciono, ou melhor, no turno noturno. O que se observa, via de regra, é que o aluno está sozinho em seu ato de escrever e muitas vezes, o professor, por diversos motivos, nem toma conhecimento de como esse aluno constrói um texto ou como ele lida com as questões da linguagem. Por isso, o estudo da escrita tem de ser tratada sob o enfoque do letramento, pois percebo que a escrita não é apenas uma ferramenta ou um mero instrumento de comunicação, mas é um conjunto de práticas sociais de escrita de determinada cultura nos diferentes domínios da vida.

Ainda sobre a dissertação, menciono Barton (1994) para dizer que nos diferentes tipos de letramento, a condição de ser 'letrado' cabe ao indivíduo que é capaz de se comunicar satisfatoriamente por meio da oralidade, da escrita e ou de imagens, os diferentes contextos e domínios culturais.

Por uma questão de recorte, não pude descrever minuciosamente os processos interacionais da sala de aula nem suas implicações para o ensino quando da elaboração das redações²⁸, também não explicitarei questões de lingüística textual nem os processos de leitura e escrita (inferências, analogias, conjecturas, intertextualidade, contextos, adequação vocabular e planejamento dos textos) das redações dos meus alunos, porque preferi me ater mais ao produto, a fim de conferir quais as interferências mais recorrentes da oralidade na escrita.

²⁸ Essas questões por si só (se estudados os processo inferenciais para a construção de um texto, da fala para a escrita e os processos pelos quais esses saberes sobre a escrita se transformam em texto) dariam uma tese de doutoramento, próximo passo a ser percorrido pelo pesquisador que a esta subscreve.

6 A PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

6.1 Introdução

Este capítulo está dividido em quatro partes: a primeira refere-se à metodologia empregada para a análise dos escritos escolares e para a propositura desta pesquisa, os sujeitos colaboradores e os critérios para a coleta de dados; o segundo refere-se à metodologia, na qual me baseio em três disciplinas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos para o presente trabalho; a terceira é dedicada à linguagem, na qual, situo o estudo pertinente a este tema, o percurso histórico e as diferentes concepções em sua abordagem.

6.2 Procedimentos metodológicos

A descrição do contexto da pesquisa revela o *locus* onde ela foi realizada, bem como o procedimento na coleta de dados. Teço algumas considerações a respeito do contexto da produção desses dados que servem à análise do conjunto.

6.2.1 Sujeitos participantes

Os 206 (duzentos e seis) participantes desta pesquisa são alunos do turno noturno que cursavam em 2006/2007, uma das três séries do ensino regular do ensino médio de um Centro Educacional de Taguatinga, escola pública localizada na zona urbana da cidade satélite Taguatinga, Distrito Federal. Essa escola pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e está localizada na periferia da referida cidade satélite.

Os alunos têm, em sua grande maioria, entre 16 e 27 anos de idade, possuem um considerável histórico de insucesso escolar e grande parte foi repetente em algumas das séries do ensino fundamental ou mesmo do ensino médio. Outros reingressaram aos estudos após um período de quatro ou cinco anos, por diversos motivos, entre eles, com o objetivo de ter um emprego melhor, de considerar a escola o lugar da promoção social, de prosseguir nos estudos e chegar ao ensino superior, de “*vencer na vida*”, porque queriam “*ficar mais*

inteligentes” (sic)²⁹ e também porque a escola é o lugar de encontros com os amigos e com a “galera”. Por outro lado, os motivos relatados sobre o insucesso escolar, os de maior expressão foram: constantes mudanças para lugares diferentes, falta de vagas nas escolas ou acesso ao ensino onde moravam, reprovações sucessivas e a conseqüente falta de estímulo para recomeçar, ter de optar entre trabalhar e estudar, casamento, filhos, gravidez, problemas financeiros, pelas dificuldades encontradas na compreensão de conteúdos programáticos e, sobretudo, porque a linguagem utilizada por muitos professores na sala de aula ainda é “muito difícil” de ser completamente entendida, uma vez que, segundo eles, essa linguagem não faz parte da realidade deles³⁰. Esses argumentos fizeram-me parar para repensar as metodologias empregadas por nós professores e o quanto é necessária a consecução de uma pedagogia culturalmente sensível pela escola

A fim de entender as redes de interação e as comunidades de fala as quais meus alunos pertencem (MILROY, 1990; LABOV, 1972), busquei nos contínuos oralidade/letramento e rural/urbano a origem de seus antecedentes familiares e aí computei que 93% dos sujeitos da pesquisa são filhos de pais que residem no DF, mas oriundos da zona rural (em particular dos estados do Nordeste, Minas e Goiás) e 7% são de pais nativos do Distrito Federal, mas com antecedentes rurais, o que vem confirmar, pela idade de Brasília e das cidades do Distrito Federal, a crença sobre a existência de uma população bastante diversificada, cuja ecologia lingüística é bastante heterogênea em relação a outras unidades da federação. (BORTONI-RICARDO, 2005; CORRÊIA, 1997). Neste contexto, percebi nos relatos dos alunos, o apego a muitas tradições culturais ancestrais como extensão da identidade de cada povo.

Quanto ao local de origem dos discentes, há um percentual de 42% de nativos do Distrito Federal, e o restante está assim distribuído: 13% são oriundos de alguma cidade de Goiás, 12% de Minas Gerais, 28% de egressos de alguns dos estados pertencentes à Região

²⁹ Após fazer uma pesquisa por meio de entrevista individual, em conversas informais, a fim de descobrir quais foram os motivos que fizeram muitos alunos retornarem à escola ou o porquê de a terem abandonado, o discurso que mais ouvi foi sobre o lugar da escola como promoção dos saberes, lugar de acesso aos bons empregos e ao sucesso profissional, à promoção da cultura e porque o saber faz as pessoas “ficarem mais inteligentes”, daí eu poder concluir que a crença geral é que escola ainda é vista como um agente de letramento muito eficiente para o acesso aos bens culturais disponíveis ao homem e como o lugar da ascensão social.

³⁰ Perguntei o porquê dessa não compreensão da linguagem, ao que me responderam que os professores falam “difícil”, que não há uma preocupação da escola em adequar os conteúdos a suas realidades, que não vêem sentido para significação de muitas palavras utilizadas pelos docentes na hora de explicarem os conteúdos, que há uma grande dificuldade para entender a Língua Portuguesa, que não sabem português e que escrever é muito “chato”, “difícil” e complicado.

Nordeste, em particular, Maranhão, Bahia, Piauí e Paraíba e 5% são migrantes de outros lugares da federação brasileira.

Dos migrantes de outros estados, 97% afirmaram acreditar que o Distrito Federal é o Eldorado, ou seja, que aí encontraram qualidade de vida para constituir família ou criarem seus filhos, ter bons empregos, bons salários, entrar no serviço público e ter uma educação de qualidade. Os restantes 3%, mesmo morando no DF ou entorno há mais de um ano, acreditam que após terminarem o ensino médio retornarão para suas cidades de origem, porque consideram os moradores do DF muito individualistas e isoladas, acreditam que o custo de vida brasiliense é muito alto e justificaram as vicissitudes para se ambientarem e para arrumarem emprego. Um outro motivo importante que justifique o retorno é o sentimento de pertença ainda muito presente na identidade e nas relações familiares deixadas para trás.

A maioria desses alunos (63%) trabalha durante o dia, com jornada entre 8 (oito) e 6 (seis) horas respectivamente. A ocupação mais comum é constituída de domésticas, diaristas, cobradores de vãs, donas-de-casa (entendo que seja trabalho, embora não remunerado), comerciários, secretárias, ambulantes, office-boy, atendentes, vendedores, frentistas, manicuras, pedicuras, auxiliares de serviços gerais em empresas particulares ou portadoras de serviços para órgãos públicos e estagiários. O restante (37%) está desempregado ou fazendo “bicos” esporadicamente em empregos informais.

Também contabilizei que 54% dos sujeitos são do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Dentre os participantes, há 45% de solteiros sem filhos, 26% de solteiros com filho e 29% entre casados com ou sem filhos (considere também como casamento a união estável).

Quanto à moradia, 98% do alunado residem em Taguatinga, em particular na QNJ e QNL, setores localizados na parte norte da cidade e o percentual restante habitam em Samambaia, Recanto das Emas ou Ceilândia, cidade esta colada à Taguatinga.

Quanto à classe econômica, a maioria dos alunos é da classe baixa ou média-baixa, com renda familiar de até 10 (dez) salários mínimos por família. Muitos pagam aluguel, 67% (sessenta e sete por cento) ainda vivem com os pais ou com algum outro parente responsável financeiramente pela manutenção da casa. Seus pais e familiares também não tiveram acesso à escola e por isso são semi-alfabetizados ou analfabetos. Apenas 12% dos

participantes têm um dos pais com ensino médio e 9 alunos disseram que seus pais possuem a graduação.

Nas três séries do ensino médio, 34% afirmaram ter computador com Internet em casa, mas apenas 8% disseram comprar livros com alguma frequência ou lerem jornais e revistas que não sejam exclusivamente de “fofocas”. 33% dos discentes vão ao cinema constantemente e apenas 0,7% afirmou já ter ido ao teatro ou ter ido esporadicamente. Apenas cinco alunos declararam fazer cursos de línguas estrangeiras e um ter viajado para fora do país. Perguntei se costumam ler outros livros que não os escolares, e 61% afirmaram, com alguma frequência, ler a Bíblia ou alguma literatura religiosa.

Grande parte afirmou que em suas casas não é comum a utilização de práticas de escrita, exceto o uso de trabalhos escolares. Para quem tinha computador em casa, as práticas de escrita, além das já relacionadas, resumiam-se à escrita oralizada na comunicação em salas de bate papo na Internet

6.2.2 A cidade onde se localiza a escola

Ilustração 1



Fonte: http://www.taguatinga.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=4345, pesquisado em 01/12/07.

Conforme o sítio <<http://cidadebrasileira.brasilecola.com/distrito-federal/historia-taguatinga.htm>> pesquisado em 07/02/08, trago algumas informações sobre a história da cidade:

Foi a primeira cidade criada para diminuir a quantidade de pessoas que migravam para Brasília. Localizada no município de Luziânia – Goiás em 05 de junho de 1958. Inicialmente foi denominada Vila Sarah Kubitschek, depois Santa Cruz de Taguatinga e firmou-se em apenas Taguatinga. A situação do Núcleo Bandeirante era preocupante, já que estava superpovoado e os migrantes não paravam de chegar. Houve um momento em que os caminhões eram interceptados e obrigados a retornar à suas origens. Nas proximidades destes acontecimentos que se formou Taguatinga com aproximadamente 1.000 viajantes deixados na estrada pelos camioneiros. Em 31 de maio de 1958, o presidente Juscelino Kubitschek foi ao Núcleo Bandeirante para jantar com amigos, e a população à deriva decidiu fazer um manifesto. O presidente da NOVACAP, decidiu então mandar uma comissão para prometer soluções para seus problemas. Em 10 dias, todas as pessoas receberam seus lotes para ocuparem. Aproximadamente 1.000 fossas foram distribuídas, a rede de água potável instalada provisoriamente e o transporte viário. Em seis meses havia funcionando escolas, hospitais e habitações para os professores.

Taguatinga está a 25km do Plano Piloto, nome dado à região administrativa de Brasília em contraposição às suas cidades-satélites. A cidade-satélite, apesar de algum planejamento que lhe foi dado, era inicialmente nada mais que uma favela ou pequeno povoado, porém afastada da capital. Taguatinga cresceu e desenvolveu-se especialmente em função de seu comércio e dos empregos que sua população obtinha em Brasília. Tornou-se um importante centro comercial dentro do Distrito Federal e pólo de atração para a população das cidades-satélites próximas, abrigando mais de um shopping center de grande porte e muitas agências bancárias. Taguatinga hoje chega a ser considerada a capital econômica do Distrito Federal com 243.159 habitantes no ano 2000 (conforme dados do GDF, no sítio <<http://www.distritofederal.df.gov.br>> pesquisado em 28 de novembro de 2007) e atualmente é sede do governo do Distrito Federal, que está localizado no Centro Administrativo denominado *Buritinga*.

Em Taguatinga há mais de cinco salas de cinema e apenas um teatro. Quanto à educação, a cidade tem mais de 70 escolas nas redes pública e privada que oferecem o ensino para séries iniciais e para o ensino fundamental e tem mais de 15 instituições para ensino médio, sendo 07 delas centros educacionais (escolas públicas). Com tudo isso, devo acrescentar, que se trata de uma cidade altamente urbanizada, de intensas redes de tessitura frouxa nas suas relações interacionais e sujeitas à diversidade das práticas de letramento.

Situo a cidade para mostrar que os alunos possuem muito contato com as práticas sociais letradas e que, portanto, não é somente na escola que eles estão em contato com a leitura e escrita, mas nos diversos eventos de letramento na realidade cultural e comercial de Taguatinga.

6.2.3 A escola, *lócus* da pesquisa

A escola pesquisada foi fundada em 1974 e funciona com o ensino regular no ensino médio nos turnos matutino e noturno e ensino fundamental no turno vespertino.

Em 1997, ano em que concentrei grande parte da pesquisa, a escola possuía sete turmas, distribuídas da seguinte forma: 02 (dois) primeiros anos; 02 (dois) segundos anos e 03 (três) terceiros anos, com aproximadamente 36 alunos em cada sala, embora no início do ano estivessem matriculados mais de 45 por sala. No final do ano, numa das turmas de segundo ano, restaram apenas 23 alunos.

Na escola não há computadores para uso dos alunos (haja vista o roubo de todos os computadores da escola ocorrido no início de dezembro de 2007), há duas quadras esportivas (em estado ruim de conversação), uma grande e ociosa área externa ao bloco de salas, porém dentro do perímetro escolar, uma biblioteca que também serve à comunidade e uma sala para projeção de vídeo.

O relacionamento entre direção, professores e alunos é muito bom e se estabelece entre os agentes escolares um clima de cordialidade e dialogia. Também posso afirmar que o turno noturno é bastante tranquilo do ponto de vista da segurança, sem incidentes ou ocorrências policiais.

Todos os professores possuem nível superior e são concursados, exceto os dois professores de contrato temporário (física e sociologia) que ali trabalharam durante os dois semestres letivos de 2007.

6.2.4 Seleção do *Corpus*

Como já expus antes, sempre observei na escritura dos alunos muitos traços da oralidade e por isto tive aguçada minha curiosidade para saber os porquês de interferências fonológicas nas regras ortográficas e como os alunos construía hipóteses na hora de escrever determinadas palavras. Também queria saber se alguns fenômenos eram erros de ortografia, interferências fonológicas na construção da escrita ou se tratava de variação lingüística. Para tanto, ao ficar atento à ecologia lingüística dos meus alunos e às suas características sociolingüísticas e culturais, solicitei-lhes em diversos momentos, que fizessem as dissertações, uma vez que este gênero textual, por ser muito valorizado na cultura de letramento, é ensinado pela escola como sendo uma escrita em que o aprendiz deve observar as normas gramaticais e ortográficas, além de uma série de princípios textuais.

Dessa forma, eu teria de começar mesmo pela dissertação, porque visava analisar o quanto de oralidade encontrava-se nos textos dos alunos, mesmo já tendo estes oito, nove e dez anos de escolarização. Não selecionei outros escritos como corpus, nem aceitei que os seus textos fossem feitos em casa, porque queria saber quais eram as suas dificuldades e enfim, estudar a linguagem nas dissertações sob um enfoque epistemológico de alguns fenômenos próprios da oralidade, mas que ainda estão presentes na escrita. Também não quis dicotomizar essas duas instâncias discursivas, mas perceber a ecologia lingüística presente nos textos. Para tanto, dividi a pesquisa em duas etapas, sendo a primeira realizada em 2006 e a segunda (esta dividida em três momentos), em 2007, na forma como relato a seguir.

No início letivo de 2006, pedi que os discentes, meus interactantes, fizessem individualmente algumas redações para falarem de si mesmos. O contexto da propositura dessas redações deu-se nas aulas de filosofia, quando eu introduzia os temas sobre a teoria do conhecimento, a ruptura entre o mundo mítico e a explicação racional sobre o cosmos para o nascimento da filosofia ocidental. Devo esclarecer que nesse ano, eu tinha quatro turmas de terceiro ano e uma de segundo, em um total de 187 alunos.

Ao tratar-se de início de mais um ano letivo, queria conhecer meus alunos. E foi então que pedi que cada um falasse, por escrito, de si, de onde veio, há quanto tempo cada um mora no Distrito Federal (no caso de migrantes), origem dos pais e profissão, grau de escolaridade, hábitos de escrita e leitura, idade, sexo, ocupação, qual era a visão que o próprio aluno tinha de si (a face e a identidade), quais eram seus planos imediatos e para o futuro, e,

enfim, queria saber a trajetória e história de vida de cada um. Expliquei-lhes que a redação fazia parte do meu objeto de pesquisa e explicitiei que além de conhecê-los, eu queria ver as questões de ortografia, marcas de oralidade, formalidade e informalidade no texto e outras questões lingüísticas como variação, heterogeneidade e, enfim, a ecologia lingüística presente em seus textos. Antes de receber a autorização por parte deles para investigar suas escritas, expliquei-lhes que não era obrigatório fazer a redação, que não valeria nota e que o formato da escrita deveria ser bastante formal na hora de exporem suas idéias sobre si e sobre o mundo e que tais escritos deveriam obedecer às normas do português padrão.³¹ Nesse ano, coletei 172 redações.

No ano seguinte, as redações ocorrem em três momentos de produção.

No início de março, trabalhei com a mesma metodologia empregada em 2006, ou seja, ao introduzir temas de conhecimento sobre a formação da filosofia, pedi para que os 248 alunos (distribuídos nas três séries do ensino médio) escrevessem uma dissertação para falar de si mesmos, da visão de mundo e que respondessem também às questões sobre suas origens, dos pais, ocupação e perspectivas para o futuro. Como no ano anterior, expliquei-lhes o motivo do trabalho e pedi-lhes autorização para analisar suas redações, o que foi aceito, desde que eu preservasse a identidade de cada um. Assim, neste primeiro momento, consegui que 226 alunos me entregassem seus escritos. Devo esclarecer que em um primeiro momento, eu não explicitiei detalhadamente o tema escrita oralizada como objeto de pesquisa, porém falei que eu observaria questões gramaticais como os erros ortográficos, acentuação, construções morfossintáticas, organização textual e que, portanto, essas redações deveriam ser escritas com observâncias das normas do português padrão e os ditames da norma escrita. Por tratar-se de uma escritura em que o aluno iria falar de si mesmo, essa divisão estanque entre o formal e o não formal em termos de linguagem não foi levada a rigor pelo pesquisador, porque os textos foram escritos de uma forma muito espontânea, contextualizados com o exercício da reflexão sobre si mesmo e o olhar sobre o outro ou sobre o mundo. Observei que “falar de si” favoreceu uma escrita menos monitorada, e, portanto, mais fluente em termos de produção, pois a maioria das redações passou de quarenta linhas (sugeri que os textos tivessem um mínimo de 30 linhas e máximo de 40, porém isso não era uma regra intransponível).

³¹ Para a presente pesquisa, após fazer uma correção conjunta com cada aluno e retirar algumas informações úteis para a pesquisa, tirei cópia de cada redação, com o cuidado de retirar seus nomes, a fim de preservar a identidade e a individualidade dos sujeitos da pesquisa.

Todas as redações foram feitas na sala de aula, sob a minha observação e em minhas aulas. Apesar de propiciar um clima amistoso entre os alunos, estes não poderiam consultar um dicionário ou gramática para realizar seus escritos (pois eu pretendia averiguar quais eram as suas dificuldades), exceto consultar aos colegas. Devo ressaltar que perceber a prática de **andaimes**³² entre os alunos (e também entre alunos e o professor) como princípio cooperativo é muito gratificante. Nesses momentos de aprendizagem significativa, muitos alunos me consultaram sobre a ortografia de algumas palavras, o que eu respondi sempre que solicitado, porque considero uma excelente oportunidade de não somente valorizar o turno do aluno, como construir significações pelo aprendizado da escrita.

Em um segundo momento, logo no início do mês de maio, eu os avisei que pediria uma outra redação para o início de junho, sendo que esta valeria uma das notas do segundo bimestre. Então, com antecedência, distribuí alguns temas³³ para a redação e para tal, os discentes poderiam pesquisar previamente em livros, revistas, Internet ou qualquer meio de conhecimento sobre os temas, mas que na hora da redação, o ato teria de ser solitário. Expliquei-lhes que observaria algumas questões lingüísticas e gramaticais (porém não expliquei quais) e que usaria as redações para a minha pesquisa. Devo esclarecer que após a propositura dos temas, fizemos alguns debates em sala para discutir assuntos como violência, racismo, preconceito e drogas. Nesses debates, houve muita adesão dos alunos à defesa de seus pontos-de-vista, o que propiciou uma envolvente participação coletiva, de modo que cada um mostrou-se muito competente na comunicação, a fim de expor, refutar, debater e defender idéias.

Para tornar meu trabalho ético, pedi-lhes mais uma vez autorização para pesquisa, o que fora aceito nos mesmos termos da primeira vez. Assim, fotocopiei todos os textos, com o cuidado de retirar a identificação do aluno e nomear-lhes pseudônimos. Como se tratava do segundo bimestre, o número de alunos diminuiu, porque alguns desistiram e outros mudaram de turno ou escola por diversos motivos. As redações também foram todas

³² Andaimés (*scaffolding*). Termo introduzido pelo psicólogo Jerome Bruner (citado em Cadzen, 1988:102) para nomear a diferença entre o que um aprendiz é capaz de fazer por conta própria e o que ele realiza com o auxílio de um auxiliar mais competente. O conceito proposto por Bruner pressupõe a idéia de que a aprendizagem e a cognição serem, essencialmente, processos socioculturais e, por isso, dependentes de interações menos assimétricas que permitam, por exemplo, que o indivíduo mais competente ofereça, ao menos competente, a oportunidade de compartilhar a construção do conhecimento produzido em situações de ensino-aprendizagem.

³³ Os temas foram os mais comuns e de fácil pesquisa como: sexo; aborto; AIDS; adolescência; drogas; violência urbana; dificuldades para ter o primeiro emprego; família; discriminação e preconceito; exclusão social e outros temas que os alunos achassem pertinentes para a aula de filosofia.

feitas em sala de aula, em três aulas mais precisamente (em um total de duas horas e trinta minutos por turma), porque considerei que um tempo bastante exíguo influenciaria no resultado da minha pesquisa e considerei que um tempo muito curto concorreria para a realização de uma escrita descuidada e que mais tempo os permitiria rascunhar e averiguar possíveis erros. Também procurei propiciar ao ambiente escolar um clima de relaxamento, sem a conotação de uma redação para concursos. As únicas advertências foram para não pesquisassem em algum manual escolar e que escrevessem observando a norma padrão ou o que haviam aprendido nas gramáticas até aquele momento.

Nesta segunda fase da pesquisa, obtive 213 redações.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu no quarto bimestre de 2007, ou seja, no início do mês novembro. A fim de preparar os alunos para discorrer sobre um tema, avisei-os com antecedência de trinta dias, que pediria mais uma dissertação e que esta seria parte da última prova. O tema prévio foi sobre a *Exclusão Social*. Ao trabalhar com os mesmos procedimentos da segunda etapa, consegui um montante de 76 redações para esta fase.

Assim, para constituição do corpus, obtive um total de 687 (seiscentas e oitenta e sete) redações, sendo estas realizadas em momentos diferentes da pesquisa, desde um contexto mais informal de escrita, como é o caso de relatos pessoais até o mais formal, quando se deu a escrita sobre os critérios de avaliação de uma prova bimestral.

6.2.5 Procedimentos para análise

Durante os dois anos em realizei a observação em sala de aula, estive em permanente interação com os sujeitos da pesquisa a fim de entender e escrever, com propriedade, sobre a cultura em sala de aula, o *background* dos alunos e compartilhar com eles suas crenças, dificuldades, experiências, os modos de interação e a construção do conhecimento, levantar com eles hipóteses e possíveis resoluções para os problemas que foram surgindo ao longo do trabalho.

Sob o viés sociolingüístico, eu não trabalhei a gramática tradicional detalhadamente³⁴, também não fiz um trabalho de parâmetros de certo e errado conforme a norma *standard* ao analisar os dados juntamente com meus alunos, exceto no que se refere aos padrões da ortografia, em que tive de observar o que prescrevia a norma. Neste trabalho de retorno aos participantes, fiz distinção ao que era erro de ortografia e o que era variação lingüística.

A partir das primeiras coletas de dado em campo, elaborei um inventário de problemas de conversação ortográfica encontrados nas redações e trabalhei, de forma crítica e sistemática com os alunos, hipóteses que os levaram a fazer não somente determinadas escolhas lexicais, como também a utilizarem determinados repertórios lingüísticos. Nesta etapa da pesquisa, a pesquisa qualitativa me foi muito útil, porque me permitiu, como professor e agente letrador (KLEIMAN, 2001) a ser mais consciente do processo ensino-aprendizagem e, assim, viabilizar uma aproximação entre a pesquisa e minhas práticas pedagógicas.

Além das redações, eu me servi de questionários e entrevistas informais para a coleta de dados. Na hora de observar os modos de interação que implicavam construção da escrita escolar, eu utilizei anotações detalhadas para registrar, discretamente, as dúvidas e seus porquês quando os sujeitos percebiam que a forma escrita poderia ser diferente da forma falada.

No bojo das observações, uma de minhas grandes atenções era para a linguagem falada, porque eu queria comprovar se a forma como os alunos escrevia era a mesma de como falavam ou se o repertório lingüístico utilizado na escrita era o mesmo na oralidade, como por exemplo, os fenômenos fonológicos como: rotacismos: *pranta para 'plantar'*, *proprema para 'problema'*; passagem de /r/ ~ 0, em *próprio para 'próprio'*, *poblema para 'problema'* e assimilação ndo ~no, como em *fazenu para 'fazendo'*, *dizenu para 'dizendo'*. Como eu já expus, minha intenção não era fazer um inventário do certo e do errado, mas perceber na competência comunicativa dos escreventes, as escolhas lingüísticas presentes nos textos.

³⁴ Por não serem as aulas exclusivamente de língua portuguesa, eu tive de me ater mais aos conhecimentos de filosofia, porém, sempre permeando os temas com o estudo crítico de gramática, porque entendo que todos os professores possam trabalhar com as modalidades vernaculares e padrão da língua.

Devo esclarecer que não pude gravar as aulas nem em vídeo nem em *tape*, porque os participantes recusaram-se, terminantemente, a qualquer evento neste sentido. Assim, por uma questão estritamente ética, eu não quis forçar nada nesse sentido, já que o presente trabalho tinha como meta a colaboração dos alunos sob a forma de observação participante. Por outro lado, a cada checagem dos dados, pela interação mútua entre mim e os aprendizes, fomos compartilhando crenças, escolhas e o significado social de cada repertório lingüístico.

Na última parte da pesquisa, já em 2007, na interação com os participantes, registrei em minhas anotações, quais eram as crenças dos alunos e atitudes em relação à escrita, à língua portuguesa, ao ensino, à oralidade e quais eram suas atividades de letramento na sociedade. Para esta fase, usei pseudônimos para os autores dos comentários e escolhi aleatoriamente alguns alunos, cujo objetivo era perceber os aspectos êmicos presentes na sala de aula.

Embora este trabalho seja realizado em cima de dados fornecidos pelo produto (as redações) e não exclusivamente sobre os processos de interação no *frame* aulas, busquei na etnografia da comunicação, na antropologia lingüística e, principalmente, na sociolingüística interacional, a explicação para muitos fenômenos da oralidade e suas implicações para a escrita, conforme os referenciais teóricos da Sociolingüística.

6.2.6 Fenômenos pesquisados

Pesquisei alguns traços graduais e descontínuos presentes na oralidade e na escrita dos meus alunos, porque eram os mais recorrentes. Esses traços ocorrem pela interferência de alguns fenômenos fonológicos que merecem maior atenção para um trabalho pedagógico voltado para a escrita.

No capítulo VII faço uma descrição sociolingüística e fonológica dos erros de ortografia causados pela interferência da fala na escrita e explico suas possíveis causas no PB. Esses fenômenos são: Assimilação; Cancelamento da vibrante pós-vocálica; Acréscimo; Supressão e Rotacismo e serão retomados na Seção 7.2, no próximo capítulo.

Também nesse capítulo, retrato alguns fenômenos de ordem fonético-fonológica e morfológica, porque fazem parte das dificuldades dos aprendizes e são recorrentes nas dissertações dos participantes. Toda a minha análise é vista sob *os contínuos* oralidade/letramento e urbano/rural (BORTONI-RICARDO, 1985; 2005), para descrever e justificar as ocorrências dos erros que apareceram nas redações:

- 1. Erros relacionados à influência da fala;**
- 2. Erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras;**
- 3. Erros relacionados à análise contextual e à análise morfológica;**
- 4. Erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras;**
- 5. Erros por generalização de regras por hipercorreção**

Definidos quais os fenômenos a serem pesquisados e já delineados os objetivos, fui verificando a cada etapa do trabalho, a validade e a confirmação ou não de minhas asserções, à medida que eu ia respondendo as questões norteadoras da pesquisa.

6.2.7 Princípios éticos seguidos na pesquisa

De acordo com Fetterman (1998:138-45), há alguns dilemas éticos que surgem durante a realização de uma pesquisa qualitativa. A seguir, ao nomear esses princípios, explicitarei o que eu realizei durante o meu trabalho investigativo.

- *Permissão* – o etnógrafo deverá obter permissão para realização de sua pesquisa e, em alguns casos, deverá informar aos seus informantes o objetivo dela. Há contextos em que a permissão formal escrita é mais recomendável do que uma autorização verbal. São, também, atitudes éticas solicitar permissão para realizar audiogravações, tirar fotografias e comunicar aos informantes como esse material será veiculado. Assim, como eu já expliquei, obtive autorização verbal dos meus alunos, mas sob a condição de manter o anonimato dos informantes. Quanto às gravações, não me foi permitido fazê-lo, mesmo tendo eu justificado a finalidade deste trabalho. Na negociação para registrar os processos interacionais, não

obtive sucesso para gravar, porém anotei detalhadamente cada observação e não quis insistir na realização de gravações;

- *Honestidade* – o etnógrafo deve ser sincero quando explicam aos participantes da pesquisa o que planejam estudar e como pretendem fazê-lo. O etnógrafo deve ponderar em que situações deverá ser mais ou menos detalhista no esclarecimento da pesquisa participante, de acordo com o tipo de público com que lida. Ainda com relação à honestidade, Fetterman (1998: 139) menciona que é impróprio o emprego de técnicas enganosas na pesquisa etnográfica. Desse modo, revelei aos meus alunos o motivo das redações e o que eu queria pesquisar. Eu apenas não detalhei que gostaria de pesquisar alguns fenômenos da oralidade presentes na pesquisa, porque meu intuito era averiguar os saberes do aluno quanto à ortografia e à diversidade sociolingüística da comunidade de fala presentes no repertório lingüístico de cada um. Se eu explicitasse esses fenômenos, poderia ser que informante monitorasse mais ainda suas escritas (a escrita por si só exige um maior grau de monitoramento porque é um evento formal e não tão espontâneo como a fala) e isso interferisse nos resultados. Porém, quando solicitei as dissertações, avisei-lhes que eles deveriam observar as regras gramaticais da norma padrão. Se mesmo observando tais normas e as redações ainda contivessem erros decorrentes da influência de alguns fenômenos da fala, então estaria confirmada a minha asserção de que a escola não trabalha a pedagogia da variação (se o faz, ainda é muito tímido este tipo de trabalho) nem conhece as interferências fonológicas interferentes na escrita, o que resulta em uma educação que merece mais qualidade e mais atenção por parte dos educadores.
- *Confiança* – a confiança dos informantes é indispensável à realização da pesquisa. O estabelecimento de um vínculo de credibilidade proporcionará ao pesquisador o acesso ao grupo ou comunidade que pretende estudar. A construção da credibilidade será mais fácil se o etnógrafo demonstrar disposição de proteger a privacidade de seus contatos. Desse modo, por ser professor da escola desde 1995 e, sobretudo, ser professor dos autores das redações, não obtive nenhuma dificuldade de inclusão nos grupos nem de ter acesso às informações de suas vidas, nem da trajetória escolar deles, porque a confiança se estabelecera entre nós. Nas conversas informais,

utilizei-me de repertório lingüístico mais próximo do aluno, respeitei os turnos a fim de ouvir o que tinham a me dizer e estive presente na realização de seus escritos, tirando dúvidas, conversando sobre os porquês de algumas regras, comentando com eles os resultados e contribuindo, sobretudo, para aumentar seus saberes sobre a escrita, ato que foi muito bem aceito pelos alunos. Por outro lado, as aulas de filosofia (por sua mobilidade de conteúdos e uma gama de assuntos em convergência) também contribuíram em muito para a discussão desses eventos, porque nos permitiu falar da cultura, da comunidade de fala, dos preconceitos e ecologia lingüísticos na e da língua portuguesa, falar das semelhanças e diferenças da oralidade e escrita e, enfim, história da humanidade sob o viés da linguagem.

- *Pseudônimos* – o emprego de pseudônimos para disfarçar a identidade das pessoas nas protege de perigos potenciais que a revelação do pesquisador poderia desencadear. Neste trabalho de proteção do pesquisado, o etnógrafo deve avaliar, continuamente, a conveniência ou não de revelar o nome de seus informantes. No que se refere ao produto, (as redações), tive o cuidado de retirar o nome dos alunos e usar pseudônimos na hora de registrar seus comentários e crenças.
- *Reciprocidade* - há várias possibilidades de retribuir as pessoas pela ajuda que prestam ao pesquisador. A retribuição pode acontecer, por exemplo, pela atenção dispensada pelo pesquisador aos problemas pessoais do pesquisado, também pelo oferecimento dos resultados da pesquisa à pessoa/comunidade nela focalizada. No final do ano, de posse dos resultados, fiz um inventário dos problemas apresentados e discuti com os alunos a solução desses problemas, o que foi muito positivo para a aprendizagem dos informantes. Também a observar a reciprocidade como princípio, verifique a cooperação e interação entre os próprios alunos na busca de solução, na equação de problemas e na investigação dos fatos.

6.3 Fundamentação teórica

Este trabalho está inserido nos estudos voltados para a investigação entre a linguagem em seu contexto social. Desse modo, três disciplinas são fundamentais para a investigação dos fenômenos entre a fala e a escrita, que na maioria das vezes, são interpretados como desvio da norma pela escola e vistos pela cultura letrada, como erro de ortografia. Essas disciplinas são: **Antropologia Lingüística**, a **Etnografia da Comunicação** e a **Sociolingüística Interacional**.

Há muitas semelhanças entre essas três disciplinas, visto que a noção de que a linguagem está ancorada em uma série de elementos contextuais é um princípio comum entre elas, diferenciando-as apenas no que cada uma delas privilegia no recorte da análise.

No que concerne ao estudo da fala, mais precisamente no que diz respeito à interação face a face, é de salutar importância alguns pressupostos teóricos da Sociologia e da Filosofia da Linguagem, como é o caso da etnometodologia de Harold Garfinkel (1972), o estudo da análise da interação face a face de Goffman (1998) e a análise da conversação de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

Apesar de o cerne desta pesquisa referir-se ao produto dos processos de escritura, busquei como escopo a metodologia destas três disciplinas porque presenciei os modos de constituição das redações, os processos interacionais por que passaram os alunos e professor no uso da linguagem como foco principal para constituição da escrita e coleta de dados. Devo esclarecer que a observação da diversidade cultural nos modos de aquisição da aprendizagem da escrita e do uso da linguagem são importantes para entendermos os porquês de os alunos escreverem como escrevem.

Para a maior compreensão das três ciências importantes para a pesquisa etnográfica, passo a fazer uma breve observação do suporte teórico das três disciplinas a saber:

6.3.1 A Antropologia Lingüística

Essa disciplina da Antropologia é definida por Hymes (1964:4) como o “estudo da linguagem no contexto da antropologia”. Os primeiros trabalhos nessa área são atribuídos a Malinowski e a Franz Boas. Segundo Orcks, Schegloff & Thompson (1997:4), foi Malinowski quem instaurou na antropologia britânica a preocupação com a linguagem, defendendo a

necessidade de uma teoria etnolingüística que norteasse as pesquisas lingüísticas a serem realizadas com nativos. Aliadas a essas pesquisas, o estudo etnográfico como descrição dos usos e costumes das comunidades a serem investigadas. Quanto a Franz Boas, figura importante na consolidação da antropologia americana, este formulou no início do século XX, um programa de antropologia cultural baseado na idéia de que a investigação lingüística é necessária para que se possa pesquisar os hábitos mentais e a vida social de um povo.

Para Duranti (1997:4), o que caracteriza a investigação dessa disciplina é o exame da linguagem integrado nos interesses da antropologia, que incluem a transmissão e reprodução da cultura, a relação entre sistemas culturais e as diferentes formas de organização social e o papel das condições materiais da existência na compreensão de um povo sobre o mundo.

Duranti (1998) ensina que, como domínio de investigação, a antropologia lingüística parte do pressuposto teórico de que toda palavra tem valor de importância e das descobertas empíricas de que os signos lingüísticos como representações do mundo nunca são neutros, porque são constantemente utilizados na construção de afinidades e diferenciações culturais.

O escopo dessa disciplina para pesquisa sobre linguagem está no fato de que as descrições etnográficas voltadas para as estruturas lingüísticas são utilizadas por pessoas reais, em tempo real e em um espaço real, considerando como primazia no objeto de estudo os falantes e acima de tudo, os atores sociais, isto é, membros de comunidades particulares e complexas, cada qual organizada em variadas instituições sociais. Duranti (1997) nos ensina que uma das conseqüências dessa postura programática é a descoberta de muitas formas em que a fala é uma ação social e como tal, sujeita a ser moldada pelas ações sociais.

O norte dos trabalhos nessa área tem sido orientado principalmente pelas seguintes noções: desempenho (*performance*), indexicabilidade (*indexicality*) e participação (*participation*).

Como **desempenho** entende-se como termo referente ao uso de fato da língua pelos seus falantes, a “*práxis da fala* (BAUMAN & SHERZER, 1989: 18). Como tal, esse termo pode ser comparado ao conceito de desempenho, no sentido de uso do sistema lingüístico, conceito esse encontrado na dicotomia apresentada por Chomsky (1971); aos ensinamentos do filósofo J. Austin sobre a fala como uma ação na perspectiva pragmática. Uma terceira noção está associada ao domínio da ação humana, em que é dada atenção às formas de realização do ato comunicativo, o que Jakobson (1973) denominou “função poética” da

linguagem. Nos três casos, o desempenho é sempre um ato que será julgado e avaliado pelos interlocutores.

O conceito de **indexicalidade** está relacionado ao do índice, conceito esse proposto por Charles S. Peirce (*apud* Duranti, 1997). Os índices são signos que possuem relação existencial com o seu referente, reproduzindo algum de seus aspectos. Na língua há vários exemplos de expressões que apontam para algum aspecto do contexto sociocultural. Duranti (1988) afirma que uma expressão está relacionada a algum objeto ou aspecto do mundo significa reconhecer que as palavras carregam consigo um poder que está além da descrição e identificação de pessoas, objetos, propriedades e eventos. Isto vale dizer, que significa investigar como a língua torna-se um instrumento que viabiliza o constante processo de descrição, avaliação e reprodução de nosso mundo social e cultural.

O termo **participação** enfatiza a qualidade imanentemente social e coletiva dos atos de fala. Ser falante de uma língua significa fazer parte de uma **comunidade de fala**. Nesse sentido, ser um falante competente de uma língua significa saber agir por meio dessa língua, participando de atividades sociais culturalmente organizadas e interpretadas.

6.3.2 A Etnografia da Comunicação

Sobre a história dessa disciplina, pode-se afirmar que começa em 1962, com a publicação do ensaio “*The ethnography of speaking*” do atropólo norte americano Dell Hymes. Nesse estudo, o autor traz à tona temas e perspectivas de investigações antropológicas e lingüísticas, cujo objetivo é o de mostrar que, apesar de ser a fala um aspecto essencial na vida social do homem, não tem recebido a devida atenção por parte dos estudos lingüísticos e etnográficos (BAUMAN & SHERZER, 1989:3). Nessa linha de investigação, Hymes e John Gumperz edita, dois anos depois do ensaio de Hymes, o volume especial da *American Anthropologist*, intitulado *The ethnography of communication*, em que é enfatizada a necessidade de uma teoria geral, de natureza etnográfica e lingüística, que abarque a diversidade da fala, os repertórios lingüísticos e as formas da fala, uma vez que os estudos lingüísticos, cuja atenção estavam voltadas para questões estruturais da língua como um código referencial, negligenciavam os significados sociais, a diversidade e o uso.

A Etnografia da Comunicação tem, como foco, o interesse em descrever e analisar as formas dos “eventos de fala”, especificamente, as regras que dirigem a seleção que o falante opera em função dos dados contextuais relativamente estáveis, como a relação que

ele contrai com o interlocutor, com o assunto da conversa, e outras circunstâncias do processo de comunicação, como espaço e tempo e, sobretudo, as regras que dirigem o modo como cada participante sustenta a interação verbal em curso. Esses estudos, fortemente ligados à análise da conversação, têm-se abrigado recentemente no âmbito da corrente intitulada Sociolinguística Interacional (RIBEIRO & GARCEZ, 1998).

Inicialmente a disciplina é tratada como Etnografia da Fala, depois passando a ser denominada Etnografia da Comunicação, haja vista que na nomenclatura inicial, a palavra fala refere-se à dicotomia saussuriana *langue/parole*, mas ao se adotar o termo fala, Hymes defende a prioridade da fala (*parole*) sobre o sistema (*langue*), do mesmo modo que “comunicação”, expressando uma oposição ao foco restrito dos estudos da Gerativa-Transformacional. Nesse sentido, os termos fala e comunicação demonstram a ruptura intencional de Hymes com as práticas e crenças do formalismo linguístico (FIGUEROA, 1994:36-7).

Como nos informa Dettoni (1995:7-8), a etnografia caracteriza-se por uma flexibilidade que permite ao pesquisador ir ajustando, conforme o progresso da pesquisa, o seu foco de análise. Se necessário, há também a possibilidade de se alterar a direção da pesquisa, colocando-a sob um novo enfoque. Um outro dado, segundo a autora, é o fato de que o pesquisador poder utilizar fontes variadas de dados, o que diminui o risco de se confiar num único tipo de dado, o que evidencia o caráter multifacetado da etnografia, como uma base para a triangulação através da qual, dados de diferentes tipos e fontes poderem ser comparados a fim de confirmar ou descartar as asserções previamente elaboradas (Hammersley & Atkinson, 1983:8).

Uma pergunta chave para essa disciplina é: “O que um falante precisa saber para comunicar-se de modo adequado dentro de uma comunidade de fala particular, e, como essa pessoa adquire esse conhecimento”? (SAVILLE-TROIKE, 1982:2-3). Tal conhecimento, juntamente com as habilidades necessárias para utilizá-lo é o que Hymes denominou de **competência comunicativa**, conceito esse que desenvolveremos no capítulo sobre os conceitos importantes para essa pesquisa.

É salutar afirmar que o foco das investigações na etnografia da comunicação é a **comunidade de fala** (conceito também que foi examinado de *per se* no capítulo sobre a Sociolinguística). Para Hymes, a comunidade de fala é a matriz social modeladora dos usos da linguagem (1974:196), decorrendo daí a expressão “linguística socialmente constituída”. Vale ressaltar, que é importante para essa disciplina analisar os hábitos comunicativos de uma comunidade na sua totalidade, determinando o que é válido como evento comunicativo e

como elementos que o constituem (HYMES, 1964:13). A investigação deve começar identificando as funções sociais e, em seguida, descobrir as maneiras pelas quais os traços lingüísticos são selecionados e agrupados para servir a essas funções (HYMES, 1974:196).

Um outro ponto importante para a etnografia da comunicação é o termo **evento comunicativo** adotado por Hymes (1989). Um evento é caracterizado por um conjunto de componentes: a mesma finalidade comunicativa, o mesmo tópico, os mesmos participantes, que por sua vez utiliza a mesma variante lingüística e interagem segundo as mesmas normas naquele mesmo ambiente. Nesse sentido, o encerrado quando ocorre mudança de participantes principais, de papéis sociais desempenhados por esses participantes ou do foco de atenção. Um evento que nem sempre é contínuo pode ser interrompido por um outro evento e em seguida ser retomado.

O meu interesse buscar os subsídios dessa ciência, embora dando o enfoque mais para o produto (que no caso não é o de interação face a face) do que para os processos, foi direcionar minha atenção aos atos de fala, aos contextos socioculturais em evento de letramento que foram se desenvolvendo nas aulas e daí confirmar ou não as asserções da pesquisa. Estar atento aos eventos interacionais ou comunicativos e ter consciência da diversidade sociolingüística dos alunos foi uma forma de alcançar a pedagogia culturalmente sensível para esta pesquisa.

6.3.3 A Sociolingüística Interacional

Por questões de metodologia de trabalho, decidi explicar sobre essa disciplina no capítulo sobre a Sociolingüística, mas aqui farei uma breve exposição sobre esse ramo das ciências sociais que faz interface com a lingüística, a pragmática, a antropologia (na subárea de etnografia) e de análise da conversação. É, portanto, um ramo da Lingüística com um fazer multidisciplinar, com os paradigmas de base fenomenológica e interpretativista, apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia voltada para a descrição dos fenômenos da interação humana.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005:147), o principal teórico da sociolingüística interacional é John Gumperz. Esse autor postula a dicotomia entre dois conceitos a fim de entendermos a relação dessa disciplina com as demais áreas da sociolingüística: os “teóricos da ação ou conflito” e os “teóricos da ordem”. Para os primeiros, entre os quais ele se inclui, a interação é constituída da ordem social. Já para os teóricos da ordem, onde está situada a

sociolingüística variacionista, as normas e categorias sociais preexistem, e atuam como parâmetros influenciadores dos usos lingüísticos.

Figuroa (1994) afirma que a perspectiva teórica de Gumperz fundamenta-se na interação humana, levando em conta os significados, a ordem e a idéia de que as estruturas não são predeterminadas, mas evoluem, no curso da própria interação, baseados numa ampla gama de fatores materiais e psicológicos. Nesse sentido, a linguagem é vista como parte do contexto social e o foco da metodologia está voltado diretamente para as estratégias que governam o uso que o falante faz do conhecimento lexical, gramatical, contextualização, que permitem aos interagentes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhes está subjacente (BORTONI-RICARDO, 2005:148).

Cabe ressaltar que a sociolingüística interacional adota a perspectiva da linguagem como um sistema simbólico social e culturalmente construído. Esse sistema é utilizado de forma a refletir significados de um nível macro (com a identidade de um grupo) e a criar significados em um nível micro (o que um indivíduo faz com a linguagem em um determinado momento e local (SCHIFFRIN, 1996:315).

7. A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

7.1. Introdução

Neste capítulo, na primeira parte, faço algumas reflexões sobre alguns fenômenos lingüísticos no PB e, a seguir, reflito sobre alguns fenômenos fonético-fonológicos e morfológicos com influência na escrita dos meus alunos, causados por apoio da oralidade e também pela falta de maior contato com as regras de ortografia. Trato da literatura sobre o tema e faço um inventário dos problemas apresentados nas dissertações. A seguir, exponho as crenças e atitudes dos informantes sobre a escrita, sobre a oralidade e sobre a língua materna. Ao final, dou um tratamento estatístico simples aos dados para demonstrar o grau de ocorrência sobre os fenômenos e confirmar as minhas asserções.

7.2 Algumas reflexões sobre regras fonológicas com influência na escrita

Não pretendo ser exaustivo quanto ao tema, mas trago ao estudo, alguns fenômenos mais comuns encontrados no **PB**, e por isso, são objetos de pesquisa na extensa literatura sociolingüística. Esses fenômenos são encontrados em todo o contínuo urbano e rural e servem para dar apoio à análise que faço dos problemas encontrados nas redações. Esses fenômenos são: *Assimilação*; *Cancelamento da vibrante pós-vocálica*; *Acréscimo*; *Supressão* e *Rotacismo*³⁵.

7.2.1 Assimilação

De acordo com Mattos e Mollica (1989), **Assimilação** é a transformação fonética que ocorre quando, por causa da proximidade de dois sons, um deles afeta o outro de tal modo que o torna idêntico ou muito parecido a si. Assim, o segmento *rs* da palavra

³⁵ A título de esclarecimento, eu faço alguns comentários sobre cada uma dessas categorias de análise. Ao final da pesquisa, relacionei-os estatisticamente, a fim de demonstrar o percentual de interferência fonológicas nas dissertações dos meus informantes.

persona transformou-se em *s*, grafado *ss*, em *pessoa*. Dizemos então que o *r* se assimilou (= se assemelhou) ao *s*. Também se entende como a modificação de um som por influência do som vizinho que com ele passa a partilhar traços articulatorios (i.e. torna-o foneticamente parecido ou igual a ele). Esta é uma mudança sintagmática, assim chamada por ocorrer entre elementos de uma cadeia sintagmática (sons articulados sucessivamente na pronúncia das palavras). A assimilação de um som pode verificar-se por influência do som anterior (será uma assimilação progressiva), do som seguinte (uma assimilação regressiva), por influência simultânea dos sons anterior e seguinte (assimilação dupla) e por influência de um som não contíguo (assimilação à distância). Os contextos fonéticos (i.e. palavras concretas onde ocorrem as mudanças fonéticas) mais propícios à assimilação são os nasais, os anteriores e os intervocálicos. Em quais contextos isso acontece?

Contextos nasais: - Uma vogal vizinha de [m] e [n], sons que são consoantes nasais, tem tendência para deixar de ser vogal oral e passar a ser vogal nasal. Isto ocorre universalmente na história das línguas e, no caso do português, verificou-se na passagem do latim hispânico para o romance galego-português (séculos VI-VII), talvez por influência das línguas celtas que na Península se chegaram a falar. As vogais que antecederam o [n] passaram a ser vogais nasais (ex: PONTE->p[õ]te, LU:NA->l[ũ]a, NON>n[o~]), pelo que se diz que foram nasalizadas por assimilação regressiva. Na época nossa contemporânea, observam-se nasalizações, já de sentido progressivo, sempre que os falantes pronunciam, na primeira sílaba da forma *muito*, um ditongo nasal e, na primeira sílaba de *mesa*, uma vogal nasal (esta última nasalização progressiva apenas ocorre dialectalmente, mas a primeira é geral em português europeu, brasileiro e africano, pelo que deve ser bastante antiga, mas não anterior ao século XVI.

Contextos anteriores ou palatais: - Outras assimilações podem dar-se junto de vogal anterior, tradicionalmente chamada palatal [i] ou [e], ou junto de semivogal anterior, ou palatal, [j]. Estas mudanças chamam-se palatalizações e podem também ser regressivas ou progressivas. Em latim vulgar, a língua falada no Império Romano do Ocidente entre os séculos III a.C. e V d.C., ter-se-á iniciado, no século I da era Cristã, uma palatalização regressiva que afetou as consoantes não contínuas, [-cont], tradicionalmente chamadas oclusivas, [k] e [t], antes de som anterior. Nos contextos [ke], [ki], [kj] e [tj] as consoantes evoluíram para uma sequência com iode (a semivogal anterior) [tj] e mais tarde, só na România Ocidental, para a africada dental [ts], forma antepassada daquelas consoantes que hoje em português se escrevem <c, ç,> ou então <z> (este último num contexto especial,

intervocálico, que possibilitou a evolução [ts] > [dz]). Assim, temos *CENTU*->[tj]ento>[ts]ento>cento, *FACERE*->fa[tj]ere>fa[ts]er>fa[dz]er>fazer, *CISTA*->[tj]esta>[ts]esta>cesta, *FACIE*->fa[tj]e>fa[ts]e>face. Mais antiga, foi a evolução de [tj]: *FORTIA*->for[ts]a>força. Outras palatalizações regressivas, desencadeadas no latim vulgar da mesma época pela presença da semivogal anterior [j], afetaram consoantes contínuas (ou fricativas), líquidas e nasais: *CASEU*->queijo, *VINEA*->vinha, *FILIU*->filho. (CRYSTAL, 2000).

Alguns exemplos retirados do português arcaico: *il-letrado* (hoje iletrado) por *in-letrado*, *il-lícito* (hoje ilícito) por *in-lícito*. Diz-se que a assimilação é parcial quando não chega a identificar dois sons. Exemplo disso é a sonorização dos fonemas [s] e [x] determinada regressivamente por outra consoante sonora. Assim, as palavras *resguardo*, *pasmár*, são pronunciadas *rejguardar* ou *rezguardar*, *pajmar* ou *pazmar* etc. Essa mesma assimilação começa por uma consoante sonora. As expressões os dedos, livros, novos, cabelos brancos soam *uj-dedus*, *livruz-novus*, *cabeluj-brancus*.

Sonoriza-se também a sibilante final quando a palavra imediata começa por vogal e assim em pronúncia brasileira temos sempre o valor de z: as artes, os ovos, grandes obras (*az-artis*, *oz-ovus*, *grandizobras*)³⁶.

7.2.2 Cancelamento da vibrante pós-vocálica

No que concerne ao **Cancelamento da vibrante pós-vocálica**, a língua Portuguesa, como qualquer outra, é uma língua que sofre variações e mudanças condicionadas ora por fatores lingüísticos, ora por fatores não lingüísticos, e às vezes motivados por fatores lingüísticos e não lingüísticos concomitantemente. Alguns componentes das línguas, entretanto, constituem-se em variáveis que oferecem mais possibilidades de variação. É o caso do (r) em posição pós-vocálica e, mais especificamente, em posição final de vocábulo. Segundo Callou (1979), o /r/ nessas posições é uma das variáveis que mais sofre variação. A prova disso, é que na cidade do Rio de Janeiro, é possível a realização de 4 (quatro) variantes para essa variável quando se acha em posição pós-vocálica não final e de até 6 (seis) variantes

³⁶ Extraído de Ali, M. Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.

quando se encontra em posição final de vocábulo. Entre as seis realizações possíveis para essa última posição, pode-se encontrar a fricativa velar [x], a fricativa glotal [h] e o zero fonético [∅].

Lendo-se os Atlas Lingüísticos, ou observando-se os trabalhos realizados em algumas cidades do Brasil, pode-se verificar que uma das variantes possíveis para essa variável é a realização [∅]. Em alguns centros urbanos, como em Brasília ou no Distrito Federal por um todo, por exemplo, pode-se identificar um processo quase que categórico em relação ao seu apagamento em final de palavra. Sendo assim, a realização do (r) em final de vocábulo parece constituir-se num fenômeno extremamente relevante para a Sociolingüística, pois apresenta uma gama muito diversificada de variantes que ora são atribuídas a condicionamentos lingüísticos, ora a não lingüísticos.

O /r/ forte, como define Câmara Jr. (1977), pode ocorrer em posição inicial, em posição intervocálica e em posição posvocálica³⁷. Conforme Callou (1979) as 3 (três) variantes dessa variável que ocorrem em posição inicial são totalmente possíveis em posição pós-vocálica, sendo que nesta posição, além daquelas variantes ocorrem a realização glotal e o zero fonético, já tradicional em final de palavra e, mais recorrentemente em verbos na fala de Brasília (CORRÊA, 1998). Embora alguns estudos referindo a realização e o apagamento do (r) pós-vocálico em posição final de palavra já tenham sido feitos, dada a extensão territorial do nosso país, e a grande diversidade lingüística que seus falantes apresentam, há sempre necessidade de que investigações rigorosas sejam realizadas, a fim de que essa variável, bem como a relação entre suas variantes e os condicionadores de sua variação, tornem-se bem mais conhecidos.

Segundo Bisol (1999), a posição pós-vocálica é o contexto de maior variação da vibrante. A autora informa que a realização uvular e velar datam do fim do século passado e têm se estendido por diversas áreas brasileiras. A uvular [R] parece ter surgido, conforme Barbosa (1994) em Lisboa, e se constituía numa realização estigmatizada. A fricativa sonora [ʀ], segundo Viana (apud, Bisol 1999), surgiu entre os jovens por volta de 1983. Para a autora, no Rio de Janeiro, a velar é uma realização que está se estabelecendo em posição medial e em final de palavra quando da manutenção da vibrante, bem como o apagamento da variável (r), independentemente de classe social, ou grau de escolaridade, pois, mesmo na língua culta se verifica o fenômeno³⁸. O (r) já tinha sofrido algumas transformações durante o

³⁷ Mattoso Câmara (2001) analise esse segmento nessa posição como um arqui fonema.

³⁸ Os símbolos fonéticos utilizados neste texto são os mesmos utilizados pelos autores citados. Uso o (r) para indicar a variável em questão.

período latino: *quattuor* > *quatro*, *semper* > *sempre*, *inter* > *entre*. Esse tipo de transformação, a metátese, que consiste no deslocamento do (r) para junto da consoante precedente, segundo Coutinho (1976), parece ter sido implementada no latim vulgar, o que vai ao encontro da afirmação de Melo (1981), que diz ser alguns desses fenômenos ocorrentes na língua portuguesa, antes uma característica românica do que uma influência dos afroameríndios, pois os tais fenômenos não são exclusivos do português do Brasil. Essa discussão parece merecer um espaço neste trabalho, pois os autores que trataram do fenômeno de apagamento do (r), ora se aproximam, ora se distanciam em seus pontos de vista no que se refere a ser ele uma tendência românica ou afro-indígena dada sua tão grande e rápida proliferação em praticamente todo o Brasil, mas por falta de espaço e enfoque, apenas me atenho ao fato de que o apagamento da vibrante ocorre em todo o território nacional e faz parte dos traços graduais localizados ao longo de todo o contínuo rural-urbano (BORTONI-RICARDO, 2005).

Ainda sobre a incidência do apagamento da vibrante, conforme Oliveira (1999), a ausência do /R/ implosivo parece guardar forte relação com o grau de escolaridade. Segundo a autora, que utilizou o *corpus* do projeto *Norma Urbana Culta- NURC*, das 12.811 ocorrências de (r) verificadas em seu trabalho, 7.933 representam a manutenção do (r) implosivo contra 4.878 que configuram a ausência desta variável. As variáveis lingüísticas consideradas quando da análise foram as mesmas utilizadas por Callou (1979): contexto subsequente, vogal seguinte, modo e zona de articulação da consoante seguinte, vogal precedente, tonicidade da sílaba, classe de palavra e carga semântica do segmento. Um dos objetivos do trabalho era a comparação das hipóteses e dos contextos que favorecem o apagamento do (r) implosivo de Salvador e do Rio de Janeiro. Conforme os resultados, o (r) implosivo ainda se mantém como uma regra variável na fala culta dos falantes de Salvador, comportando-se majoritariamente como uma constrictiva velar, ou como faríngea uvular, ou até mesmo como uma vibrante simples. A autora acrescenta que, quando ocorre a supressão há um alongamento da vogal que a precede. Quanto ao contexto subsequente e o precedente, os dados revelam que o /s/ e /z/ e a vogal /u/ são os fonemas que mais favorecem o apagamento dessa implosiva, pelo fato de os dois fonemas consonantais apresentarem o mesmo modo de articulação da variável e produzirem, então, uma assimilação e devido a essa vogal ser posterior. A tonicidade e os infinitivos verbais são os demais contextos que

favorecem o apagamento da implosiva. Sendo que nos verbos em que (r) tem função morfológica, tem-se mais apagamento, já que traz informação redundante³⁹.

Amaral (1976), ao estudar o dialeto caipira, informa-nos sobre a queda do (r) em final de palavras como andar (andá), esquecer (esquecê), subir (subi), etc. Esse autor informa que o (r) cai em palavras como essas, mas que se mantém em monossílabos acentuados como *dor, cor, par*, atribuindo essa manutenção à *posição proclítica habitual desses vocábulos*. Para ele, a manutenção se dá ainda no monossílabo átono *por* e tende a cair em palavras que apresentam mais de uma sílaba. Completa que em verbos, ainda que esses sejam monossílabos, acontece o apagamento dessa variável. Podendo-se concluir daí, que, mesmo em períodos mais remotos a queda desse fonema já era bastante produtiva nos verbos, talvez porque nesses, embora monossílabos, o (r) veicule informação redundante. Em relação ao aspecto prosódico, que é considerado como um condicionador do ensurdecimento do (r), vale dizer que Paulo Duarte o rejeita, ao prefaciar o livro do autor, *O dialeto caipira*⁴⁰, já que, de sua parte, a prosódia não é um motivador de tal apagamento, acrescentando que nas diversas regiões onde se estudou o fenômeno, a prosódia não é registrada como um fator do qual dependa esse apagamento.

7.2.3 Acréscimos

Acréscimo ou acréscimos - são acréscimos no início meio e fim das palavras e podem ser, segundo Ferreira (2001):

a) **Prótese** – Acréscimo de algum fonema no início da palavra. Geralmente ocorre com a letra *a*, e isso é decorrente da linguagem popular e considerada inculta pelos puristas. Em outros vocábulos, esse *a* é proveniente do artigo árabe, que se uniu ao nome igualmente de origem árabe: arrecife (*ar-recif* em vez de *al-recif*).

b) **Epêntese** – acréscimo de fonemas no interior das palavras. É o caso do *e* ou *i* que muitas pessoas utilizam para separar combinações consonantais de pronúncia difícil, como: *dv, dm, bs* etc. É o caso de *adevogado* em vez de *advogado*, *adimissão* em vez de *admissão*, *abisoluto* em vez de *absoluto* etc. À desunião de duas consoantes por meio de uma vogal dá-se o nome de *suarabácti*.

³⁹ O morfema [-r] de infinitivo é considerado redundante porque esse modo verbal é sintaticamente marcado.

⁴⁰ Amaral (1976). O livro original é de 1922.

c) **Paragoge**: junção de fonemas no final da palavra. Geralmente ocorre com o acréscimo de vogais no final de vocábulos estrangeiros, dizendo *goodi* em vez de *good* etc.

7.2.4 Supressão

Supressão: fenômeno causado pela substituição ou omissão de algum fonema no início, meio ou fim da palavra e, a depender da posição da supressão (FERREIRA NETO, 2001), temos:

a) **Aférese**: eliminação de fonema no início da palavra, como *inda* por ainda, *té* por até, *pera* por espera etc. Vejamos o exemplo abaixo:

*o que tô olhando aqui passou tudo...foi tudo
acatado...éh:: vou tá pedindo para repassar estes que
faltaram e vou tá mandando pra vocês.
ok...e eu vou tá verificando amanhã se entraram ou não
Y tá...muito obrigada e té mais*

b) **Síncope** – supressão de fonema no interior do vocábulo: *cuidoso* por cuidadoso, *mor* por maior.

c) **Apócope** – supressão no final das palavras: *mui* por muito, e *grão* por grande. Uma variedade é a sinalefa, consistindo em eliminar a última vogal e ligar ao termo seguinte o vocábulo assim reduzido, parecendo uma palavra única. Na escrita, essa combinação pode ser feita com apóstrofo ou não: *outrora* por outra hora, *lho* por lhe o etc.

d) **Metátese** – troca de dois ou mais fonemas de lugar dentro da palavra: *esfaimado* por esfameado, *capitaina* por capitânia etc.

e) **Substituição** – troca de um fonema por outro: *brusa* por blusa, *afrito* por aflito etc.

f) **Dissimilação** – É o contrário da assimilação. Há uma procura por desfazer a identidade de sons. Veja o caso na pronúncia lusitana: *ministro* por ministro, *vezinho* por vizinho.

7.2.5 Rotacismo

Rotacismo - O rotacismo na língua portuguesa é a troca do fonema /l/ por /r/. Bagno (2000:44) explica esse fenômeno fonético por meio da origem de algumas palavras de origem latina. Vejamos exemplos encontrados: /*prãta*/; /*barcãu*/; /*ixpricã*/; /*arguma*/.

7.3 Fenômenos ocasionados por erros de ortografia na interface fala e escrita

Neste tópico, atenho-me a discutir as diversas causas dos erros causados por influência direta da oralidade, na transposição dos sons para a escrita nas redações dos alunos, de alguns fenômenos fonológicos e morfológicos. A diversidade da influência dessas duas instâncias discursivas (fala e escrita) ainda é muito pouco conhecida pela escola e o presente estudo será útil para o entendimento das atitudes e escolhas que os alunos fazem na hora de escrever: entender suas dúvidas e o porquê de traços da fala ainda serem constantes nas dissertações (e também em outras escrituras desenvolvidas em sala de aula), a ponto de a escrita oralizada ser uma prática reiterada na escola, recebendo por isso, crítica e rejeição social, preconceito lingüístico e discriminação (BAGNO, 2006).

A diversidade da influência da fala sobre a escrita ocorre por diversas razões, entre os quais me deterei mais de perto nos tópicos a seguir descritos. Essa influência da oralidade ocasiona os seguintes erros da escrita, representados no quadro 7:

Quadro 7 – Tipologia dos erros

<i>1. Erros relacionados à influência da fala;</i>
<i>2. Erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras;</i>
<i>3. Erros relacionados à análise contextual e à análise morfológica;</i>
<i>4. Erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras;</i>
<i>5. Erros por generalização de regras por hipercorreção;</i>

7.3.1 Erros relacionados à influência da fala⁴¹

⁴¹ Eu não quis ser exaustivo em classificar e inventariar todos os problemas apresentados, porque os aqui selecionados dão conta de minhas asserções e da proposta da pesquisa. Essa categoria de erro se justifica, na

a) **Neutralização de segmentos:** Nesta categoria são classificados os erros cometidos em função da grafia de palavras com apoio no modo de falar. Por exemplo: escrever “trabaliar” para trabalhar, “durmi” para dormir, “furmiga” para formiga, “coelio” para coelho etc.

Nas redações temos:

1. *teliado para telhado*
2. *face para fácil*
3. *velia para velha*
4. *vendu para vendo*
5. *venu para vendo*
6. *cumenu para comendo*
7. *folia para folha*
8. *buteco para boteco;*
9. *butar para botar;*
10. *bunitu para bonito*
11. *feitiçu para feitiço;*
12. *preconceitu para preconceito*
13. *économie para economia*
14. *rostu para rosto;*
15. *faci para face;*
16. *catiguria para categoria*⁴²
17. *ixperta por esperta;*
18. *impecilho por empecilho;*
19. *pobri por pobre;*
20. *visionariu por visionário*
21. *mesmu por mesmo*
22. *textu por texto*
23. *tiuria por teoria*
24. *mais por mas*

minha análise, pelo perfil sociolingüístico do aluno, com apoio no seu modo de falar, além do pouco contato com as regras ortográficas, apesar de já se encontrarem no ensino médio.

⁴² A palavra ‘catiguria’ no lugar de categoria estava na moda por causa da personagem Bebel (uma prostituta descolada) da novela global *Paraíso Tropical* veiculada em 2007, no horário das 21h00.

25. *guspe para cuspir*⁴³
26. *aburricido por aborrecido*
27. *fiura em vez de feiúra*
28. *ridico, em vez de ridículo*
29. *legiti, em vez de legítimo*
30. *pirigo em vez de perigo*
31. *minino para menino*
32. *atrivido para atrevido*
33. *intiligente para inteligente*
34. *mindingo para mendigo*
35. *rodanu para rodando*
36. *tauba para tábu*
37. *disquite por desquite*
38. *plásticu para plástico*
39. *pareia para aparelhar*

Devo esclarecer que a maioria dessas palavras está no repertório lingüístico dos alunos e muitas delas como *guspe* no lugar de *cuspe*, por exemplo, fazem parte do dialeto de alguns (mais precisamente de três alunos que vieram da zona rural de Goiás). Tive o cuidado de anotar as palavras no momento da interação e comentar em outra aula que não a do momento da enunciação do aluno (a fim de evitar algum constrangimento, porque eu não queria focar a correção e sim as diferenças dialetais). Na oportunidade, perguntei-lhes sobre palavras como *mesmo*, *texto*, *falta* (não pronunciando a lateral /l/) e percebi que ocorrências de traços graduais, como explica Bortoni-Ricardo (2005), não recebem carga negativa porque estão na fala, na oralidade de todo o contínuo entre pólo urbano e rural e por isso têm maior aceitação, ao passo que as palavras *galfiu* (*para garfo*), *butar* (*para pôr ou botar*) e *fiura* (*para feiúra*), como exemplo, são ocorrências de traços descontínuos e, portanto, recebem uma carga pejorativa e são mal aceitas pela comunidade escolar, porque não estão distribuídas em todo o contínuo rural/urbano, mas situam-se mais no contínuo rural. De fato, tais palavras encontram-se em duas redações de um aluno proveniente da zona rural de Crateús, CE, estudante no primeiro ano do ensino médio, com 23 anos e há cinco longe da escola. Este aluno também me relatou que não tem hábito de escrever, mas

⁴³ A forma 'guspe' é muito encontrada em áreas rurais e rurbanas.

usa a escrita quando é preciso, como por exemplo, fazer alguma atividade de banco (depósitos), mercado (compras), no trabalho e agora nas atividades da escola.

b) **Omissão de letras (nas sílabas de estruturas complexas):** A existência de sílabas com estruturas diferentes da canônica enfatizada no processo de alfabetização⁴⁴ (estrutura CV, consoante-vogal) pode ocasionar erros por parte dos alunos (que não estejam muito familiarizados com as regras gramaticais e que também não possuem uma educação privilegiada por uma pedagogia culturalmente sensível), ou seja, grafia incompleta das palavras, em função da omissão de uma ou mais letras. De acordo com Nunes (1993), esses erros podem resultar tanto da dificuldade de análise fonológica dessas sílabas mais complexas como da divergência entre elas e a expectativa do aluno aprendiz. Esses erros estão muito ligados à não realização de *coda* no meio ou fim da palavra para transformar a sílaba complexa em sílaba ótima (padrão) em português (estrutura CV).⁴⁵ Por exemplo, grafar vende para vender, douto para doutor etc.

Nas redações, temos:

1. *aguarda para aguardar;*
2. *varia para variar*
3. *detupa para deturpar;*
4. fudi para fundir
5. estuda para estudar

Nesta fase da pesquisa, observei que os verbos, alguns substantivos (estes derivados de verbos e nomes próprios) e algumas preposições e conjunções, todos terminados por róticas, a tendência é pela eliminação da *coda* em fim de sílaba, como em:

1. *medi para medir*
2. *pidi para pedir*
3. *o estudá para o estudar*
4. *faze para fazer*
5. *altia para altear*
6. *pô para pôr*
7. *Alcima para Alcimar (nome próprio)*

⁴⁴ Faraco (1997) apresenta os nove padrões silábicos da escrita em português: 1. CV: pa-to; 2. V: u-va, o-vo, café; 3. CCV: gru-ta, ple-no, re-ple-to; 4. CV: os, as-tro, pa-ís; 5. CVC: pás-ta, pai, me-ses; 6. VVC: aus-tral; CCVC: brus-co; 8. CVCC: bens; 9. CCVCC: trens.

⁴⁵ Esse fenômeno de eliminação de codas e transformação em sílaba ótima na estrutura CV é muito comum no português do Brasil, conforme Couto (1997)

8. *redimi para redimir*
9. *corepondê para corresponder*
10. *pidi para pedir*
11. *po por por (preposição)*

c) **Hiper-segmentação (grupo de força):** Esta categoria abrange os erros decorrentes da escrita de palavras que não foram segmentadas da forma convencional. Por exemplo: escrever “siperder” (se perder), “porisso” (por isso), “a gora” (agora), “apartir” (a partir) etc. Segundo Bortoni-Ricardo (2003:171), o grupo de força se caracteriza pela sílaba tônica de uma palavra. Palavras como monossílabos que antecedem a palavra que contém o pico de tonicidade se aglutinam a ela como em “*O médico de crianças é chamado pediatra*” ficando da seguinte forma: quatro grupos de força: *O médico; de crianças; é chamado; pediatra: omédico; decrianças; échamado; pediatra.*

Nas redações encontramos ainda:

6. *afim para a fim*
7. *maisoumenos para mais ou menos*
8. *roupanova para Roupa Nova (conjunto musical brasileiro)*
9. *tirarumfino para tirar um “fino”*
10. *soé por só é, ou somente é;*
11. *dodecabeça para dor-de-cabeça*
12. *mundoloco para mundo louco*
13. *Noprincípio para no princípio*
14. *antesdeontem para antes de ontem;*
15. *mierra para me erra*
16. *issoaqui para isso aqui*
17. *viceversa para vice e versa*
18. *poisé por pois é*
19. *diaadia para dia-a-dia*
20. *herdei uma terra domeu pai para herdei uma terra do meu pai*
21. *derrepente para de repente;*
22. *porisso para por isso;*
23. *dinovo para de novo;*
24. *istoe para isto é;*

25. *desdonte para desde ontem*

7.3.2 Erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras

a) **Acréscimo de letras:** Tanto Gagliari (1997) quanto Zorzi (2003) encontraram em seus estudos casos de alterações ortográficas por causa do acréscimo de letras em determinadas palavras. Esse fato ocorre pela pouca exposição do aprendiz às determinadas formas escritas que fixam formas canônicas. Exemplos dos erros classificados nessa categoria: escrever “estatava” para estava, “papareceu” para apareceu, “fuiuiu” para fugiu.

Nas redações temos:

1. *dodoidera para doidera*
2. *estabananada para estabanada*
3. *dededicação para dedicação*
4. *enroboubar para roubar*
5. *amamamentação para amamentação*
6. *arrendondonar para arredondar*

b) **Ausência de nasalização:** Carraher (1985) classifica nesta categoria os erros decorrentes da ausência de marcadores para indicar a nasalidade, o que envolve alterações ortográficas dos seguintes tipos: grafar “roma” para romã, “efeite” para enfeite, “epada” para empada etc.

Nas redações também temos:

1. *pedite para pedinte*
2. *remaço para remanso*
3. *mudo para mundo;*
4. *sodar para sondar*
5. *situoso para suntuoso*
6. *istituir para instituir*
7. *istituto para instituto*
8. *igreme para íngreme;*
9. *ivenção para invenção*
10. *protuário para prontuário*

11. *pobalina para pombalina*⁴⁶

12. *enxete para enxente;*

13. *ruidade para ruindade*

14. *idijesto para indigesto*

c) **Contaminação:** Erros ortográficos que ocorrem quando o núcleo da sílaba é nasalizado pela presença de **m** ou **n** no início da sílaba. Por exemplo: escrever “manchucar” para machucar, “muinto” para muito.

Das redações, extraí:

1. *prenferir para preferir*

2. *prentender para pretender*

3. *menlancia para melância*

4. *menlancólico para melancólico*

5. *minstura para mistura*

6. *ancunturar para aculturar*

7. *Impanema para Ipanema*

8. *enstrair para extrair*

9. *tommante para tomate*

10. *lentindão para lentidão*

11. *cinnema para cinema*

12. *instrume para estrume*

d) **Trocas surdas/sonoras:** Nesta categoria estão inseridas as alterações ortográficas decorrentes da escolha errada da letra que representa o som em pauta. Desse modo, esses erros envolvem trocas entre consoantes surdas e sonoras, entre os pares desses dois conjuntos de letras: **p/b; g/p; t/d; q-c/g; ch-x/j-g** e o grupo de letras que representam o som /s/ versus o grupo de letras que representam o som /z/. Exemplos de erros classificados nessa categoria: escrever “peganto” para pegando, “perdito” para perdido, “vome” para fome.

Ainda nas redações pude observar:

1. *opróprio para opróbrio*

2. *microscópigo para microscópio*

3. *propabilidade para probabilidade*

⁴⁶ O aluno estava se referindo ao preconceito emergente das reformas do Marques de Pombal quando da instituição do Português como substituição das línguas indígenas.

4. drago para trago (verbo trazer)
5. dinha para tinha (verbo ter)
6. tiria para diria (verbo dizer)
7. guerida para querida
8. quarita para guariba (rato grande)
9. cangro para cancro (doença sexualmente transmissível)
10. popri para pobre
11. fossar para forçar
12. bobreza para pobre
13. cincoenta para cinqüenta
14. juristição para jurisdição

e) **Trocas de letras graficamente parecidas:** alguns erros ortográficos acontecem em razão do uso de letras incorretas. Geralmente as letras utilizadas apresentam semelhança com a letra que deveria ser utilizada, como é o caso das trocas entre **m** e **n** (na posição inicial da sílaba) e entre os dígrafos **nh**, **ch**, **lh** e o encontro consonantal **cl**. Por exemplo: escrever “timba” para tinha, “caminlo” para caminho, “caclorro” para cachorro, “nedo” para medo.

Dos escritos dos alunos verificamos:

1. *trabanhar por trabalhar*
2. *Gristiane por Cristiane;*
3. *ulha por unha*
4. *guerida por querida*
5. *querra por guerra*
6. *nildinho por miudinho*
7. *emgariar para angariar*

f) **Inversão de letras e sílabas:** Os erros classificados nesta categoria são decorrentes da grafia de letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo da grafia de sílabas em posição diferente daquela que efetivamente ocupam dentro da palavra. Por exemplo: grafar “pober” para pobre, “farquinho” para fraquinho, “arcordou” para acordou, “enxugra” para enxugar.

Também temos nas redações:

1. *Fracinsca para Francisca*
2. *celluar para celular*
3. *redção para redação*
4. *educciaonal para educacional*
5. *probeza para pobreza;*
6. *emeprgo para emprego;*
7. *voilêncai para violência*
8. *livor para livro*

g) Erros por desconsiderar as regras ortográficas⁴⁷: Ao descrever palavras em que as regras contextuais estão envolvidas, o sujeito deve considerar a posição da unidade sonora ou unidade gráfica na sílaba ou palavra. Por exemplo, a pronúncia das letras **c, j e g** diferirá se estas forem seguidas por **a, o, u** ou seguidas por **e, i**. Outra regra contextual relaciona-se à representação do /r/ (erre fraco) e do /R/ (erre forte). Os sujeitos que não consideram essas regras contextuais podem cometer os seguintes tipos de erros: escrever “cuarto” para quarto, “segir” para seguir, “sange” para sangue, “guitara” para guitarra, “serote” para serrote.

Nas redações, temos:

1. *serteza para certeza*
2. *sura para surra*
3. *genipapo para jenipapo*
4. *gogear para gorjear*
5. *jesto para gesto*
6. *narativa para narrativa;*
7. *cuarteto para quarteto*
8. *sera para serra*
9. *ciroze para cirrose*

⁴⁷ É necessário esclarecer que todos esses fenômenos estudados na pesquisa são erros por desconhecimento das regras ortográficas. Aqui neste tópico, eu me refiro a alguns erros de ortografia justificados por sons foneticamente idênticos, mas que são cometidos porque os alunos se confundem por não conhecerem a forma preconizada pela norma padrão. Alia-se a isso, o fato de o discente também desconhecer o contexto fonológico que prescinde o uso de determinadas letras para produzir determinados sons, como é o caso do uso das letras J, G e C antes de algumas vogais, mas que também não nos impedem de classificá-los como erros de desconhecimento da origem das palavras, porém o enfoque aqui recai mais sobre o contexto fonológico, conforme já explicitiei. Como a ortografia é uma convenção, os participantes precisam ter o domínio das regras para manejar com segurança as tecnologias da escrita.

10. *gerimum para jerimum*

11. *guri para júri*

12. *aguda para ajuda*

13. *cancada para cansada*

h) Erros relacionados à intensidade do ditongo /ãõ/: Zorzi (2003) destaca as alterações ortográficas devidas à frequência significativa de palavras que terminam em **am** e que são grafadas como **ãõ**, e vice-versa. Esse tipo de erro é causado por dificuldades na representação do ditongo nasal /ãu/. Nas palavras em que esse ditongo é átono, a representação é **AM** (embora existam exceções, como *benção*); Nas formas verbais do futuro, o ditongo é tônico (exemplo: *formarãõ*); nas formas verbais do presente e pretérito, o ditongo é átono (como por ex.: *foram*; *chegaram*, *andam*), excetuando-se formas de verbos irregulares (exemplos: *estãõ*, *vãõ*, *sãõ*).

Nas redações foram encontrados os seguintes casos:

1. *emergirãõ para emergiram*

2. *estudarãõ para estudaram*

3. *colocaram para colocarãõ*

4. *ensinaram para ensinarãõ*

5. *fizerãõ para fizeram*

6. *seriãõ para seriam*

7. *tentãõ para tentam*

8. *velham para velhãõ (aumentativo de velho)*

9. *vacilam para vacilãõ (qualidade de quem comete vacilos)*

10. *vacilarãõ para vacilaram*

7.3.3 Erros relacionados à análise morfológica

a) **Erros por desconhecimento de regras morfológicas:** Existem seqüências sonoras em português que admitem mais de uma grafia e, por isso, geram um número significativo de alterações ortográficas. Este é o caso da seqüência sonora /isse/ que pode ser escrita com “ice” nas palavras que representam substantivos abstrato (como por exemplo em *meninice*, *burrice* etc) ou “isse” nas palavras que representam os verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo (como por exemplo em *visse*, *fugisse* etc). Outro caso é o da

seqüência sonora /eza/; esse sufixo é escrito como “esa” quando formador de femininos (por exemplo: japonesas, camponesa etc), sendo que o sufixo “eza” é formador de substantivos abstrato, como em beleza, nobreza etc.

Nas redações, encontramos também:

1. firmesa para firmeza
2. duresa para dureza
3. cafonisse para cafonice
4. continuace para continuasse
5. topresa para torpeza
6. realesa para realeza
7. poetiça para poetiza
8. portugueza para portuguesa
9. fraquesa para fraqueza

7.3.4 Erros ligados ao desconhecimento da origem das palavras

Existe em português uma série de palavras cuja escolha da consoante para a representação de determinados sons reflete a origem da palavra⁴⁸, além de refletir a pronúncia. Assim, o sujeito pode escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra, quando a ortografia determina outra letra. Nessa categoria, destacam-se as alterações ortográficas decorrentes das seguintes situações:

- Escolha do **g** ou **j** na frente de **e** ou **i**;
- Uso do **h** mudo;
- Escolha do **s** ou **z** entre vogais;
- Escolha do **x** ou **ch** para o som /x/;
- Escolha entre **ss** ou **ç** na frente das vogais **a**, **o**, **u**.

Na opinião de Carraher (1985), erros desse tipo não são facilmente eliminados, sendo que Faraco (1997) aponta como estratégia didática para as séries iniciais (e aí eu estendo para também o ensino fundamental e médio) trabalhar diretamente com a memorização da forma das palavras mais frequentes. Além disso, deve-se trabalhar com

⁴⁸Aqui nesses exemplos, levei em consideração apenas o desconhecimento da origem primitiva que justifica determinado uso na grafia das palavras e não levei em consideração seu ambiente fonológico, conforme o fiz no item 7.3.2, alínea g.

famílias de palavras, por exemplo, se homem é escrito com h, as palavras humano, humanidade, humanista, humanitário são escritas com h. É claro que nos três anos do Ensino Médio, a classe das palavras deve ser retirada entre aquelas palavras que mais representam problemas na escrita pelos alunos. Para isso, cabe ao professor fazer um inventário dos problemas apresentados e juntamente com os alunos, construir o aprendizado da palavra conforme a ortografia oficial. A rigor, como a etimologia das palavras é desconhecida pela maioria dos usuários da língua, os erros arrolados a seguir podem também ser simplesmente considerados como o desconhecimento de convenções ortográficas.

Assim, nas redações os fenômenos se apresentam nos seguintes casos:

a) Escolha do g ou j na frente de e ou i:

1. *indijesto para indigesto;*
2. *sugeira para sujeira;*
3. *jente para gente;*
4. *jirou para girou;*
5. *viajem para viagem (substantivo);*
6. *viagei para viajei;*

b) Uso do h mudo:

1. *oje para hoje;*
2. *umildade para humildade,*
3. *onestidade para honestidade;*
4. *ingiene para higiene;*
5. *ospedeiro para hospedeiro;*
6. *ora para hora;*

c) Escolha do s ou z entre vogais:

1. *pezado para pesado;*
2. *desena para dezena;*
3. *cauzos para casos;*
4. *análise para análise;*
5. *fesessi para fizessi;*
6. *aceza para acesa;*
7. *dezeembargador para desembargador;*

d) Escolha do x ou ch para o som /x/:

1. *xuva para chuva;*
2. *chícara para xícara;*
3. *xinelo para chinelo;*
4. *chisto para xisto;*
5. *xácara para chácara;*
6. *xuveno para chuvendo;*

e) Escolha entre ss ou ç na frente das vogais a, o, u:

1. *acegurar para assegurar;*
2. *asustar para assustar;*
3. *mosso para moço;*
4. *assassinato para assassinato;*
5. *sessão para seção;*
6. *asumir para assumir;*
7. *assucar para açúcar;*
8. *ancia para ânsia;*
9. *assafrão para açafirão;*
10. *açiduidade para assiduidade;*

7.3.5 Erros por generalização de regras por hipercorreção

Por hipercorreção chamamos os casos em que os falantes não têm certeza da grafia correta das palavras e na hora de transcrevê-las, interpreta a forma convencionalizada como errada. Vejamos o que diz Bortoni-Ricardo (2004) sobre o fato:

Chamamos hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar 'previlégio' imaginando que privilégio é errado; pronunciar "bandeija" achando que bandeja é errado. Pronunciar "telha de aranha" achando que teia de aranha é errado. (p. 28)

Quando os alunos descobrem que existem diferenças entre língua escrita e língua falada, tentam corrigir os erros oriundos do apoio na oralidade, generalizando certos

princípios da escrita e aplicando-os a situações não apropriadas. Por exemplo: escrever “teizora” para tesoura e “cimento” para cimento.

Também encontramos nos escritos dos alunos:

1. *inteiração para interação;*
2. *bandeija para bandeja;*
3. *cordeal para cordial;*
4. *cultulra para cultura;*
5. *estrupro para estupro;*
6. *estrupe para estupro;*
7. *malmita para marmita*
8. *microscóprio para microscópio*
9. *impecilho por empecilho;*
10. *sacrelégio por sacrilégio;*
11. *benefeciente para beneficente*
12. *prazeiroso para prazeroso*
13. *cabeleireira para cabeleireira*

Após inventariar os problemas encontrados nas dissertações, passo a fazer algumas considerações.

Minha discussão se aprofunda em torno de alguns fenômenos em torno da ortografia, em particular, quando há supressão ou substituição de letras, fenômeno muito presente na oralidade quando se fala muito rápido, sem que se perceba essas faltas na hora de executar a escrita, fato muito comum entre meus alunos.

No ensino de língua materna, é necessário que o professor desenvolva uma percepção maior sobre os motivos que levam o aluno a omitir e trocar sílabas e letras em sua produção gráfica em função dos padrões fonológicos utilizados em sua fala. Podemos afirmar que os fenômenos gráficos decorrem de uma série de fatores relacionados à pronúncia das palavras e ao tratamento pedagógico dado pela escola. Destaco alguns fatores:

1.A correspondência sonora parcial entre a variedade lingüística empregada pelo usuário com o registro de prestígio social é uma das causas da omissão de letras. Em certas áreas rurais, os usuários da Língua Portuguesa monotongam os ditongos. No lugar de banheiro, falou, tesouro, ocorre a supressão da última vogal que compõe o ditongo (*banhero, falô, tesoro*). Evidenciam-se, também, outros dois fenômenos: a supressão das sílabas pretônicas como no caso das palavras: *está, espera e você (tá, pera, cê)* e a eliminação do "d"

nos verbos que se apresentam no gerúndio tais como cantando, falando e amando (*cantanu, falanu, amanu*). Como o aluno ainda não estabeleceu uma distinção clara entre o discurso oral e o discurso escrito, acaba por suprimir sílabas em sua representação gráfica. Há também a tendência a anular-se a oposição fonológica entre /e/ e /i/ bem como /o/ e /u/, em posição pretônica, realizando-se um arquifonema /I/ ou /U/, conforme o caso acostumado, sintiu-se para acostumado, sentiu-se, quando na sílaba seguinte ocorre ou /u/ ou /i/. Essa tendência também é recorrente na fala de outras cidades brasileiras, como é o caso do Rio de Janeiro (CÂMARA, 1957)

2. O desconhecimento do uso de algumas letras e sua representação sonora, em certos contextos gráficos, pode levar o aluno a suprimir um determinado elemento gráfico. Tal fenômeno acontece no uso dos encontros consonantais gr, br, vr, tr, gl, bl, tl. Grafa-se, com supressão de letras, *bincar, livo, gande, panta no lugar de brincar, livro, grande e planta*.

3. A percepção reduzida das regularidades ortográficas presentes em nosso sistema inibe o uso do 'r' em verbos escritos no infinitivo. Tal fenômeno pode levar a transcrição das palavras cantar, amar e levar por *cantá, amá e levá*. O mesmo acontece com o uso do "s" como marca de plural. Na frase "*As canetas amarelas estão nas mesas*", encontram-se registros do tipo: "*As caneta amarela estão nas mesa*".

4 Há a tendência a nasalizar a sílaba simples inicial /i/, provavelmente pela analogia ao prefixo in-, em *ingual para igual, inquilíbrio para equilíbrio*.

5. Redução sistemática de en- inicial em in- em *insolaradas, imbarcações e não ensolaradas, embarcações*.

Há também os casos muito recorrentes em que o aluno tem dificuldade em representar mais de uma letra com o mesmo som. São os casos que Lemle (2004) denomina de *concorrência*, isto é, duas ou mais letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e os considera os de mais difícil aprendizagem da língua escrita. São elas que exigirão, mesmo para os mais familiarizados com as normas ortográficas, a consulta ao dicionário, como é o caso da grafia das sibilantes em: /s/ - *russo, ruço, posseiro, roceiro, balsa, alça, persebue, percebe, etc.*; /z/ - *mesa, certeza, exemplo, etc.*

Para tratar do tema, é necessário fazer uma retrospectiva de determinados fatores na aprendizagem do aluno ainda em sua fase de alfabetização e que trazem conseqüências nas séries mais avançadas e também na fase adulta. Estes fatores estão relacionados à consciência fonológica e as dificuldades provenientes das propostas alfabetizadoras que reforçam a silabação.

De acordo com pesquisas realizadas por Zorzi (2003) os índices de omissão de letras na produção de textos dos alunos das séries iniciais estão relacionados aos métodos de alfabetizadores que costumam trabalhar com um padrão de escrita determinado por uma seqüência C (consoante) V (vogal). Observa-se, no esquema alfabetizador tradicional, uma forte tendência de expor palavras regidas por um padrão ordenado em consoantes e vogais de forma alternada.

Ex: **A garota é bonita.**

C CVCVCV V CVCVCV

O padrão silábico (CV) pode levar os alunos a se habituarem a escrever sob uma orientação simplificadora do sistema de escrita. Dessa forma, institui-se a crença de que todas as palavras se estruturariam de uma única forma. Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que a supressão de letras, na escrita dos alunos, tem a ver com a concepção de ensino que parte da exposição de sílabas simples para, mais tarde, apresentar as complexas. Aos olhos de Zorzi (2003), essa perspectiva parece ser algo danoso ao domínio ortográfico, já que o modelo de escrita é determinado predominantemente por um modelo silábico (CV). A partir de tal constatação, este autor identificou três tipos de omissões de letras bastante frequentes:

- omissão de m e n em posição final (marcador de nasalidade): *ficará, presetes, ganharu.*
- omissão de vogais em encontros vocálicos: *janero, to, vô, sadade, bejo.*
- omissão de sílabas completas: *to, ce, mia.*

Na sala de aula, reparei que muitos alunos, por não dominarem completamente o código escrito e, por se apoiar no conhecimento advindo da oralidade, escreve as palavras em um padrão silábico regularizado de consoantes e vogais alternadas. As letras omitidas são justamente aquelas que permitirão o aluno manter o padrão mantido pelo método da silabação.

De acordo com Zorzi (2003), as omissões gráficas não são aleatórias. Cabe ao professor observar a lógica estabelecida para o aluno grafar as palavras. É muito importante que o professor reflita sobre os princípios que direcionam a sua prática pedagógica.

"...Quando a proposta metodológica enfatiza, por tempo prolongado, somente palavras escritas com sílabas formadas regularmente por consoantes e vogais, isto significa estar adiando a apresentação de outras possibilidades de construção silábica, ou seja, a criança não está sendo devidamente introduzida à realidade da escrita. Assim sendo, ela poderá tomar a combinação CV como padrão regular da escrita e, quando tiver que escrever palavras que não correspondem aos modelos aos quais está mais familiarizada, a possibilidade de

erros irá aumentar, podendo se manifestar como omissão de letras."
(p. 56)

Chamo a atenção para alguns casos de omissão de letras que podem estar relacionados à falta de sincronia entre o ato de pensar uma palavra e grafá-la no momento seguinte. Dos meus alunos que menos tiveram contato estrito com práticas letradas, ou seja, pouca experiência no campo da escrita, percebi que esses ainda não haviam desenvolvido procedimentos de controle sobre a sua produção gráfica. Por isso, a importância de se estimular o hábito do aluno revisar os textos no ato de sua produção. O meu auxílio como professor na atividade de revisão foi imprescindível, visto que os alunos se sentiram mais seguros e mantiveram uma postura reflexiva diante das solicitações propostas deste pesquisador.

Para Moraes (1998), o processo de aprendizagem do código escrito, de acordo com as convenções ortográficas, envolve atividades de regulação do uso das letras por parte de quem precisa fazer uso da escrita. Posso dizer que o aluno quando começa a adquirir certa consciência dos ditames gramaticais, procura desenvolver alguns mecanismos para se aproximar da grafia correta. Tal procedimento tem a ver com a influência que a escola exerce sobre o aluno no ato de corrigir e lidar com os erros no espaço escolar. Na tentativa de se autocorrigir, o aluno acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com registro padrão. Por exemplo, o aluno acrescenta letras onde não devia, estabelecendo uma relação equivocada na hora de grafar uma determinada palavra. Digo que o sujeito generalizou um fato transferindo um determinado conhecimento indevidamente. É o caso do aluno que escreve *“Eu não tinha escolha quando fui estudar na escola longe da minha casa, porque minha família era pobre”*. Por acreditar que a palavra "família" também deve ser composta de "lh" ao formular a oração encaixada *“porque minha família era pobre”*. É comum, também, os discentes grafarem vocábulos dobrando a letra "r" ou a letra "s" por ainda não terem clareza do contexto em que elas devem ser usadas. Sendo assim, escrevem "ouvirrão", "ararra", "paisagem". Este caso só me leva a crer que quando o aluno do ensino médio era ainda uma criança, não aprendeu que a representação dos sons vinculados às letras "r" e "s" é determinada pela posição da letra no contexto da palavra.

A grande maioria dos casos de acréscimo indevido de letras tem forte vinculação com o mecanismo de hipercorreção, que ocorre quando o indivíduo tem certa consciência dos condicionamentos ortográficos, mas ainda não sabe usá-los adequadamente. Calvet (2002:168) afirma que esse fenômeno também é chamado *hiperurbanismo* ou

ultracorreção, pois vai além da norma da variedade-padrão por causa do desejo do falante de se expressar corretamente, como pronunciar *tocalha* por *tocaia* ou *previlégio* por *privlégio*. Sendo assim, a transgressão de uma norma é decorrente de uma generalização indevida no plano da fala e/ou no plano da escrita. No plano da escrita, exemplificamos um caso de hipercorreção narrando a situação do sujeito que viu escrito em algum lugar as formas gráficas "há" e "espérie". Sendo assim escreve um bilhete para a sua namorada: "Vou há festa na casa de Rodrigo, por favor, não me esperie".

Muitos casos de hiper-segmentação ou hipercorreção (associado ao acréscimo de letras) são decorrentes de uma correção exagerada por parte do professor. Quando o professor censura o aluno dizendo "Não se fala tesora, se fala tesouura" sem discutir a questão, ele abre brecha para uma assimilação mecânica. O aluno memoriza as afirmações e transfere esse saber superficial para outras situações, escrevendo "*professoura*", "*espeira*", "*carinhio*".

Toda didática fundamentada na artificialização da pronúncia para enfatizar o uso e o som de determinadas letras, acaba por causar danos à aprendizagem da escrita, podendo criar vícios de soletração. Sem falar nas generalizações equivocadas que podem acompanhar o aluno por toda sua vida escolar.

Constato que as dificuldades ortográficas podem ser decorrentes de diversos fatores. Cabe ao professor acompanhar o processo de apropriação da escrita desenvolvida pelo aluno, auxiliando na compreensão das arbitrariedades que se encontram no sistema ortográfico. Um dos caminhos que pode ajudar o aluno a compreender melhor as convenções gráficas, é levá-lo a perceber as regularidades e irregularidades que existem em nosso sistema de escrita.

Da mesma maneira que encontramos um conjunto de regularidades no sistema escrito que facilita escrever um grupo de palavra, encontramos também formas gráficas que não podem ser justificadas em nenhum tipo de regularidade. Que critério justificaria a escrita de "cebola", "cidade", "sebo" e "situação" com "s" ou com "c"? A única justificativa plausível seria a etimologia da palavra. Neste caso, não há regras que possam apoiar o aprendiz na hora de grafar as palavras mencionadas. Veja outras situações de irregularidades no campo da ortografia.

- Som do G (*gigante, jiló*)
- Som do Z (*asa, zunido, exato*)
- Som do X (*caixa, charco*)

- H inicial (*homem, herbáceo*)

Como nosso sistema de escrita é constituído de regularidades e irregularidades, torna-se necessário desenvolver dois tipos de atividades: uma voltada para a percepção de aspectos regulares da escrita e outra voltada para o domínio mnemônico do saber ortográfico. Nesse sentido, toda situação de escrita pode ser um momento de reflexão em que o aluno possa exprimir suas hipóteses de como grafar as palavras ortograficamente.

Desse modo, para que o aluno não erre, é interessante a consulta em fontes confiáveis, nas quais ele possa tirar suas dúvidas. O jornal, o dicionário e o saber ortográfico aprendido do professor, geralmente, são as principais fontes de consulta que o aluno lança mão para maior esclarecimento no campo da ortografia.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

Para o sucesso na aprendizagem em sala de aula, é importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- O da distinção entre o que é 'produtivo' e o que é 'reprodutivo' na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma.

- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e que exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores 'biunívocos', 'contextuais' e 'morfológicos'. O princípio gerador

biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: *ANDA(R)*, *pensa(r)*: verbos no infinitivo; *FIZE(SS)E*, *OUVI(SS)E*: imperfeito do subjuntivo; *PORTUGUE(S)A*, *INGLE(S)A*: adjetivos gentílicos terminados em /eza/; *RIQUE(Z)A*, *POBRE(Z)A*: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares – cuja escrita não se orienta por regularidades da norma – exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que defendo é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares – definidas por regras ou não – as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de 'quando' e de 'questiúncula', de 'hoje' e de 'homilia' – dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais, mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em

que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita – como a pontuação –, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico". (BRASIL, 1997, p. 36).

Percebo que os fatos constatados nas redações, como diria Mattoso Câmara (1957) nos *Dispersos – Erros escolares como sintomas de tendência lingüística no português do Rio de Janeiro*, mostram que há incidência da variação fônica no português corrente de grande parte dos brasileiros (como é o caso dos traços graduais), sobretudo, os localizados mais a direita do *contínuo urbano ou rurano* e exemplificam como o processo escolar e o contexto social dos estudantes interferem na aquisição do sistema ortográfico.

Vou finalizar essa parte com os comentários de Silva (2003:59) referindo-se aos estudos de Mattoso Câmara (1957) e Lemle (2004) quanto à fala do Rio de Janeiro, ao afirmar que os fatos fonéticos coletados nessa cidade são comuns a outras variantes brasileiras, constituindo-se em fatos *pan-brasileiros*. De fato, é o que ocorre na análise que fiz em minha pesquisa, em que percebi os traços das falas populares na diversidade dialetal brasileira bem presentes nos escritos dos alunos. Diversidade que não só caracteriza o *background* cultural desses alunos, mas influenciam na maneira como escrevem, na forma como interpretam as regras ortográficas e na forma como aprendem e apreendem os gêneros da escrita. Também são fenômenos *pan-brasileiros* porque encontramos na ecologia lingüística do Distrito Federal traços das mais diferentes identidades sociodialetais brasileiras presentes na sala de aula, o que me faz repensar, a cada aula ministrada, a necessidade de adequar os conteúdos às necessidades reais dos alunos, bem como buscar metodologias pedagógicas que reforçam o caráter ético e êmico de uma pedagogia culturalmente sensível.

Dessa forma, ao longo das minhas observações epistemológicas na análise dos problemas ortográficos, visualizei os antecedentes sociolingüísticos dos meus alunos e elaborei uma agenda com os reais problemas de interferências fonético-fonológicas e de erros na e de ortografia mais recorrentes e que por isso, mereciam maior atenção. À medida que os trabalhos dessa agenda foram se implementando, percebia que as dificuldades também eram sanadas e mistério da complexidade da escrita ia sendo desvendado.

7.4 Aspectos êmicos da pesquisa

Neste tópico, discutirei alguns relatos coletados durante a pesquisa, a fim de demonstrar quais as crenças e atitudes dos participantes sobre a oralidade e a escrita e quais são as suas práticas de letramento inseridas no contexto social.

Para esta fase, em 2007 selecionei dez 10 informantes, com idades entre 18 e 26 anos, de diferentes localidades e perfis sociolinguísticos, alguns nascidos no Distrito Federal, um egresso da zona rural de Minas Gerais e outros vindo de algumas cidades nordestinas.

O outro objetivo da pesquisa é a descrição das estratégias verbais empregadas pelos alunos, conferindo-se atenção especial às rotinas comunicativas que eles executam espontaneamente ou como cumprimento das tarefas escolares propostas em sala de aula, na modalidade oral e escrita da língua.

Os nomes dos participantes foram trocados a fim de ser preservada a identidade de cada um. Para tal, utilizei pseudônimos.

A seguir, veremos alguns eventos registrados em nota de campo que merecem atenção para perceber as atitudes e crenças dos escreventes.

Situação 1: P⁴⁹. pergunta para Pietra, 23 anos, aluna do 1º ano. Na interação está presente também a aluna Roberta, de 18 anos.

P. Por que você escreveu pesquisou com z?

Pietra: E não é?

P. Observe se é assim a forma escrita. Como é o verbo pesquisar?

Pietra: Ah professor, eu falo com som de /z/, logo, acho que é assim que se escreve, mas não tenho certeza!

⁴⁹ P: pesquisador e professor, que ora represento como professor, ora como P.

A aluna procura no dicionário e percebe a diferença de grafia e diz:

Pietra: É por isso que eu não gosto de escrever, porque é muito difícil e eu me sinto desorientada, porque no português, a forma como a gente fala não é a mesma como a gente escreve.

Roberta: Eu não entendo o porquê de tudo isso daí eu me sentir meio burrinha! Tenho muitos problemas de ortografia e ainda não me sinto preparada para escrever.

P.: Roberta, o que você costuma ler freqüentemente?

Roberta: Eu não sou muito de ler e só escrevo quando preciso. Como eu não preciso tanto, escrevo menos. Acho que é por isso que eu não sei muito português.

Neste evento está muita clara a imagem que a aluna tem sobre a escrita, concebendo-a com algo que deveria ser como a fala e como a língua portuguesa se utiliza desses dois sistemas distintos, a crença revelada pelas alunas é de que escrever é muito difícil e, portanto, Roberta se sente menos capaz cognitivamente. Percebo que a ortografia não é objeto de treino e apreensão por parte dos alunos, que não fazem usos intensos de práticas de leitura e escrita para fixação das regras ortográficas.

Situação 2: P está dialogando com Clésio, 19 anos, aluno de 2º ano.

P. Clésio, você está trabalhando no momento?

Clésio: Estou sim, professor, na minha Igreja ajudando o meu pai. O trabalho me ocupa o dia inteiro. Quando saio do serviço, venho direto para a escola e não dá tempo de fazer mais nada.

P. E nos fins de semana, o que você costuma fazer?

Clésio: Ah, eu gosto de bater uma bolinha, porém nunca deixo de fazer minhas tarefas da Igreja, mas o que eu mais gosto é de estudar a Palavra de Deus. Lá (na Igreja) eu leio a Bíblia, faço aula de violão e me identifico muito com os irmãos. Também vou para a Escola Dominical, leio a revista da escola, discutimos e também fazemos muitos debates entre os jovens.

P. Você vê muita diferença entre a escrita e a forma de falar?

Clésio: Eu aprendi a ler foi na igreja (Assembléia de Deus) quando eu tinha seis anos e ao comparar a Bíblia com o jeito que a gente fala é muito diferente... né? Acho que a gente nunca escreve como se fala. A fala é mais livre, sinto isso quando eu vou lá na frente, no púlbite e falo, mas na hora de passar pro papel é muito diferente! Eu escrevo muito lá onde eu congrego, porque ajudo o tesoureiro da igreja, faço ata da reunião de membros e ajudo na preparação de hinos cantados pelos jovens.

P.: Seus pais têm o hábito de ler com os filhos?

Clésio: Lá em casa a gente costuma fazer o culto doméstico e por isso, desde os sete anos que a gente tem hábito de ler. Também leio romances sem ser pra escola.. Já li Guerra e Paz, Memórias Póstuma de Braz Cubas e Paixão Segundo GH no ano passado, e agora estou lendo O Mundo de Sofia, de Jostein Gaarder.

O aluno percebe as diferenças formais entre o escrever e o falar. Isso é corroborado pelo fato de ser praticante em sua igreja e se envolver com as práticas sociais de letramento de acordo com os tipos de gêneros reservados para os eventos evangélicos ou próprios de Igrejas Evangélicas. Em suas redações, percebi que não havia tantas interferências da oralidade nos escritos e atribuo esse fato às constantes práticas de letramento social na cultura em que o aluno está inserido. O aluno também é filho de pastor com formação superior em filosofia, teologia e psicologia e sua mãe é pedagoga em uma escola particular do Distrito Federal. Segundo esse aluno, ler e escrever em sua casa são uma constante e como hábito regular desde quando ele tinha sete anos de idade. As redes multiplex de tessitura frouxa pelas quais se encontram o aluno em seus mais diversos papéis sociais concorrem para aproximação do dialeto do aluno ao dialeto da língua-padrão, inclusive com a presença de fenômenos de hipercorreções, tanto na fala monitorada quanto na escrita de Clésio.

Evento 3: O professor ouve a conversa entre Bruna (21 anos) e Pedro (25 anos), ambos alunos do 3º ano e entra no diálogo para perceber quais cresças sobre a língua portuguesa são subjacentes aos processos de escrita:

Bruna: No ano que vem vou prestar vestibular para educação física;

Pedro: Por que esse curso?

Bruna: Porque durante a faculdade não vai cair... cair muita coisa de escrever. É mais prática, sabe? Mais fácil também.

Pedro: Eu acho que você não tá certa. Todo curso tem que escrever muito.

Bruna: Eu prefiro um curso que não escreve muito do que um que tem que estudar português pra se sobressair na profissão (sic).

Pedro: Eu acho que escrever é legal, porém o português que é muito difícil. É a língua mais difíce que eu conheçu.

P.: Vocês acham que a língua portuguesa é a gramática? A gente tem que falar como a gramática?

Pedro: Acho. É bom né? Eu acho que escreve corretamente e falar certo dá um certo poder. Se eu quiser ter poder, eu tenho que ter um diferencial na minha linguagem!

Bruna: A gente não sabe português porque não sabe a gramática. Saber falar e escrever com ela exige conta muitos pontos na vida, nos empregos, concursos e vestibular.

Aqui percebemos que a idéia de gramática e a língua é freqüentemente utilizada como sinônimos e que a relação fala e escrita tem entre si uma associação bionívoca de usos e práticas e que ambas devem obedecer às normas gramaticais (não no sentido gerativo, mas no de gramática tradicional).

Outra idéia que aparece é o fato de os alunos associarem falar e escrever corretamente e nos moldes gramaticais para alcançar sucesso na vida. A crença de que a norma padrão tem conseqüência imediata nas relações sociais, em particular, poder e status são uma constante no pensamento escolar, não só por parte dos alunos, como de professores.

Evento 3. O professor pergunta à Bia (20 anos) e Celso (20 anos), ambos alunos do primeiro ano, sobre a grafia de algumas palavras com acento de vogal em sílaba pós-tônica. Os alunos tinham escrito “cantarum (cantaram), jeitu (jeito), escrevi (escreve) e tudu (tudo).

Bia: Eu escrevi isso nem reparei. Às vezes escrevo como eu falo.

Celso: Devo prestar mais atenção na grafia porque se o senhor não falasse eu nem ia perceber que não deveria escrever assim como eu to falando, né?

P.: Vou te mostrar alguns fenômenos fonológicos que interferem na grafia, está bem?

Professor mostra aos alunos casos de rotacismo, assimilação e ditongação.

Bia: Essas palavras aí (referindo-se aos casos de rotacismo) como pranta, prágio e púbrico é coisa de gente da roça professor, é muito feio!

Celso: Ah, professor, a gente aqui em Taguatinga não fala assim não! Só gente sem escola, né? Gente... analfabeta ou pouca cultura.

Os alunos percebem os traços descontínuos como algo estigmatizado e próprio de falares mais a direita do contínuo urbano/rural. Quanto à ditongação e assimilação, observei que por estarem na fala dos alunos, aliás, em todas as classes, tratava-se de traços graduais porque nem sempre os alunos conseguiam perceber que esses fenômenos fonológicos da oralidade não deveriam aparecer na escrita. Um outro ponto que merece destaque é o fato de o aluno Celso confundir o conceito de cultura letrada com falta de cultura. Para ele, cultura de letramento é o depósito de todo o saber e quem possui uma cultura oralizada é aculturado e, portanto, analfabeto, confundindo-se assim o conceito de cultura como depósito de saberes socialmente adquiridos e cultura escolar de saberes institucionalmente adquiridos.

Evento 4: O professor traz para discussão em aula algumas palavras do traço descontínuo retiradas de redações, mas sem identificar suas autorias, com o intuito de perceber as atitudes dos alunos. Neste evento, travaram discussão os alunos Abibaquer (18 anos), Ana (17 anos), George (18 anos) e Pietra (23anos), todos do primeiro ano:

P. Gente, eu trouxe algumas palavras que encontrei na redação. Gostaria de saber o que vocês acham da grafia dessas palavras.

O professor escreve no quadro as palavras ponhá (para colocar), galfio (para garfo), pobrema (para problema); butaru (para botaram) e probi (para pobre)⁵⁰.

Alunos: muitos risos

⁵⁰ Neste trecho, tentei aproximar a transcrição da fala dos alunos no momento de suas enunciações.

Abibaquer: Não vejo grandes problema porque é assim que nós fala lá na roça ou na cidade de onde eu vinho.

Ana: Isso é coisa de gente analfa (analfabeto).

Abibaquer: Isso que cê está falano é xacota, só pra mi zuar.

Ana: Nunsei em quê. Falar feio dessa forma não é coisa de aluno sério que quer aprender difato.

George: Lá de onde eu vim (zona urbana de Belo Horizonte- Minas Gerais) a gente fala diferente eu seio e aqui em Brasília eu tento fala melhó, mais bonito, reparo nos meus erres porque naum gosto de falar diferente dos otros.. A gente fala essas palavras aí, mas na hora de escrever tem que reparar que esse tipo de palavra atrapalha.

Professor: Essas palavras são erros de escrita ou são formas de falar das pessoas?

Geoge: Pra mim é forma de falar.

Ana: Pra mim é burrice e fala muito feia. Eu não falo nem escrevo assim.

Pietra: Isso aí é forma de falar de quem não tem opção de estudo e não aprendeu de outra forma. Aqui a gente vai aprender tudo né?

Professor: Abibaquer, você tem hábito de ler ou escrever fora da escola? Eu não me refiro à livros, porque já sei que você não os lê.

Abibaquer: Eu leio mais notiça de jornal e propaganda. As veiz eu vejo filme com legenda. Eu sei que tem gente que diz que a gente fala errado e iscreve errado, que é uma forma diferenti, mais eu gosto de fala como o meu povo fala e naum acho que falu feio ou bonito, é o meu jeito de falar. Si eu for fala como o povo daqui vou chega na minha cidade e o povo vai dizer que to mitido, uai! Naum quero fala diferenti, quero falar como eu sei.

Estes trechos mostram o quanto os alunos ainda trazem para a escola, em seus *background* de conhecimento a forma vernacular da língua aprendida em suas relações familiares e o quanto eles percebem que essa forma, na escola, não deve ser utilizada ou não é aceita. Uma educação que valoriza a pedagogia culturalmente sensível nos permite voltarmos nossa atenção para os traços culturais da fala dos alunos e explicar-lhes que os traços descontínuos recebem a carga estigmatizada porque não é usual, porém não deve ser tachada como feia ou bonita, como burra ou inteligente, porém como uma forma diferente das demais formas e que isso faz parte da história viva das línguas.

O aluno Abibaquer está no Distrito Federal desde janeiro de 2007 e sua origem é de zona rural (Buritis-MG). Ele relatou-me que quase não escreve, que não tem hábito de leitura e onde estudava fazia mais trabalhos voltados para as atividades de agropecuária e relatou que em toda a sua vida só leu um livro para a escola: *Éramos Seis, de Maria José Dupré*. Afirmou que em sua comunidade de fala, as pessoas residem ali há mais de quarenta anos, que é um grupo fechado, onde todos se conhecem, que em sua cidade quase não tem o que fazer em termos de teatro e cinemas e que quase todo mundo ocupa seu tempo com afazeres na roça. As redes interacionais presentes nessa comunidade, segundo informações do próprio aluno, é multiplex de densa tessitura, cujos traços culturais fazem parte da identidade e preservação cultural de seu povo. Pela observação do dialeto presente na oralidade desse aluno, vi que a presença de focalização dialetal em seu repertório lingüístico ainda é muito marcada, fato também perceptível por outros alunos e colegas de magistério. Percebo que o aluno mantém muito forte em seus traços sociolingüísticos a forma vernacular como símbolo da identidade de grupo, cujos traços não-padrão são marcadores de registro. Também vi que em suas redações, a falta de contato com as regras ortográficas e uma maior interação com atividades de escrita foram fatores muito presentes para justificar seus erros sem que este aluno tivesse a devida percepção sobre os fenômenos.

Quanto aos traços graduais presentes no repertório dos alunos egressos de zonas rurbanas, esses caracterizaram-se pela difusão dialetal e pouco perceptível por outros alunos, sobretudo, aqueles nascidos no Distrito Federal. Nas entrevistas com alunos com *background* de cultura oralizada e, portanto, rural, mas há mais de quatro anos residindo em zona urbana, o histórico de cada um revelou-me que os discentes possuem em suas redes sociais de interação, as características multiplex de tessitura frouxa, cuja linguagem está mais próxima da hipercorreção e do falar urbano.

No mais, nos dois anos em que realizei a pesquisa em sala de aula, percebi a crença por parte dos alunos, de que português é muito difícil porque é um amontoado de normas e que escrever não é muito legal, dá trabalho e talvez por isso, seja uma prática menos reiterada e mais incomum do que a oralidade. Tirando alguns eventos específicos como a escrita na sala de aula, nos eventos religiosos ou no trabalho, os alunos de um modo geral, afirmaram que escrevem muito pouco porque percebem que falar e escrever são diferentes, sendo a escrita mais trabalhosa, porém necessária e importante para se conseguir um bom emprego e passar nos concursos e que a ortografia merece atenção redobrada, fixação das regras e que o professor deve corrigir sempre para ajudar o aluno e facilitar na resolução de suas dúvidas.

Também relataram que a forma como falam afetam a forma como escrevem e que precisam de atividades de fixação de regras ortográficas nas práticas pedagógicas, o que nem sempre é realizado com eficiência pela escola.

Os alunos informantes revelaram pouco contato com as regras da escrita e não tinham muito clara a noção de que a língua portuguesa é um leque a variedades lingüísticas nas quais perpassam atitudes dos falantes e as ideologias presentes nos discursos.

O estudo revelou o quanto ainda a escola precisa fazer para alcançar uma pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é uma educação que leve em conta as características sociolingüísticas dos alunos e o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas.

A pesquisa epistemológica bem cuidada sobre as interferências da fala na escrita, seja no aspecto fonético-fonológico, sintático e morfológico, seja nos aspectos pragmáticos e textuais (como a coerência, inferência e coesão), são de grande valia para a elaboração de um bom trabalho pedagógico de ensino de língua materna, de escolhas e confecção de materiais didáticos e para o conhecimento dos alunos e de suas dificuldades.

O objetivo em fazer este tipo de pesquisa é o investir no crescente desempenho de habilidades e competências a fim de tornar nossos alunos bons escritos e bons leitores.

7.5 Discutindo os dados

Ao inventariar os problemas encontrados nas redações escolares, a minha asserção quanto à influência da oralidade se confirmou nos casos em que a presença dos traços graduais foram mais significativos do que os traços descontínuos. Isso ocorre por vários motivos:

O primeiro deles é de origem geográfica e sócio-histórica. O Brasil é uma nação de origem rural, de forte traços da cultura oralizada em função das atividades agrícolas nascidas ainda em sua condição de colônia de exploração (HOLANDA, 1995). Isso implica dizer que os traços lingüísticos da fala do povo, mesmo em contexto de letramento em zona urbana, ainda mantém em sua herança cultural e lingüística, as formas de falar próprias das comunidades situadas mais à direita do contínuo rural, ainda mais quando se trata de pessoas de baixa escolaridade e sujeitas às formas mais estigmatizadas. Esse conjunto de fatores influenciam de alguma forma a fala dos alunos em sala de aula e traz conseqüências para o ensino e para a aquisição da escrita. Mesmo percebendo a intenção de os alunos (em particular aqueles alunos em fim de ensino médio) em buscar na norma padrão apoio para

suas escritas, ainda preservam aspectos de fala e de fenômenos da fala que interferem na ortografia.

O segundo deles é o fato de os traços graduais serem constantes na fala dos brasileiros e de tão comum, passam despercebidos na hora da transcrição para a escrita. Na pedagogia culturalmente sensível, o professor percebe esses traços em sua fala e na fala dos discentes e ao respeitar essas diferenças, coloca em evidência a forma vernacular e a forma preconizada pela norma padrão. Dessa forma, é possível discutir as formas possíveis da realização da língua, explicar que na escrita há a necessidade de se preservar determinados domínios de ortografia e textuais para essa modalidade discursiva. Por fim, é preciso ensinar que o gênero redação, na modalidade dissertação, é uma prática letrada situada e como tal, requer algumas competências e habilidades para a sua realização, entre as quais: domínios do formato gênero, domínio da ortografia, dissociação entre os sons da fala na hora da escritura alfabética, justificando que o sistema é arbitrário; capacidade de articular, ser entendido, argumentar, discutir, refutar ou defender algo; ser objetivo e claro; escrever para um leitor virtual e entender a diversidade dialetal do português brasileiro (PB).

O terceiro explica-se pela razão de que estamos submersos em uma cultura altamente letrada, onde a leitura e escrita são práticas intensamente reiteradas. Desse modo, insurge-se a crença por parte dos professores, que as atividades de letramentos sociais deveriam ter impacto sobre a escrita, a fim de diminuir os traços descontínuos na linguagem dos alunos, mas ao contrário do que se espera, não é o que efetivamente ocorre.

Pelas conversas com meus alunos, observei que eles já estão acostumados às práticas letradas, todos eles já passaram por no mínimo oito anos de escolarização e mesmo aqueles que vieram recentemente de áreas muito polarizadas na zona rural, tiveram, de alguma forma, contato não somente com a alfabetização, mas também com algumas das práticas recorrentes na sociedade letrada, como por exemplo, fazer uma lista de compras em uma armazém, fazer ata na igreja local, sem contar alguns hábitos de leitura de anúncios e programas de tv. Já aqueles alunos com *background* de cultura oralizada, apresentaram com maior frequência esses traços em suas escritas (*vide* relato do aluno Abubaquer⁵¹ proveniente da zona rural). Ao chegarem à cidade, muitos tendem a abandonar suas práticas exclusivas de oralidade para submergir nas atividades de escrita, porém, de um modo geral, tanto alunos egressos de outros estados brasileiros como aqueles nascidos no Distrito Federal recorrentemente apresentam problemas de ortografia em função da influência de vários

⁵¹ Usei o nome *Pietra* como um cognome para preservar a identidade da informante.

fatores da oralidade, em especial da fonologia, entre outros aspectos. Esta realidade na escola pública denuncia a falta de metodologias de pesquisa e de consciência lingüística crítica por parte dos professores para a promoção e consecução de ensino que respeite as diferenças sociodialetais, as peculiaridades da escrita e da fala, à observância das normas ortográficas e propicie uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula.

Ao analisar os dados quantitativos (obtidos por métodos simples de verificação) posso fazer as seguintes afirmações:

A fala (em seus aspectos fonológicos e morfológicos)⁵² ainda interfere recorrentemente na escrita do ensino médio, em maior ou menor proporção, de acordo com o ano de escolarização do aluno. A pesquisa evidenciou que em 76% (setenta e seis por cento) das redações há uma forte influência da oralidade em seu aspecto fonológico, inferindo direta e indiretamente na escrita. Das redações que apresentaram esses aspectos da fala, o primeiro ano do ensino médio foi o que mais obteve ocorrência dos fenômenos, com um percentual de 47% (quarenta e sete por cento), ao passo que o segundo ano obteve 31% (trinta e um por cento) e os alunos do terceiro ano, por estarem a mais tempo nas atividades escolares, apresentaram o percentual de 22% (vinte e dois por cento), portanto, um pouco menos da metade de ocorrências do primeiro ano do ensino médio. Isso não me causou estranheza, porque confirmou a minha conjectura de que o tempo de ausência do aluno fora da escola e a sua não reiteração de determinadas práticas sociais de escrita influencia diretamente no desempenho desses alunos.

Por defender o modelo ideológico de letramento, entendo que se determinados gêneros discursivos não estão situados na esfera de uso dos alunos e se não fazem parte de suas realidades, a tendência se revela em baixo desempenho, como se evidencia na minha pesquisa. 93% (noventa e três por cento) dos alunos do terceiro ano têm algum tipo de atividade social que envolva mais intensamente leitura e escrita, seja no trabalho, seja na igreja ou em casa, o que lhes permite maior contato com as regras de ortografia. Tanto é verdade, que apenas 22% das redações desses alunos evidenciaram aspectos fonético-fonológicos em suas ortografias, ao passo que no primeiro ano, o percentual dobrou, porque, segundo eles, não são incentivados a lerem e a escreverem, não se sentem motivados a comprarem livros, revistas ou qualquer outro material que importe em exercício das habilidades de leitura, compreensão e escrita.

⁵² Esclareço que os fenômenos da oralidade são muitos, tais como aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, pragmáticos e prosódicos, entre outros, mas por um recorte de pesquisa, optei por expor apenas alguns aspectos fonético-fonológicos e em menor proporção, os morfológicos.

Do total de redação, verifiquei que 81% (oitenta e um por cento) de erros eram graduais e que pelo discurso de alguns informantes, isso não deveria causar estranheza, porque tais erros estão muito próximos da maneira de falar, embora deveriam ser registrados diferentemente na forma de escrever. Assiste razão ao aluno. Os traços graduais estão muito presentes na ecologia lingüística da sala de aula, tanto na fala do aluno como na do professor (que mesmo escolarizado, mantém em seu repertório lingüístico, o léxico e algumas variedades dialetais e diglósicas concorrentes com a variante padrão), que a depender do grau de formalidade e de intensa monitoração ou não, muda o seu estilo a fim de se adequar ao contexto e interagir com o outro. Desse modo, quando a fala não é monitorada, muitos fenômenos, entre eles a monotongação e neutralização, por exemplo, passam imperceptíveis pelos participantes da sala de aula, ou quando perceptíveis pelo professor, servem como estratégias discursivas de *registro* para tornar as relações entre alunos menos assimétricas, para ratificar ou não o turno do aluno ou como estratégias pedagógicas de manutenção de face dos atores educacionais e facilitar a aprendizagem.

Os 19% (dezenove por cento) restantes são erros de traços descontínuos e não são recorrentes nem na interação em sala de aula nem em seus escritos. Percebi na avaliação dos alunos que palavras como *buta*, *ponhá*, *oio*, *malmita*, *doidio* e *drumi* para *botar*, *por*, *olho*, *marmita*, *doido* e *dormir* tiveram uma avaliação muito negativa pelo grupo. A reação dos alunos foi de riso, censura, incredulidade e nervosismo. Alguns alunos entrevistados na minha explanação sobre as diferenças dialetais, justificando que quem usou a linguagem com traços descontínuos a realizou por desconhecer outra forma de falar e de escrever e que por isso, poderiam se sentir estigmatizados pelos colegas. Uma observação, não nos termos que a coloco aqui, porém muito pertinente e sagaz desses alunos, que mesmo sem saber o conceito de pedagogia culturalmente sensível, revelaram uma forte sensibilidade para as questões lingüísticas. A aluna *Fernanda*⁵³ (de 19 anos e matriculada na segunda série e oriunda há dois anos da Bahia) afirmou-me se sentir burra e insegura na hora de escrever por ser a língua portuguesa muito difícil, que redação era muito chato e por isso ela não gostava de escrever. Essa aluna não utiliza a escrita como utiliza a fala na mesma intensidade, porém, nem a escola, nem ela mesma ou o meio em que vive, criam condições ou estratégias para mudar esse quadro. Se por um lado, o aluno se sente desvalorizado e desmotivado, porque internalizou a idéia equivocada que não sabe português, por outro, essas crenças são reiteradas pelas práticas sociais e educacionais e são perpetuadas de geração à geração, causando grande

⁵³ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

estrago para o sucesso desses jovens, que precisam ingressar no mercado de trabalho e/ou na faculdade, e, portanto, necessitam adquirir as habilidades e competências necessárias para fazer uso dos bens culturais disponíveis ao homem.

Dos erros obtidos, verifiquei que as mulheres, talvez por estarem em maior número, cometeram mais erros de ortografia, em um percentual de 61% (setenta e um por cento), enquanto os homens (39% trinta e nove por cento), mesmo usando um léxico menos próprio para uma dissertação, tiveram menos problemas de ortografia. Dentre esses enunciados sexistas, encontrei por parte dos homens, o uso de gírias e algumas palavras inapropriadas para uma dissertação, dada a sua formalidade, como *cara*, *mane*, *mó feio*, *mó grandí*, *sinistro*, *massa* e *boazuda*. Sobre o fato de as mulheres terem usado um léxico mais estigmatizado que os homens, trago à análise as palavras de Mollica (2000:22):

Diversos estudos sociolingüísticos forneceram igualmente evidência de que o comportamento de homens e mulheres também se mostra sensível à avaliação de prestígio, chegando-se à formulação de dois princípios sobre as diferenças de sexo (cf Labov, 1990:205-54). Em fenômenos variáveis estáveis, os homens tendem a usar mais freqüentemente as formas não-padrão. As mulheres tendem a favorecer as variantes inovadoras em mudança que apresentam as seguintes características: alto grau de consciência social, ocorrência alta em estilos formais não sujeitas à hipercorreção e a esteriótipos (...) As mulheres lideram no que diz respeito à aquisição de padrões de prestígio e quanto à eliminação de formas estigmatizadas. Já em mudanças no interior do sistema, abaixo da consciência dos falantes, as mulheres freqüentemente são as inovadoras, mesmo não havendo valores sociais de prestígio em jogo.

Do total de problemas apresentados, a seguir, divido os dados estatísticos da pesquisa em duas partes: uma relacionada aos fenômenos fonético-fonológicos apoiados na fala e que revelam os traços sociolingüísticos nas variedades dialetais da comunidade de fala de meus informantes, a saber: rotacismo, assimilação, alçamento ou rebaixamento da vogal, cancelamento da vibrante pós-vocálica e neutralização de segmentos, neutralização de segmentos, omissão de letras nas sílabas de estruturas complexas e grupo de força (hipersegmentação). Na outra parte, apresento em percentual os fenômenos ocorridos na escrita em função de problemas de alfabetização, falta de contato com as regras ortográficas, e, enfim, desconhecimento de convenções ortográficas classificados como erros de ortografia, sem serem causados pela influência da oralidade. São eles: ausência de nasalização, contaminação, trocas surdas/sonoras, erros relacionados à intensidade do ditongo, acréscimos de letras, trocas de letras graficamente parecidas, inversão de letras e sílabas, erros por desconsiderar as

regras ortográficas, erros por desconhecimento de regras morfológicas, erros relacionados ao desconhecimento da origem das palavras e erros por generalização de regras por hipercorreção.

1) No primeiro grupo, temos:

- **Rotacismo:** como em *crasse* para *classe*, *Creonice* para *Cleonice*, *pobrema* para *problema*. Encontrei 11% (onze por cento) de casos. Esse fenômeno é bastante perceptível pelo aluno e por isso, teve uma avaliação estigmatizada, fato que me fez caracterizá-lo como um traço descontínuo;
- **Assimilação:** 19% (dezenove por cento), como em *fazeno*, *dizeno*, *teno* e *discutino* para *fazendo*, *dizendo*, *tendo* e *discutindo*. Por ser esse fenômeno muito comum na oralidade e ainda presente em algumas redações, não o percebi sua rejeição do alunado, motivo que me fez caracterizá-lo como um traço gradual;
- **Alçamento ou rebaixamento da vogal (pré-tônicas e de pós tônicas):** Encontrei (25%) vinte e cinco por cento de casos, como: *muchu*, *tumate*, *tudu*, *iscorrer*, *pulítica* para *muito*, *tomate*, *tudo*, *escorrer* e *política*.
- **Cancelamento da vibrante pós-vocálica:** como em *dize* para *dizer*, *afirma* para *afirmar*, *comemora* para *comemorar*, *pô* para *pôr*, *reunir* para *reunir*. Total de casos encontrados: 16% (dezesesseis por cento).
- **neutralização de segmentos:** 9% (nove por cento).
- **omissão de letras nas sílabas de estruturas complexas:** 12,4% (doze vírgula quatro por cento)
- **grupo de força:** 7,6% (sete vírgula seis por cento)
- **Total de casos encontrados nas dissertações: 379** (trezentos e setenta e nove).

b) No segundo grupo, temos:

- **ausência de nasalização:** 9,92% (nove, noventa e dois por cento)
- **contaminação:** 8,51% (oito, cinquenta e um por cento)
- **trocadas surdas/sonoras:** 9,92% (nove, noventa e dois por cento)

- **erros relacionados à intensidade do ditongo:** 7,09% (sete, nove por cento)
- **acréscimos de letras:** 4,25% (quatro, vinte e cinco por cento)
- **trocas de letras graficamente parecidas:** 4,96% (quatro, noventa e seis por cento)
- **inversão de letras e sílabas:** 5,67% (cinco, sessenta e sete por cento)
- **erros por desconsiderar as regras ortográficas:** 9,21% (nove, vinte e um por cento)
- **erros por desconhecimento de regras morfológicas:** 6,38% (seis, trinta e oito por cento)
- **erros relacionados ao desconhecimento da origem das palavras:** 24,88% (vinte e quatro, oitenta e oito por cento)
- **erros por generalização de regras por hipercorreção:** 9,21% (nove, vinte e um por cento)
- **Total de casos encontrados nas dissertações:** 141 (cento e quarenta e um).

Total geral de casos encontrados: 520 (quinhentos e vinte).

Todas essas alterações na escrita ocorrem em função de como o aluno representa a fala na hora de colocar em práticas seus conhecimentos sobre a forma de escrever. Observei na fala dos alunos e em todo o repertório lingüístico usado na competência comunicativa em sala de aula, o uso vernacular com traços dialetológicos bem específicos e localizados em todo o contínuo oralidade/letramento.

Esses traços são aspectos da variação fonética que se inter-relacionam com problemas ortográficos com que se defrontam tanto professores como alunos, não só na aprendizagem da escrita, como em todo os processos de letramento e em todo o percurso escolar. Como vimos nos dados apresentados, essas características da fala avançam nos usos da escrita e merecem reflexão por parte da escola como mediadora dos saberes como um bem na economia das trocas simbólicas. Muitos dos aspectos aqui discutidos estão presentes nas falas brasileiras quer rurais, quer urbanas, tanto de não-escolarizados como de escolarizados, em maior ou menor grau, como tem demonstrado os estudos sociolingüísticos (SILVA, 2003:53).

Não considero incompetente o aluno que se baseou na oralidade para redigir. Suas escritas em desacordo com a variante padrão são hipóteses muito coerentes com a escrita fonológica, embora devessem seguir os ditamos da escrita alfabético-ortográfica. A meu ver, para fixação de saberes da escrita, cabe à escola fixar e trabalhar competências e habilidades como leitura, práticas reiteradas de escrita, diversificação na utilização dos gêneros textuais e mais sensibilidade à diversidade da fala a fim de contribuir para que os alunos possam competentemente fazer uso da escrita nos mais diferentes domínios sociais.

Muitas práticas reduzem o ato de escrever à associação de letras a sons, estimulando a fixação de normas ortográficas sem processo de reflexão que discuta as razões que levam a grafar uma palavra de uma determinada forma e não de outra.

Se a escola considerando a escrita como espelho da fala, o ensino artificializa a oralidade, negando a existência de convenções presentes no sistema de escrita da Língua Portuguesa. A orientação do ensino da língua escrita não está estritamente vinculada às leis da fala, mas às leis que dizem respeito ao código escrito. A compreensão das leis do código escrito pode ser estimulada se o professor propuser atividades em que os alunos venham a refletir sobre o conjunto de arbitrariedades produzidas pelos gramáticos para padronizar a escrita que conhecemos nos dias de hoje.

Um outro ponto a considerar é a necessidade de repensar as metodologias no ensino de língua materna, se de fato, estas estão atentas às diferenças lingüísticas e de gênero presentes tanto na escrita como na oralidade, e se o professor sabe escutar e entender as diferenças não só sociodialetais ou o perfil sociolingüístico de seus alunos, como também perceber que o aluno ainda traz da sua fala certas características (como por exemplo, a tendência em transformar o segmento CVV, CVC, VCV em CV, sílaba canônica no português) que interferem pontualmente na língua escrita, quando esta exige o cumprimento das normas previstas na ortografia oficial. Esse repensar as didáticas e metodologias é necessário porque os alunos chegam no ensino médio com muitos dos problemas ainda apresentados ainda na alfabetização, na fixação da consciência fonológica, na transposição da escrita fonética para a escrita alfabética, com a não fixação de regras ortográficas que implicam desvalorização das redações, reprovação de uma série para outra ou no vestibular, o não acesso a bons empregos e aos bens culturais disponíveis, e enfim, reforça o preconceito lingüístico e a exclusão em seu sentido mais perverso.

Considerando as dificuldades dos meus alunos, passo a fazer algumas considerações no tópico a seguir.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como corpus teórico o estudo da linguagem em sua interface com a cultura, dentro dos estudos de língua e sociedade. Pesquisei a linguagem escrita em cotejo à oralidade, dada a importância desses dois eventos comunicativos e interacionais para as civilizações, quer letradas ou iletradas. Inicialmente fiz algumas perguntas que foram todas respondidas ao longo da pesquisa e confirmada as asserções iniciais.

A fim de me posicionar quanto aos estudos da língua em sua relação com a cultura e com a sociedade, utilizo o conceito de linguagem como forma ou processo de interação, em que os indivíduos não apenas exteriorizam seus pensamentos ou transmitem informações, mas pela linguagem, são capazes de interpretar as atitudes e as ações que as cercam e agirem conforme essas interpretações. Nesse sentido, a língua produz efeitos de sentidos entre os interlocutores em seus contextos sócio-históricos e ideológicos.

O conceito de linguagem é importante para situarmos a metodologia de ensino a ser efetivada em sala de aula, ou seja, dependendo do conceito, um professor pode amparar suas práticas pedagógicas sob o viés da gramática ou sobre os usos que os falantes fazem da língua.

Um outro aspecto resultante de tipo de definição é o que interfere no trato do erro e da diversidade lingüística, pois a depender de como o professor a concebe, ele se posiciona em relação a uma destas duas correntes: uma que postula o erro como uma deficiência do aluno, ou seja, nessa visão, o enfoque recai sobre o falante, seja do ponto de vista cognitivo, seja social e outra postura que entende o erro como diferenças entre variedades, uma vez que a linguagem é constituída pela variação e mudança em curso. Assim como Bortoni-Ricardo (2005), considero pedagogicamente incorreta a incidência do erro sobre o educando, uma vez que isso pode gerar atitude de humilhação e que, ao contrário disso, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre as diferenças.

Na pesquisa, ficou evidenciado que os erros cometidos nas redações são frutos de pouco contato que grande parte dos alunos ainda tem com as práticas letradas escritas e

que merecem muitas reflexões. Na hora de formularem hipóteses para a escrita, buscam no uso da oralidade e no pouco contato com a ortografia para selecionar itens lexicais não cristalizados e estigmatizados socialmente. Essa realidade está muito presente nos escritos dos alunos do primeiro ano do ensino médio e menos naquelas do terceiro ano, porém, ainda muito recorrente nas atividades discursivas, implicando em discriminação e não acesso aos meios de ascensão social.

As minhas asserções também se confirmaram nos dados estatísticos, quando foram computados 379 (trezentos e setenta e nove) casos de erros causados por interferência da oralidade na escrita, contra 141 (cento e quarenta e um) de erros cometidos sem apoio na fala. Os primeiros são justificados na ecologia lingüística brasileira e se fazem presentes na sala de aula, dado o perfil sociolingüístico do aluno, que por não dominar as regras ortográficas, traz para o repertório das dissertações, as interferências fonético-fonológicas, sem se dar conta que a variedade lingüística eleita pela escola para esse gênero discursivo é a padrão (*standard*). Quanto ao segundo grupo, penso que é o momento a escola pública repensar suas práticas pedagógicas a fim de se trabalhar sistematicamente a ortografia, para que o aluno domine, com muita competência, os gêneros próprios da escrita e disponha das habilidades necessárias para o uso dessa tecnologia.

Um outro ponto a considerar é a qualidade dos erros apresentados, ou seja, os 520 erros computados como recorte e amostra revelam quanto os meus alunos estão despreparados para o manejo das normas escritas.

Se atentarmos que no Brasil os erros de ortografia são avaliados muito negativamente pelos grupos escolarizados e detentores do poder econômico e político, penso que meus alunos poderão ter muitas dificuldades para galgar postos de empregos privilegiados e a ascensão social. Nesse sentido, a escola não pode ser um aparelho ideológico do estado a fim de legitimar e manter o poder de alguns, em detrimento de outros menos privilegiados e, portanto, marginalizados. A instituição escolar pode e deve contribuir para uma educação cidadã (que promova a igualdade jurídica material⁵⁴) e enfim, fornecer os meios para conscientização e ascensão dos menos afortunados.

Para uma educação de qualidade, há a necessidade de repensar quais as práticas e modelos estão sendo utilizados pela escola, que merecem a reflexão lingüística e o quanto essa ciência contribui para o magistério e para a formação dos professores.

⁵⁴ Sobre o tema, cf. José Afonso da Silva (2000), p. 215-23.

Nesse sentido, a vantagem de buscar, na Sociolingüística, os referenciais teóricos para adoção de metodologias pedagógicas para o planejamento diário, implicam a retomada de algumas decisões úteis para a adoção de propostas de uma pedagogia culturalmente sensível, a saber:

- 1) indicar, sob a perspectiva diatópica e diastrática, o perfil sociolingüístico mais provável dos falantes que tendem aos diferentes;
- 2) subsidiar pedagogia que enfatize a autocorreção natural e espontânea, à medida que os falantes tomem contato estreito com a modalidade escrita da língua;
- 3) ajudar na aceleração do processo de autocorreção, que se estende ao longo das séries fundamentais numa concepção mais alargada de alfabetização, indicando os itens e os contextos mais prováveis em que, na escrita ocorre uniformização dialetal;
- 4) sensibilizar os alunos, alertando-os no sentido de se respeitarem os usos regionais, sempre que os marcadores lingüísticos preferidos pelo dialeto não impliquem discriminação.

Uma boa proposta de trabalho, a meu ver, além do que já foi explicitado, é o direcionamento da ação pedagógica no sentido de se entender a influência da oralidade na escrita como um processo gradual, à medida que os alunos tomam conhecimento das outras formas e se apropriam das características próprias da escrita e da cultura de letramento. Disso também depende a competência da escola em saber trabalhar o que é diferente e que foge aos conceitos tradicionais da norma padrão.

Assim como Mollica (2000), entendo que o nível ortográfico, mesmo independente dos níveis propriamente da gramática e/ou das construções lógicas do discurso e ser considerado menos importante, pode oferecer problemas ao falante (indivíduo) de tal forma que obstaculize suas possibilidades de ascensão profissional.

A análise e o diagnóstico de erros sob a perspectiva lingüística dá ao professor a oportunidade de entender a heterogeneidade da língua, a mudança e a variação. Há que se realizar o levantamento de um perfil sociolingüístico dos alunos como subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005:59), a aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar em *feedback* para o processo da descrição sociolingüística.

Trabalhar o erro como um fenômeno previsível das diferenças diatópica e diastrática no binômio fala/escrita, oralidade/letramento é, enfim, contribuir para que o aluno alcance a cidadania e a inclusão social.

Ainda sobre o erro, assim como Bortoni-Ricardo (2004), alerta para o fato de que há uma diferença crucial no tratamento pedagógico de erros na produção oral dos alunos e erro de ortografia. Neste sentido, a Sociolinguística considera os primeiros como alternativas associadas a variantes e estilos, e o segundo, resultado de hipótese heurística mal sucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita, daí a necessidade de o erro ortográfico precisar sempre ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o chamado erro de ortografia representa uma transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia e erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Por sua vez, a transgressão existe porque a ortografia é um código que não prevê variação, o que difere da língua oral, que é recheada de variação. Na língua oral, ao contrário, “o indivíduo tem a variação seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso”.

Vale lembrar que há dois estatutos bem distintos: o da variação oral e o da grafia normatizada. De igual modo, o erro ortográfico também é aferível mediante consulta a um guia ortográfico ou a um dicionário e por isso, o professor deve corrigir, porém de forma que o aluno perceba suas hipóteses e cheque os resultados conforme o estatuto normativo. Nessa ação de interação, de construção sócio-histórica de conhecimento e de trocas de aprendizagens, o aluno não deve ser humilhado nem o professor ser um opressor.

Ao longo da pesquisa, por uma necessidade de recorte metodológico e de seleção de corpus, não considerei várias aspectos da oralidade presentes na escrita, como os fenômenos sintáticos e todos os fenômenos morfológicos, porém, eu me preocupei mais em alguns dos aspectos fonético-fonológicos a fim de perceber as reais necessidades dos escreventes e trabalhar com eles, questões mais pontuais que implicaram em erros de ortografia.

No ensino médio, também percebi a existência de muitas das dificuldades que as crianças apresentam, na passagem da consciência fonológica para a consciência alfabética, na hora da aprendizagem da escrita. Neste sentido, os recursos que meus alunos se utilizaram para justificar suas hipóteses eurísticas, são os mesmos que aprendizes nas séries iniciais realizem, como por exemplo, as formas lexicais usadas para identificar as palavras que eles querem escrever e, ao se basearem nelas para descobrir a forma escrita, escrevem fugindo da forma ortográfica, mas revelando a forma fonética e a constituição lexical de palavras em seus dialetos. Por isso afirmo que a escola não só não pode desprezar o conhecimento sociolinguístico de seus alunos, bem como seus estágios de desenvolvimento, o maior ou

menor grau na cultura de letramento de cada falante que justifica as hipóteses dos erros na escrita, como deve entendê-los e fazer disso objeto de programação de atividades futuras.

A vantagem de se estudar a escrita e a oralidade sob a perspectiva do letramento é poder perceber os dois eventos discursivos na prática social, uma vez que não é mais possível investigar questões relativas a esse fenômeno sem averiguar as práticas de leitura e escrita na sociedade apenas no aspecto lingüístico, sem uma perspectiva crítica, sem uma abordagem etnográfica e inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Foi sob esse enfoque que percebi o porquê de meus alunos ainda estarem com suas escritas muito ligadas aos fenômenos da oralidade, em especial, aos aspectos fonológicos.

O modelo de letramento comum na escola pesquisada foi o *Autônomo*, pois verifiquei entre os alunos e os professores que todas as práticas eram separadas do contexto social e mais voltadas para o ato de aprender pelas regras. Também aí inferi que o professor é aquele que sabe tudo e o aluno não sabe muita coisa e por isso, todo o fracasso era única e exclusivamente do aprendiz. Nesse modelo, também verifiquei que as ideologias dominantes não são facilmente percebidas pelos alunos e a idéia de coletividade é substituída pela de individualidade, sendo responsabilidade de cada um o sucesso ou não sucesso nos processos de ensino-aprendizagem.

A necessidade que eu tive de buscar o ensino da escrita aliado às práticas sociais, conforme o modelo *Funcional e Ideológico de letramento*, possibilitou-me perceber que o educando necessita refletir sobre suas reais práticas escritas e de leitura contextualmente situada no espaço, no tempo e socialmente, buscar fazer uso reiterado dos saberes produzidos na escola a fim de implementar as habilidades e competência para o uso da escrita e da fala nos mais diversos domínios sociais.

Como a escola pode colaborar para o alcance dessas competências e habilidades nas práticas sociais? Como desenvolver uma metodologia que possibilite uma prática pedagógica que importe em qualidade de ensino?

A fim de responder a esses últimos quesitos, concluo este trabalho com algumas reflexões e contribuições para uma pedagogia culturalmente sensível:

1. Um princípio pedagógico elementar para que a prática se defina sobre um conhecimento, que seja essa prática realizada o mais minuciosamente a partir da realidade em que insere os alunos. No caso para a prática voltada para a sala de aula, é desejável que o professor tenha uma avaliação da realidade sócio-econômica de seus alunos, cujo conhecimento envolva o exame cuidadoso da linguagem oral/escrita de seus alunos;

2. O ponto de partida para o trabalho pedagógico comprometido com a seriedade é a consciência de que os alunos já possuem um “saber” extremamente complexo da língua e dos múltiplos recursos expressivos nela contidos, de que se servem na expressão e comunicação orais;

3. Que é preciso levar em conta o “saber” dos alunos a respeito da própria escrita: como elas a concebem? Quais propriedades específicas identificam nos objetos escritos?

4. Conhecer não é um processo puramente subjetivo e individual: a construção dos conhecimentos é, sobretudo, resultante de uma intensa interação com os outros. É certamente outra razão para uma prática discursiva, dialogal, que admita a negociação, a contradição, a partilha. A hipótese fundamental em jogo é a de que a coordenação de diferentes esquemas das ações individuais constitui a fonte da construção social dos sistemas convencionados;

5. Alfabetizar e letrar não são processos mecânicos de mera correlação entre dois sistemas de representações (fala e escrita). É preciso sempre considerá-las no quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações dos alunos consigo mesmos, com os outros e com o mundo;

6. O professor é o que enfrenta os maiores problemas lingüísticos, por isso deve aliar seu trabalho de professor a uma vocação de pesquisador da linguagem;

7. Deve levar em conta a heterogeneidade lingüística, caracterizada pela variedade de dialetos em uso, consequência da diversidade contínua das classes sociais, capacidade econômica, origem regional etc;

8. O professor deve criar “momentos e espaços” para estimular a cooperação. Foi na ação recíproca que entre mim e meus aprendizes que pudemos juntos operar sobre modos de representação e sobre sua própria fala para levá-las a formular hipóteses sobre a escrita;

9. O professor deve também considerar que o avanço dos alunos pelos vários níveis de escrita, do grafismo à escrita não depende necessariamente de estratégias pedagógicas. Os alunos passam de um nível de conceituação ao seguinte, sem saltos, tanto no trabalho escolar, como fora dele, pois fora da escola eles recebem informações extremamente variadas sobre a escrita, vêem letras e textos por todos os cantos, paredes e vídeos, mesmo que de modo desorganizados e às vezes contraditórios. Daí a necessidade de o professor criar condições para uma experiência organizada e dirigida que facilite a esses alunos, a observação

dos aspectos relevantes da escrita, a formulação de hipóteses mais adequadas a essa observação e apresse a formação dos conceitos necessários;

10. O docente deve respeitar, no processo pedagógico, o desenvolvimento conceitual do aluno sobre a “escrita” com sinais discretos e até distintivos, embora muitos ainda não correspondentes ao sistema gráfico convencional; da descoberta dessas propriedades da escrita, à hipótese de um sistema convencional com propriedades combinatórias em um processo produtivo; de uma hipótese de uma correlação estrita entre os sistemas gráfico e oral a uma hipótese decisiva sobre a não-correspondência entre a escrita e a fala;

11. O professor jamais deve discriminar seus alunos e suas falas e escritas pelas diferenças dialetais da linguagem espontânea mais estigmatizada socialmente;

12. O respeito à modalidade coloquial dos alunos não é incompatível com o aprendizado da norma culta. Ao contrário, como ambas sempre estiveram associadas desde o início da escolarização, seja nas primeiras elaborações de texto, seja durante toda a instrumentação, por isso mesmo é muito mais fácil aos alunos compreender as variações lingüísticas, perceber os valores sociais atribuídos a uma e outra, progredir no domínio da norma culta a ponto de, em certos casos, poder optar segundo as circunstâncias de seu texto;

Para finalizar, valho-me dos estudos de Franchi (2001:182-251) para apontar, de forma inferencial, alguns aspectos sobre a construção da leitura/escrita no processo pedagógico:

1. Conceber-se a linguagem como um trabalho, uma atividade construtiva, histórica e social que supõe a interação;
2. Nessa atividade se constituem as significações e as representações;
3. O aprendizado da escrita deve ser desde o início significativo e, pois, contextualizado discursivamente;
4. Essa contextualização se dá pela mediação da oralidade;
5. A mediação da oralidade supõe uma grande respeito à realidade lingüística dialetal do discente;
6. Enquanto nas atividades orais se mantém e se desenvolve a criatividade verbal dos aprendizes, o professor cuida de instrumentá-la nos aspectos técnicos da escrita;
7. Nesse caso, é preciso estabelecer, com pressupostos cognitivos, lingüísticos e psicológicos, os passos graduais da aprendizagem, **segundo uma hierarquia de dificuldades;**

8. Semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva e gradual dos textos.

É preciso que a escola exponha aos alunos os mais diferentes tipos de textos, diferenciando-os no que é próprio da oralidade e da escrita, o que é possível ou não a cada um desses dois gêneros discursivos. Isso será possível também quando o planejamento dos professores esteja voltado para as diferenças textuais dos gêneros e o domínio desses mesmos gêneros no contexto social. Do que adiantará o professor passar uma redação, se esta vier desvinculada de significação, esvaziada de sentido? Por isso, acredito que o ensino de práticas orais e de práticas escritas deva ser focado dentro dos mais diferentes contextos das práticas sociais e que também seja valorizado, por parte dos mestres, os processos de aprendizagens pelos quais se inserem os discentes.

Nesse sentido, o ensino do domínio da escrita deve ir além do que é apenas formal em termos de estudos da gramática normativa. A forma não pode ser desvinculada dos usos, da função nem do contexto. O estudo da ortografia não deve vir desvinculado da produção e leitura de textos, de retextualização da escrita para oralidade e vice versa. Enfim, do contínuo exercício por parte dos mestres em dar sentido aos mais diferentes usos da língua materna para além da norma padrão. Caso contrário, as antigas crenças de que os alunos não sabem a língua portuguesa serão continuamente preservadas e como todas as ideologias, de tão reiteradas, as mentiras passam a ser consideradas como verdadeiras, o que é lamentável para a função social e democratizadora da escola.

Concluo este trabalho com a convicção de que as alterações ortográficas apresentadas por meus alunos têm explicação no próprio sistema, na cultura disseminada em cada comunidade de fala ao longo do contínuo rural/urbano e no modelo de letramento utilizado pela escola ao determinar quais os saberes que devam ser ensinados ou não na forma de como são trabalhados. Os fenômenos apresentados também se explicam, enfim, no processo evolutivo da língua e de como o aluno se apóia na oralidade quando não detém os conhecimentos necessários para o manejo das regras na escrita. Dessa forma, os problemas podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem epistemológica e sistêmica. Basta o professor querer e recorrer à Lingüística para o domínio de conhecimentos que possam subsidiar as práticas pedagógicas.

Acredito que querer é poder!

Referências bibliográficas

- ADAMS, Marilyn J. *et al. Consciência Fonológica*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALI, M. Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.
- ALKMIM, Tânia M. Sociolingüística In MUSSALIM, F & BENTES, A. C (orgs). Vol 1 *Introdução à Lingüística. Domínios e fronteiras*. 4ª ed, São Paulo, Cortez, 2004, pp 20-47;
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de estado*. 2ª ed. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARAL, A. *O Dialeto Caipira*, 4.ª ed. Brasília, Ed Hucitec/INL-MEC – 1982
- AMUSATEGI, K. R. *Sociolingüística*. Madri: Editorial Sintesis, 1990.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. & MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Contexto, 1997.
_____. *A norma oculta – Língua & Poder na sociedade brasileira*. São Paulo, Parábola, 2003.
- BAGNO, M; STUBBS, M; GACNÉ, G. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo, Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 2ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- _____. (org). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- _____. *Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2ª ed.. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.
- BARBOSA, Jorge M. L. *Les 'vibrantes' portugaises et la dynamique linguistique*. Revue de la Société Internationale de Linguistique Fonctionnelle. Presses Universitaires de France, Paris, v. 30, jan. 1994.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. London: Brackwell, 1994.
- BAUMAN, Richard; SHERZER, Joel (Eds.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge Press, 1989.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London and New York: Longman, 1995.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan Paulo Ltd., v.1, 1971.
- BERTONI, Neuza Pinto. *Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino*. In ANDRÉ, Marli (org). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999 (Coleção Prática Pedagógica).
- BIBER, Douglas. *Spoken and written textual dimensions in english: resolving contradictory findings*. Language. 62: 384-414.
- _____. *Dimensions of Register Variation. A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRZS, 1999.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. *A escrita da linguagem domingueira*. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (eds.). *Os Processos de Leitura e Escrita*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 195-212.
- BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.
- BORIS, Fausto. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- BORTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of Whitten language*. London: Blackwell, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. In. GORSKY, Edair Maria, COELHO, Izete L (orgs). *Sociolingüística e ensino:*

contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed da UFSC, 2006, pp 267-288.

- BORTONI-RICARDO, S.M. *A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social.* In: *Ensaio de Lingüística Aplicada ao Português.* Thesaurus, Brasília, 1991, pp. 79-101;
- _____. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística & Educação.* São Paulo, Parábola, 2005.
- _____. *Educação em língua materna. A Sociolingüística na sala de aula.* São Paulo, Parábola, 2004;
- _____. *The urbanization of dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil.* Cambridge: University Press, 1985.
- BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, vol. 2.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen. *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena.* In GOODY, Esther N. (org.): *Questions and Politeness – Strategies in Social Interaction.* Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- BRICE-HEATH, Shirley. *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms.* New York: Cambridge University Press, 1983,
- BRIGHT, William (org), *Sociolinguistics, Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference.* The Hague:Mouton, 1966.
- BRITO, Luiz Percival L. *A sombra do caos. Ensino de Língua x Tradição Gramatical.* Capinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, J. P. *et al. Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e Lingüística.* 6ª ed. São Paulo, Scipione, 1993 e 10ª ed, 2005.
- _____. *Alfabetizando sem ba, be, bi, bo, bu.* São Paulo, Scipione, 1999.
- CALLOU, D. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro.* Tese de Doutorado, UFRJ, 1979;
- CALLOU, D. & LOPES, C. *Contribuições da Sociolingüística para o Ensino e a Pesquisa: questão da variação e mudança lingüística.* Revista GELNE ano 5, nos 1 e 2, 2003.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica.* São Paulo, Contexto, 2002.

- CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística. Parte II*. In MUSSALIM Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. V. 1. São Paulo: Cortez, 2004, pp 48-75
- CAMACHO, R. G. *A variação linguística*. In *Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus*. São Paulo, SE-CENP, V. 3, 1988.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes: 1986.
- _____. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 33ª ed., Petrópolis: Vozes:2001.
- _____. *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- _____. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- _____. *Problemas de linguística descritiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.
- CAPOVILLA, A. G. S. *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento intercorrelações*. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org). *Consciência Fonológica & Alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 1, n. 3, p. 269-285, 1985.
- CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- CAZDEN, C. J. & HYMES, D. (Orgs.). *Functions of Language in the Classroom*. New York, Teachers College Press, 1972.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CHAFE, W. *Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. Spoken and written language: Exploring orality and literacy*, ed. by Deborah Tannen p.35-53 Norwood. NJ: Ablex, 1982.
- _____. *Speaking, writing, and prescriptivism*. In: SCHIFFRIN, D. (ed.) *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications*. Georgetown, Georgetown University Press, pp. 95-103.
- CHAMBERS, J.K & TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil, 1971.

- CICOUREL, A. V. *Notes on the integration of micro and macro levels of analysis*. In KNORR-CETINA, K.; CICOUREL A. V. (Eds). *Advances in social theory and methodology*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- COOK-GUMPERZ, J. *Toward a Sociolinguistics of Education*. Berkeley: University of California, 1987.
- CORRÊA, Cíntia da Costa. *Focalização Dialetal em Brasília: um estudo das vogais pretônicas e do /s/ pós-vocálico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília – UnB: 1998.
- CORDEIRO, M. H. B. V. *Towards the understanding of the alphabetic principle*. Doctoral Thesis, London: Institute of Education, University of London, 1999.
- COUPLAND, C. & JAWORSKI, A. (Orgs.) *Sociolinguistics*. New York, St. Martin Press, 1997.
- COX, Maria Inês Pagliarini; Assis-Peterson, Ana Antônia de (orgs). *Cenas de Sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1976.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: 2000.
- DeFRANCIS, J. *Visible speech: the diverse oneness of writing systems*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989.
- DITTMAR, Norbert. *Grundlagen der Soziolinguistik – ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Max NiemeyerVerlag, 1997.
- _____. *Sociolinguistics; a critical survey of theory and application*. London, Edward Arnold, 1976. Trad do alemão.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, 1997.
- _____. *Communicative competence*. In: MEY, J. L. (ed.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier, 1998.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *O quando de um contexto: questões e métodos na análise da competência social*. In RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P (orgs). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998
- ERICKSON, F. *Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement. Anthropology & Education Quarterly*. Vol 18, no. 14, 1987.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

- FARACO, Carlos Alberto... (et al). *A relevância social da lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Escrita e alfabetização*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FASOLD, R. *The Sociolinguistics of Language*. Cambridge: Basil Blackwell, 1984.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FAULSTICHE, Enilde. L. de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. 18ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência no texto falado*. In XXIX Anais de Seminários do GEL. Jaú, p. 112-119.
- _____. *Coesão e coerência textuais*. 7ª ed., São Paulo:Ática, 1999.
- FERREIRA NETO, Waldemar. *Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa*. São Paulo, Hedra, 2001.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. [trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarida Gomes (Coord.). *Os passos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987b.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1995b.
- FERREIRO, Emilia (org). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças*. In CASTORINA et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995 c. p. 147-175.
- FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.
- FIGUEROA, Esther. *Sociolinguistic metatheory*. Oxford: Pergamon, 1994.
- FILLMORE, C. A. *Topics in lexical semantics*. In ROGER, W. Cole (Ed.) *current insues in linguistics theory*. 76-138. Bloomington: Indiana University Press, 1977, pp. 76-138.
- _____. *Pragmatics and the description of discourse*. In *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981, pp. 143-66.
- FISHMAN, Joshua. *Some basic sociolinguistic concepts In. The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972. pp. 15-28.

- FOWLER, R.; KRESS, G. *Critical linguistics*. In FOWLER, R.; HODGE, B. Kress; TREW, G.T.R. *Language and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979. pp. 185-213
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez, 1988.
- GARCEZ, Lucília Helena do C. *A escrita e o outro: os modelos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- _____. *Técnica de redação: O que é preciso saber para bem escrever*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GARFINKEL, Harold. *Remarks on Ethnomethodology*. In.: GUMPERZ, J.; HYMES, D (eds.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.
- _____. *A transição para a Humanidade*, In *O Papel da Cultura nas Ciências Sociais*. GEERTZ, Clifford. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.
- GELB, I. J., *A Study of Writing*. The University of Chicago Press, 1967.
- GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de Português*. In GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. São Paulo: Ática, 1997.
- GIORA, R. *Notes towards a theory of text coherence*. In *Poetics today*. Vol 6 (4), p. 699-715.
- GHILARDI, Maria Inês *et al.* (org). *Redações para o vestibular: propostas comentadas, redações e exercícios*. 3ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- GNERRE, M.B. A.; GAGLIARE, L. C. *Textos espontâneos nas 1as séries*. In *Recuperando a alegria de ler e escrever*. São Paulo: Cortez/Cedes, 1985 (Cadernos Cedes, 14).
- GNERRE, M., *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOFFMAN, E. *La mise em scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1967.
- _____. *Replies and Responses*. *Language in Society*. 5:257-313, 1976.
- _____. *Frame analysis*. New York: Harper and Row, 1974.

- _____. *On Face work: an analysis of ritual elements in social interaction*. In: *Communication in face-to-face interaction*. LAVER, J. & HUTCHESON, S. (Eds.) Harmondsworth, Penguin, 319-46, 1972.
- _____. *A preservação do eu na vida cotidiana*. Trad. de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- GOODENOUGH, Ward H. *Description and Comparison in Cultural Anthropology*. Chicago: Aldine, 1970.
- GUMPERZ, John J. *Communicative Competence* In. Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.) *Sociolinguistics: A reader and Coursebook*, England: Palgrave, 1997, pp. 39-54.
- _____. *Communicative competence revisited*. In: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1984. Editado por Deborah Schiffrin. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1984.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- _____. *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press, 1971.
- HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and Written Modes of Meaning. Media texts. Authors and Readers*. David Graddol, Boyd. Barrett. The Open University, 1985, 1993.
- HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.
- HOCKETT, Charles. *A Course in Modern Linguistics*. New York: MacMillan, 1958.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HYMES, Dell. *The scope of Sociolinguistics* In. Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.) *Sociolinguistics: A reader and Coursebook, England: Palgrave, 1997. pp. 12-22.*
- HYMES, Dell. *Models of the interaction of language and social life*. In GUMPERZ, J.; HYMES, D. (org). *Direction in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- _____. *Introduction: toward ethnography of communication*. In: GUMPERZ, J.J & HYMES, D. (org.). *The ethnography of communication*. American anthropologist (special publication), 66, 6, part 2, 1964.
- _____. *Ways of speaking*. In BAUMAN, R.; SHERZER, J (eds.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge/ New York/ Melbourne: Cambridge University Press, 1989.
- _____. *Sur la competence de communication*. Paris: Gallimard, 1984.

- _____. (ed). *Language in Culture and Society: a reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, 1964.
- _____. *Foundation in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Poética*. In: JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cutrix., 1973/1960.
- JENSEN, P. W. *The WRAPSA model of how speech perception develops*. Journal of Phonetics, 21: 1-28,1993.
- KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, Série Fundamentos, 1986.
- _____. *A concepção da Escrita pela criança*. 2 ed., Campinas, Pontes, 1992.
- KATO, Mary A., MOREIRA, N. Ribeiro, TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.
- KADOTA, Neiva. P. *A construção da linguagem: introdução à lingüística, semiótica e comunicação*. São Paulo: LCTE Editora, 2006.
- KEESING, Roger. *Theories of Culture*. Annual Review of Anthropology, Vol. 3. Califórnia: Palo Alto, 1974.
- KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- _____. *Formação do professor, a perspectiva da Lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização. Leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- KRESS, G. *Lerning to Write*. Library of Congress, 1982.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.
- _____. *The study of nonstandard English*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1981.
- _____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. *The social stratification of English in New York City*. Washington, DC.: Center for Applied Linguistics, 1966.

- _____. *Stages in the acquisition of Standard English*. In *Social dialects and language learning*. Champaign: National Council of Teachers of English, 1964.
- LAKOFF, G. E JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, Um Conceito Antropológico*. 9ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16ª ed., São Paulo, 2004.
- LE PAGE, Robert. *Projection, focussing and diffusion*. York Papers in Linguistics 9, pp 9-31, 1980.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.
- LEVINSON, Stephen. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramento sociais*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. 22ª ed., São Paulo: Cultrix, 2004.
- LYONS, John. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Mids, Penguin, 1970.
- LURIA, A. R. *A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3ª ed., São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MAGALHÃES, I. *Práticas discursivas de letramento: a construção da Identidade em Relatos de mulheres*. In: KLEIMAN, A (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *A oralidade da linguagem frente à cultura escrita* **Revista Anpoll, nº 9, julho/dezembro 2000.**
- MARCOS, F. García. *Nociones de sociolingüística*. Barcelona: Octaedro, 1993.
- MARCUSHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Oralidade e Ensino de Língua: uma Questão Pouco “Falada”*. In: DIONÍSIO, Angela. P & BEZERRA, Maria Auxiliadora. 3ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

- _____. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORINI, Inês, org, *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Análise da Conversação*. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto mimeografado, 1993.
- _____. *Coesão e coerência na conversação*. Recife: UFPE, 1988.
- MARSH, G. *et. A cognitive-developmental theory of reading acquisition*. In: WALTER, T. G (Eds.). *Reading research: advances in theory and practice*. London: Academic Press, 1981. v. 3.
- _____. *et al. The development of strategies in spelling*. In: FRITH, U. (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980.
- MARSHALL, T. A. *Dialogism* In MEY, J. L (ed.). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier, 1998.
- MATTOS, P. B. & M. C. de M. MOLLICA. *Dois processos de assimilação fonológica no português falado semi-espontâneo do Rio de Janeiro*. Relatório final do projeto Mecanismos funcionais do uso da língua. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- MEGGES, Betti. *Amazônia, a ilusão de um paraíso*. Rio: Civilização Brasileira, 1977.
- MELO, Gladstone. *A língua do Brasil*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Padrão. 1981.
- MILROY, J. David Sankoff (Ed). *Linguistics variation: models and methods*. Language in Society, 10, 1981.
- _____. *Linguistic Variation and Change. On the Historical Sociolinguistics of English*. Oxford. Basil Blackwell, 1992.
- MILROY, J.; MILROY, L. *Varieties and Variation*. In: COULMAS, F. (org), 1997.p 47-64.
- _____. *Linguistic change, social network and speaker innovation*. *Journals of Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press, vol. 21, n. 02, p. 339-384, set. 1985.
- MILROY, L. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, 1987.
- MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistics – Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.
- MOITA-LOPES, L. P. *Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistências*. In COX, M. I. & ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.) pp. 161-179, 2001.

- MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.
- MOLLICA, M.C & BRAGA, M. L (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo, Contexto, 2003.
- MOLLICA, Maria Cecília. *A influência da fala na Alfabetização*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2000.
- _____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- _____. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MONTEIRO, José L. *Para compreender Labov*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MORAIS, Artur Gomes de. 2ª ed. *O aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autênciã, 2000.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MORALES, Humberto Lopes. *Sociolinguística*. 2ª ed. Madrid: Gredos, 1993.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de linguagem: a configuração de um drama*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso/Departamento de Educação, 1992.
- NETO, Antonio Gil. *A produção de textos na escola*. 4ª ed., Rio de Janeiro, 1996.
- NUNES, Terezinha; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- OCHS, Elionor. *Planned and Unplanned Discourse*, In: GIVÓN, Talmy (ed.) *Discourse and Syntax. (Syntax and Semantics)*. Vol. XII. New York, Academic Press, pp. 51-80.
- OLIVEIRA, C. B. de. *Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: UnB, 1997.
- _____. *Discurso Acadêmico: Estratégias de Variação Estilística em Situação de aula*. Tese (Doutorado em Linguística). Brasília: UnB, 2005.
- ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed., Capinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PAGLIARINI, Maria Inês. *Prolegômenos de uma pergunta*. Letras & Letras, vol. 7, nºs 1 e 2. Uberlândia, EDUFU, jul.-dez. (publicado em fev. de 1993), pp. 123-133.

- PHILIPS, S. *Participant Structure and Communicative Competence: Warm Springs Children in community and classroom*. In: CAZDEN, C. B. and HYMES, D. (eds). *Functions of Language in the classroom*. New York: Teachers College Press. Pp 370-94, 1972.
- PIKE, Kenneth L. *Emics and Etics of Pike and Harri*. In HEADLAND, T.; PIKE, K.; HARRIS, M (eds). *Emics and etics: the insider/outsider debate*. Newbury Park: Sage, 1990.
- PONTES, E. O "*Continuum*" *língua oral e língua escrita: por uma nova concepção do ensino*. Trab.Ling.Apl. Campinas, (12):101-107, jul./dez. 1988.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- PRADO Jr, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo colonial*. São Paulo, Braziliense, 23ª ed, 1996.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística. Os níveis da fala. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. 9ª ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- _____. (org) *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- QUEIROZ, Tânia. D. *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Rideel, 2003.
- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. 2ª ed., Lisboa: Caminhos, 1992.
- RIBEIRO, J. *Gramática portuguesa* In. CALLOU, D. & LOPES, C. *Contribuições da Sociolinguística para o Ensino e a Pesquisa: questão da variação e mudança linguística*. Revista GELNE ano 5, nos 1 e 2, 2003.
- RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- ROMAINE, Suzanne. *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Arnold, 1982.
- _____. *Language in Society – An Introduction to Sócio-linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- RONCARATI, C. N. *Avaliação linguística – identidade e ideologia*. Maceió. Boletim ABRALIN, no. 1, pp. 241-249, dezembro/1996.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. *A simplest Systematics for the Organization of turn-taking in conversation*. Language, 50:4, 1974.

- SANTOS, Maria. Thereza. M. dos; NAVAS, Ana Luíza G. P., *Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.
- SAPIR, E. *Language*. New York: Harcourt Brace and World, 1921.
- SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique générale*. Edition critique prepare par Túlio de Mauro. Paris, Payot, 1981 (título original, 1916).
- _____. *Curso de lingüística geral*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1981.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1982.
- SCHEGLOFF, E. *Discourse as na interactional achievement: some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences*. In: TANNEM, D. (org.). *Analysing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, 1981.
- SCHERRE, M.M. P; SILVA, G. M de OLIVEIRA (orgs.). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Lingüística e Filosofia, UFRJ, 1998.
- SCHERRE, M.M. P. *A norma do imperativo e o imperativo da norma*. In BAGNO, Marcos (org). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado, UFRJ, 1980.
- _____. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Interactional Sociolinguistics* (1996). In MACKAY, S.L.: HORNBERGER, N. (orgs.). *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambrigge.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse Markers*. Massachusetts: Blackwell. Cambridge, 1988.
- SCHMIDT, S. J. *Text theorie*. Minich: Fink, 1973.
- SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).
- SHULTZ, J.. FLORIA, S. & ERICKSON, F. *Where’s the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school*. In GILMORE & GLATTHORN (eds). *Children in and out of school*. Waschington D.C: Center for Applied Linguistics. pp 88-123, 1982.
- SILVA, Albânio Paulino. *Língua Portuguesa: fonologia*. 4. ed. Recife: FASA, 2003.

- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 18ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- SOARES, Magda Becker. *Leitura, ortografia e fonologia*. 2ª ed, São Paulo, Ática, 1993.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE, 1999.
- _____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo, Contexto, 2003.
- _____. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986.
- STUBBS, M. *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. London, Boston e Henley: Routledge & Keagan Paul, 1980, 1985.
- STREET, Brian. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography*. Harlow: Longman, 1995.
- _____. *Literacy and theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. 2ª ed., Capinas, SP: Papyrus, 1995.
- TANNEN, D. & WALLET, C. *Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview*. Social Psychological Quarterly 50/2:205-16, 1987.
- TANNEN, D. *The Oral/Literate Continuum in Discourse*. In: Tannen, D. (ed.) Spoken and Written Language. New Jersey: Ablex, 1982.
- _____. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood:N. J. Ablex, 1984.
- _____. *Relative Focus on Involvement in oral and whitten discourse*. In: OLSON, D. R. et al. (eds.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 124-147.
- TARALLO, Fernando. *As Pesquisa Sociolingüística*. 5ª ed., São Paulo: Ática: 1997.
- _____. (org). *Fotografias sociolingüísticas*. São Paulo, Pontes: 1989.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- VAL, Maria da Graça Costa. *A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizaem da língua portuguesa*. Educação em revista, nº 16. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, dez. 2006, pp. 23-30.

VALENTE, André (org). *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

VENTOLA, E. *The structure of casual conversation in English*. In: *Journal of Pragmatics*, 3, pp. 267-298.

VIEIRA, J. A. *Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa*. In: VIEIRA, J. A.: SILVA, D.E.G da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília, Plano, 2003.

_____. *O uso do diário em pesquisa qualitativa*. In: *Linguagem e sociedade*. Universidade de Brasília: Thesaurus, 2000.

WARDHAUGH, Ronaldo. *An Introction to Sociolinguistics*. 2ª ed., Oxford/Cambridge: Blackwell, 1993.

WILLIAM, Bright. *Variation and change in language essay*. Stanford Universtiy, 1976.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Gramática Filosófica*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

<http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem2006.xls>, pesquisado em 16 de julho de 2007.

<<http://www.districtofederal.df.gov.br>> pesquisado em 28 de novembro de 2007.

<http://www.taguatinga.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=4345> pesquisado em 01/12/07.

<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Pisa_desempenho_2006.doc>, pesquisado em 15 de dezembro de 2007.

<<http://www.enem.inep.gov.br>>, pesquisado em 29 de dezembro de 2007.

<<http://www.stellabortoni.com.br>>, pesquisado em 02 de janeiro de 2008.

<<http://cidadebrasileira.brasilescuela.com/districto-federal/historia-taguatinga.htm>> pesquisado em 07 de fevereiro de 2008.