



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS

SABRINA DE OLIVEIRA FERNANDES

**AS MARCAS DE ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOB A
PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

GUARABIRA

2016

SABRINA DE OLIVEIRA FERNANDES

**AS MARCAS DE ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOB A
PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Aquino.

GUARABIRA

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F363m Fernandes, Sabrina de Oliveira

As marcas de oralidade nas produções escritas de aluno do ensino fundamental: [manuscrito] : um olhar sob a perspectiva sociolinguística / Sabrina De Oliveira Fernandes. - 2016.
44 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Maria de Fátima de Souza Aquino,
Departamento de Letras".

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Variação linguística. I. Título.

21. ed. CDD 407.1

SABRINA DE OLIVEIRA FERNANDES

AS MARCAS DE ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Graduação em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduado em Letras com habilitação em
Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a.
Dr.^a. Maria de Fátima de Souza Aquino.

Aprovada em: 21/10/2016

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima de Souza Aquino

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Eneida Dornelas de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Eneida Dornelas de Carvalho

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Juarez Nogueira Lins

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico esse trabalho à Maria Davi Trindade, minha “mãe-avó”, mulher forte e batalhadora, que transmitiu valores os quais pretendo conservar ao longo de toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ser essa presença fortalecedora e iluminadora no meu percurso acadêmico. Por isso, digo parafraseando São Paulo: “sei em quem depus a minha confiança”.

À Professora Doutora Maria de Fátima de Souza Aquino pela orientação e sugestões de aportes teóricos que colaboraram para a realização desse trabalho, como também, por haver ministrado algumas disciplinas ao longo do curso, dentre as quais destaco Linguística II, que ajudou-me na descoberta da minha área de pesquisa.

Aos meus familiares, especialmente minha avó Maria e meu tio Pedro, pelo amor a mim dedicado, traduzido em gestos de compreensão mediante minhas ausências no convívio cotidiano.

Às Irmãs de Maria Missionária, minha família Religiosa, na pessoa da nossa coordenadora Ir. Maria das Neves Macena, por creditar confiança em minha capacidade de crescimento acadêmico, bem como, pelo apoio, incentivo e compreensão em momentos que necessitei abdicar aos trabalhos apostólicos para realizar atividades acadêmicas.

Aos amigos e amigas, de modo especial, a Edna, Edmária e Joselma, pois, apesar da distância geográfica se fizeram presentes significativamente nesse percurso, dirigindo-me palavras afáveis e incentivadoras, as quais foram imprescindíveis para a minha continuidade no curso.

Aos colegas de turma por havermos criado vínculos de amizade e parceira ao longo do curso, os quais tornaram nosso trajeto mais agradável e dinâmico.

Aos professores que ministraram as diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso de letras, por marcarem de forma singular a minha experiência acadêmica e contribuir efetivamente com a expansão de meus conhecimentos acadêmico-científicos.

Aos professores coordenadores e supervisores do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) e aos colegas bolsistas, pela experiência enriquecedora de participação nesse programa e a convivência na prática em sala de aula.

Aos Professores: Juarez Nogueira Lins e Eneida Dornellas de Carvalho pela disponibilidade em compor a banca examinadora do meu trabalho de conclusão de curso, mas também, pela participação importante no decorrer do curso através da regência de algumas disciplinas.

Por fim, agradeço imensamente a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação do meu percurso acadêmico.

EPÍGRAFE

“Mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical de nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes”. (Marcos Bagno)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata-se de uma abordagem sobre as marcas de oralidade encontradas nas produções escritas de alunos do ensino fundamental a partir da perspectiva sociolinguística de ensino das variações linguísticas nas aulas de língua portuguesa. Para isso, discutimos a realidade dessas práticas nas escolas públicas brasileiras, a relação existente entre oralidade e escrita, a pesquisa aplicada em sala de aula e, tendo como método a análise sociolinguística variacionista das produções escritas dos alunos através da análise dos desvios apresentados na escrita de alguns educandos do ensino básico, pois percebemos que muitos desses “erros” não são meros desvios da gramática normativa da língua portuguesa, mas ocorrências de regras das variantes faladas por esses alunos transpostas para o código escrito. Para a realização dessa análise nos utilizamos do embasamento teórico de Antunes (2007), Bagno (2007; 2002; 2004; 2005), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Brasil (1997), Fávero (2009), Marcuschi (2010), Silva (2016), dentre outros, que com suas teorias deram suporte à nossa prática. Por fim, apresentamos como resultado dessa pesquisa, as contribuições no aprendizado linguístico-reflexivo desses alunos, bem como, para o desenvolvimento de práticas docentes que estimulem a competência linguística dos discentes.

Palavras-chave: Oralidade; Escrita; Variação linguística;

ABSTRACT

This course conclusion work it is an approach to the orality marks found in the written productions of elementary school students from the educational sociolinguistics perspective of linguistic variations in Portuguese language classes. For this, we discuss the reality of these practices in Brazilian public schools, the relationship between orality and writing, applied research in the classroom and, with the method the sociolinguistic analysis variacionista the written productions of students through the analysis of deviations submitted in writing some students of basic education, because we realize that many of these "errors" are not mere deviations from the normative grammar of Portuguese, but instances of rules of spoken variants for these students transposed into writing code. To carry out this analysis we use Antunes of the theoretical framework (2007), Bagno (2007; 2002; 2004; 2005), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Brazil (1997), Favero (2009), Marcuschi (2010) Silva (2016), among others, that with his theories gave support to our practice. Finally, we present as a result of this research, contributions to linguistic and reflective learning of these students as well as for the development of teaching practices that encourage language skills of students.

Keywords: Orality; writing; linguistic variation;

LISTA DE SÍMBOLOS

< >	Variável
//	Transcrição fonológica
X > Y	X é mais frequente que Y

SUMÁRIO

LISTA DE SÍMBOLOS	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	15
2.1 A sociolinguística nas salas de aulas brasileiras	15
2.2 Os desafios do ensino de variação linguística	16
2.3 Perspectivas para o ensino de variação linguística.....	19
3 A RELAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA ENTRE ORALIDADE E ESCRITA.....	22
3.1 Contexto sócio histórico.....	22
3.2 A concepção sociocomunicativa da oralidade e da escrita.....	23
4 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PESQUISA DOS FENÔMENOS LINGUÍSTICOS	27
4.1 A pesquisa de corpus em sala de aula.....	27
4.2 A identificação das marcas de oralidade nas produções escritas	28
4.3 A prática reflexiva junto aos alunos	29
5 ANÁLISE DAS MARCAS DE ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA	31
5.1 As categorias de “erro”	31
5.2 Análise fonomorfológicas das produções escritas.....	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

As marcas de oralidade nas produções escritas ocorrem quando traços pertencentes à linguagem oral são inseridos ao código escrito, ou seja, escreve-se conforme a pronúncia, contudo, escrita e fala são regidas por normas distintas, como também, essa primeira não é uma representação gráfica da segunda, há muitos elementos que as distinguem. Por isso, esse fenômeno linguístico não ocorre por inadequações da regra escrita, mas através da transposição e variáveis orais para o código escrito, como resultado da heterogeneidade linguística.

Mediante a percepção da incidência de variantes orais na escrita dos alunos, objetivamos, com esse trabalho, analisar as marcas de oralidade presentes na produção escrita de alunos do ensino básico, a partir da abordagem sociolinguística variacionista, bem como, levar os professores a reflexão metodológica.

Dessa forma, os docentes deverão destinar mais atenção ao repertório linguístico dos seus educandos, não para tratá-los como falantes incompetentes, com atitudes corretivas dos considerados “erros” de português, todavia, tratando com respeito essas variantes linguísticas e colaborando para que os alunos expandam suas capacidades reflexivas acerca das variações linguísticas.

De um modo geral, o trabalho de pesquisa que apresentaremos, trata-se de uma abordagem sociolinguística variacionista sobre as marcas de oralidade encontradas em produções escritas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Guarabira- PB, realizado por ocasião da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Esses textos escritos passarão por uma análise, na qual utilizaremos o método das categorias de erros, que são quatro, segundo a orientação de Bortoni-Ricardo (2005). Para isso contaremos com o aporte teórico de Antunes (2007), Bagno (2007; 2002; 2004; 2005), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Brasil (1997), Fávero (2009), Marcuschi (2010), Silva (2016), dentre outros, que tratam de questões relacionadas às variações linguísticas, bem como dessa relação entre oralidade e escrita.

Para tanto, o texto está estruturado da seguinte forma: no segundo capítulo do corpus textual, abordaremos os desafios e as perspectivas do ensino de variação linguística, em três subtópicos: a sociolinguística nas salas de aula brasileiras; os desafios do ensino de variação linguística e as perspectivas para o ensino de variação linguística. Com isso, queremos

possibilitar a compreensão da realidade educacional brasileira em relação ao espaço oferecido para a realização desse trabalho variacionista, assim como, o crescimento e os retrocessos dessa prática em sala de aula.

O terceiro capítulo tratará da relação sociocomunicativa entre oralidade e escrita, para isso o subdividimos em duas partes, nas quais mostraremos: o contexto sócio histórico e a perspectiva sociointeracionista da oralidade e da escrita. A fim de evidenciarmos a importância dessas modalidades da língua ao longo da história da humanidade, para as sociedades e civilizações, ao mesmo tempo inferimos que não há o privilégio de uma em detrimento da outra, mas uma complementariedade entre ambas.

No quarto capítulo apresentaremos a sala de aula como espaço de pesquisa, no qual expomos o método de pesquisa realizado com os alunos do sexto ano de Ensino Fundamental, de que maneira observamos e trabalhamos as marcas de oralidade presentes nos textos produzidos. Faremos isso através de três tópicos: a pesquisa em sala de aula, a identificação das marcas de oralidade nos textos escritos e a prática reflexiva junto aos alunos.

No quinto capítulo faremos uma análise e diagnose dos “erros linguísticos”, ou seja, das marcas de oralidade presentes na produção escrita dos discentes, explicando detalhadamente cada ocorrência. Essa investigação compreende à duas partes: análise das categorias de erro e análise fonomorfológicas das produções escritas.

Assim, faremos esse itinerário investigativo que se inicia com a abordagem teórica sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva sociolinguística. Posteriormente, passaremos pelos estudos acerca das modalidades, oral e escrita e as relações existentes entre as mesmas. Bem como, apresentaremos a pesquisa qualitativa em sala de aula e por fim, a análise dos textos escritos. Na sequência exibimos as considerações finais e referências.

2 OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

2.1 A sociolinguística nas salas de aulas brasileiras

O ensino de variação linguística, nas últimas décadas, tornou-se presente na educação brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, mais precisamente em 1997 quando essa temática passou a compor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, que orientam para o reconhecimento e valorização das diferenças existentes no interior da Língua Portuguesa no Brasil, a saber que,

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 linguísticas de menor prestígio como inferiores ou errada [...] (BRASIL, 1997, p.26).

Esse reconhecimento das variedades dialetais presentes no Português brasileiro e a introdução de “alguns conceitos até então poucos conhecidos na prática docente [...]” (BAGNO, 2007, p. 28), nos PCNs, têm sido de grande importância para afirmação dessa temática do ensino das variedades nas escolas brasileiras. Isso se deu em vista de atender ao público sócio culturalmente diversificado, que com ao longo dos anos passou a frequentar as salas de aula brasileiras.

Entretanto, “não obstante, essas mudanças, não se cuidou ainda de repensar (ou elaborar) uma política educacional mais realista e mais adequada a essa clientela” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.83), visto que, a mesma, em sua maioria, provém das classes mais baixas da sociedade, inclusive de ambientes marginalizados, periférico ou rural, trazendo consigo, para o espaço da sala de aula, as variantes oriundas de suas comunidades linguísticas.

Mediante essa realidade desafiadora, os PCNs recomendam aos professores o enfrentamento dos chamados “mitos” do ensino de Língua Portuguesa, isto é, algumas formas tradicionais de conceber esse ensino e a maneira como muitos tratam as diversidades linguísticas dentro de suas práticas docentes. Para dessa maneira encarar e extinguir o preconceito linguístico em determinados métodos disciplinares de muitos professores, principalmente de Língua materna. Inegavelmente,

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 (BRASIL, 1997, p.26).

Sendo assim, podemos compreender que o preconceito linguístico é um problema que possui origens sociais. Entretanto, a escola torna-se conivente com essa prática discriminatória quando ao invés de contribuir para sanar as “feridas” provenientes da discriminação linguística, reforça tal ato com métodos que mutilam e anulam culturalmente os alunos e os trata como incapazes de utilizar a língua de forma correta.

Para Marcos Bagno (2004), não é mais possível na atualidade continuar mantendo a noção ultrapassada de certo e errado no ensino de língua portuguesa. Visto que, os estudos linguísticos nessa linha evoluíram muito, nos últimos tempos, e tentar manter tais conceitos é reproduzir esquemas sociais autoritários e intolerantes que não são mais admissíveis na sociedade atual.

2.2 Os desafios do ensino de variação linguística

A concepção de ensino voltada para a inclusão das variações linguísticas tem encontrado “a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino” (BAGNO, 2007, p. 28), pois não sabem “lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português” (BAGNO, 2007, p.28).

Mediante essa resistência de muitos professores, é importante refletir que a escola pública no Brasil é frequentada por um público sócio, econômico e culturalmente diverso e que, igualmente, essa pluralidade reflete na maneira de cada indivíduo se comunicar oralmente. Por isso, toda a comunidade escolar deve rever determinadas práticas que não condizem com a inclusão dessa diversidade linguística e ofereça, em sala de aula, a oportunidade para que os alunos reflitam sobre os diversos usos da língua e saibam adequá-los a cada situação.

Partindo dessa percepção, compreendemos que “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 35), como também, preocupa-se

em conscientizar os alunos sobre essa diferença. Contudo, essa prática não é fácil, pois, como já comentamos anteriormente, há professores que não se sentem seguramente preparados para lidar com essa realidade.

Diante desse problema da insegurança de alguns professores, é necessário refletirmos sobre o fato de que, a heterogeneidade que compõe o ambiente escolar é um reflexo do “caráter heterogêneo” da língua; uma demonstração de que a mesma é “múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução [...]” (BAGNO, 2007, p. 36). Já que, ela não é um produto acabado e cristalizado, mas um empreendimento social que contará sempre com a interação de todos os seus falantes, de todos os lugares e em todos os momentos históricos.

A reflexão sobre a heterogeneidade linguística na sala de aula deve nos levar a compreensão de que “ao chegar à escola, a criança, o jovem ou adulto já são usuários competentes de sua língua materna [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75), cabendo ao professor “a tarefa de reconhecer a competência linguística e comunicativa dos alunos e das alunas e ao mesmo tempo, de ampliar e expandir essa competência [...]” (BAGNO, 2007, p. 85), sem que haja repressão dos “erros” e imposição da norma padrão.

Reforçando essa linha de pensamento, é possível inferir que a variação linguística não acontece de forma aleatória, todavia, ocorre uma comunicação efetiva e sentenças competentemente bem produzidas, tendo em vista que,

Todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência. Ao chegar na escola, portanto, todos os alunos brasileiros que têm o português como língua materna já são competentes em língua portuguesa (BORTONI-RICARDO, 2004, p.75).

Dessa maneira, a autora demonstra que essa competência linguística não se adquire apenas na escola, contudo, essa entidade educativa deve oferecer oportunidades para que o falante possa expandi-la ao colocá-lo em contato com outras práticas sociais de uso da língua, sobretudo, os textos orais e escritos mais especializados, que exigem um maior grau de formalidade.

[...] a criança, o jovem ou o adulto [...] têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para atender as convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. [...] A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Assim, os educadores devem compreender que a utilização das regras não-padrão da língua possui uma lógica estrutural que não é fundamentada a partir de regras da Gramática Normativa, mas das próprias experiências linguísticas naturais, o que não torna seus falantes incompetentes linguisticamente, conforme nos preconiza Bagno (2005, p. 63):

É importante que nós, educadores, tenhamos em mente que o português não-padrão é diferente do português-padrão, mas igualmente lógico, bem estruturado e que ele acompanha as tendências naturais da língua, quando não refreada pela educação formal. O PNP não é “pobre”, “carente” nem “errado”. Pobres e carentes são, sim, aqueles que o falam, errada é a situação de injustiça social em que vivem.

Para Irlandé Antunes (2007), todas as variações linguísticas são legítimas, o que dará o status de reconhecimento social a elas é o nível social dos seus falantes. Contudo, o uso da norma não-culta deve com certeza fazer parte da comunicação linguística de uma pessoa, se assim ela desejar se comunicar adequando-se as situações. E acrescenta:

Nesse contexto, os usos fora do parâmetro culto não indicam despreparo linguístico, ignorância gramatical, mas, ao contrário, indicam empenho por ser eficiente e poder garantir o sucesso da interação. A transgressão, nesse caso, vira recurso; vira tática para assegurar uma maior eficiência comunicativa (ANTUNES, 2007, p. 99).

Apesar disso, muito ainda falta às escolas brasileiras para tornarem-se esse ambiente ideal de inclusão sociolinguística. Como, é perceptível, na realidade atual, que “no Brasil não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19). Sendo assim, percebemos que os esforços para efetivação desse trabalho, ainda são tímidos, que é necessário empenhar-se mais, para que os estudos sobre as variações linguísticas seja uma realidade concreta nas escolas brasileiras.

No entanto, a falta de formação para os docentes não é a única dificuldade que se encontra para o reconhecimento das variações linguísticas em sala de aula, mas, também, percebe-se que há na comunidade escolar um desconhecimento da realidade cotidiana dos seus educandos. Assim, criam-se relações superficiais entre a escola e seus educandos, nas quais, torna-se inviável a interação entre ambos, e também, dificulta a aprendizagem dos discentes, pois, a pedagogia escolar partirá da teoria e não da prática linguística dos alunos.

Ademais, os professores não devem transformar a sala de aula em ambiente de conflitos linguísticos, primeiramente porque coibir o aluno para impor a norma padrão implicará na rejeição do discente à norma culta, como forma de revidar a “repressão”;

evidentemente, isso não contribuirá para a aquisição da linguagem padrão. No entanto, se os professores utilizarem estratégias didáticas mais dinâmicas, para lidar com a maneira de falar dos alunos, estes poderão aderir mais facilmente à língua padrão, em outras palavras:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado - a variedade padrão ou variedades não padrão – qualquer aluno que tome piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma de o professor conferir essa ratificação é dá continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

Sendo assim, a autora mostra a importância da inclusão linguística dos alunos em ambiente escolar, independentemente de qual variante utiliza-se para comunicar-se, deve ser aceito como verdadeiro falante da língua portuguesa. Aos professores caberão a ampliação desse conhecimento, com práticas adequadas.

2.3 Perspectivas para o ensino de variação linguística

Um ponto importante para que haja a libertação e democratização das práticas docentes é a preparação dos professores, já que, “até hoje os professores não sabem agir diante dos chamados “erros de português”” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). E, nestes casos, acabam coibindo o aluno, porque falta-lhes o preparo necessário para que saibam trabalhar a variante não padrão, utilizada pelo aluno e a variante padrão apresentada pela escola, bem como as situações de uso das mesmas.

Mediante uma situação de utilização de regras não padrão, em sala de aula, do ponto de vista “de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos” os professores devem “incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). Esses elementos quando são devidamente considerados irão gerar um aprendizado bem mais eficiente na vida dos estudantes, entretanto,

A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. [...] É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. [...] O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, [...] ou até mesmo desinteresse e revolta do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Essa expansão do código linguístico do aluno, conforme a proposta da autora se diferencia da correção da fala do mesmo, tendo em vista que ampliar o conhecimento de

forma mais reflexiva e elaborada é positivamente importante para o desempenho das atividades linguísticas dos alunos. Caso contrário, corrigi-lo pode ser uma opção negativa para sua formação linguística. A autora continua a sua reflexão sobre esse processo:

O processo de expansão faz parte do que vem sendo reconhecido como *scaffolding*, ou “andaimagem”, termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como parceiro competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2005, 189).

Assim, a presença de dialetos em um mesmo ambiente como a sala de aula é a oportunidade para que os professores desenvolvam práticas que colaborem para que os alunos construam consciência crítica a respeito dessas diferenças linguísticas. Bem como, para que alarguem a competência comunicativa, ou seja, o “conhecimento que lhe permite comunicar-se adequadamente sua comunidade de fala e distinguir o que é apropriado do inapropriado em determinada interação” (BORTONI-RICARDO, 2005, 170).

Além disso, nesse processo seletivo que o falante realiza, procura assemelhar-se a determinado grupo com o qual se identifica e deseja integrar-se. Nessa integração vai se dando a construção de uma identidade. Sobre isso, Le Page (1980) *apud* Bortoni-Ricardo (2005, p. 176), infere: “todo ato de fala é um ato de identidade. A linguagem é o índice por excelência da identidade”.

Para que haja um ensino em que o discente se assuma como sujeito detentor de uma identidade linguística, o papel do professor é de fundamental importância. Por isso, que as práticas docentes devem passar por uma autorreflexão, análise crítica das mesmas e dessa forma chegar-se à transformação. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, 212) conclui:

Minha palavra final é pela busca desse diálogo com os professores. Um diálogo que desencadeie um processo de conscientização das diferenças e desigualdades e permita a reflexão sobre a forma de desenvolver um processo que concilie estratégias incidentais e explícitas, tudo dentro de um parâmetro de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 212).

Dessa maneira, a autora propõe que se busque o diálogo para com os docentes acerca das variações linguísticas, o qual seja capaz de levar à conscientização e provoque a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, de forma que os torne culturalmente sensíveis acerca das diversidades linguísticas de seus alunos.

Sendo assim, Marcos Bagno, vai apontar que o percurso a ser trilhado pelas instituições educacionais deve ser “uma reeducação sociolinguística”, na qual a língua não

será um “instrumento de controle social”, pois através da linguagem os discentes aprenderão a se relacionarem. Para isso, ressaltamos o papel importante do professor de língua materna:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o papel da reeducação sociolinguística e seus alunos e de suas alunas [...] valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com outras pessoas por meio da linguagem (BAGNO, 2007, p.82).

Ao mesmo tempo em que o autor aponta que os professores de língua portuguesa devem ter essa responsabilidade quanto à “reeducação sociolinguística” dos alunos, mostra que, antes de tudo, os docentes devem passar por essa “reeducação”, visto que,

Um /a profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre a língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora (BAGNO, 2007, p.85).

Assim, a reflexão e conscientização acerca da inserção das ocorrências da variação linguística da Língua Portuguesa em sala de aula é um processo contínuo e demorado, que requer um trabalho metódico e reflexivo. Para isso, deve haver formação e planejamento para os professores de Língua Portuguesa. De forma que os permita desenvolver um ensino numa perspectiva plural, na qual, reconheçam e valorizem as diversidades linguísticas que seus alunos apresentam, para que os mesmos saibam de forma consciente, interajam com outras variantes da língua.

Por isso, procuramos mostrar nesse capítulo a realidade do ensino de variação linguística nas escolas brasileiras, com os desafios a serem superados, mas também com a perspectiva de crescimento das práticas docentes e do aprendizado dos alunos. E a partir de uma pedagogia reflexiva acerca da diversidade linguística se contribua para que os mesmos saibam de forma coerente utilizar a língua para comunicar-se efetivamente.

Dando continuidade a essa reflexão sobre a dinamicidade linguística, a seguir, apresentaremos o processo sociocomunicativo da relação existente entre oralidade e escrita. De maneira que compreendamos como se dá essa configuração no processo sócio, histórico e cultural das sociedades.

3 A RELAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

3.1 Contexto sócio histórico

A oralidade e a escrita têm ocupado um lugar de relevância, nos últimos tempos, em pesquisas de muitos estudiosos da língua, que se debruçaram sobre as mesmas, com o objetivo de investigá-las comparativamente, contudo, como ressalta Fávero (2009, p. 10):

Historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo. Essa postura só começou a mudar no século passado, com Grimm na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra (a fonética passa a disciplina autônoma).

Os estudos desse período, porém, tangenciaram da comparação entre ambas e ganharam um caráter dicotômico, colocando-as em oposição, acentuando a primazia da fala e tendo a escrita como dela derivada. Alguns autores a seguir reforçaram essa ideia:

A escrita é o símbolo visual da fala. (SAPIR, 1921: 19). A escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis (BLOOMFIELD, 1933:21). A comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face (FILLMORE, 1981:153). E, entre nós, Mattoso Câmara: a Escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta (1969:11) (FÁVERO, 2009, p. 10).

A perspectiva dicotômica “trata-se, no geral, de uma análise mais voltada para o código e permanece na imanência do fato linguístico” (MARCUSCHI, 2010, p 27). Essa concepção é bastante restritiva e rígida no que se refere à normatização linguística através da criação de uma gramática prescritiva que dita às regras da chamada norma padrão da língua. Como também, divide o sistema linguístico em dois blocos, nos quais coloca a fala contrapondo-se à língua.

Essa visão perdurou sobre a língua falada, até a década de 1960, considerando-a linguagem do “caos”, que não possuía nenhuma ordem estrutural, enquanto a escrita seria a linguagem bem ordenada, porém, com o avançar dos estudos acerca dessas duas modalidades, passou-se a compreender que “a passagem da fala para a escrita não é passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

3.2 A concepção sociocomunicativa da oralidade e da escrita

Com o surgimento de novas linhas de investigação da língua, percebe-se que entre oralidade e escrita, “as semelhanças são maiores do que a diferença tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos” (MARCUSCHI, 2010, p. 45), como também, essas diferenças não acontecem de maneira dicotômica, visto que, não há relação de oposição entre ambas, conforme nos apresenta Marcuschi (2010, p. 46):

[...] a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.

Dessa maneira, o autor mostra que a fala e a escrita são duas modalidades da língua que possuem diferenças, mas que as mesmas não devem ser compreendidas de maneira divergente, e sim, como possibilidades de uso da língua no cotidiano, cada uma possuindo uma organização própria, para desempenhar a sua função sociocomunicativa, ao mesmo tempo, que se complementam nessa função.

Ao longo dos anos surgiram outras tendências nos estudos da linguagem que se preocuparam em estudar a fala e a escrita a partir da relação existente entre ambas, não mais sob a visão dicotômica. Dentre esses estudos estão as perspectivas: variacionista, “que trata do papel da escrita e da fala [...] a respeito do tratamento da variação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal” (MARCUSCHI, 2010, p. 32) e a sociointeracionista “que trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica” (Ibidem).

É perceptível, nessas duas visões, o empenho de ambas para que a fala ocupe lugar de relevância no estudo da língua, visto que, ao chegar à sala de aula o aluno já possui a competência linguística da fala, que influenciará, sobretudo nos primeiros anos escolares, na aquisição da escrita; sobre isso destaca Biber (1988 *apud* FÁVERO, 2009, p. 11):

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento a fala é claramente primária.

Considerando que, a fala é anterior à escrita e que todas as civilizações, sem distinção, têm ou tiveram um conhecimento oral, seria possível compreender que o homem é um ser falante e não escritor. Contudo, vale salientar, que socialmente a escrita é considerada superior, inclusive na escola o professor de língua portuguesa valoriza mais a escrita. Ainda que, os estudos mais recentes apontam a primazia da fala, como também, que esta não é representada graficamente pela escrita, pois,

A escrita não pode ser tida com representação da fala [...] em parte porque, a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gestualidade [...] em contra partida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letra, cores e formatos, elementos pictóricos (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Com isso, percebemos que a escrita e a oralidade são práticas linguísticas que possuem características próprias, entretanto, essa distinção não as torna linguisticamente opostas, tendo em vista que, “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e expressões formais e informais” (Marcuschi, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, inferimos que, as diferenças são nítidas entre essas práticas de uso da língua, contudo, o prestígio de ambas não está em colocá-las em divergência, e sim, no papel que podem desempenhar para que ocorra uma interação sociocomunicativa efetiva, visto que elas se complementam na função de realizar a comunicação social, mesmo que de maneiras distintas.

Apesar do argumento de que não deve haver superioridade entre fala e escrita, “os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Isso faz com que, mesmo a fala tendo a “primazia cronológica”, a escrita está presente, atualmente, em todas as sociedades nas quais conseguiu adentrar, sobretudo, percebe-se acentuadamente essa supervalorização da mesma em ambiente escolar. Sobre essa influência da escrita vai salientar Marcuschi (2010, p. 19):

Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional [...]. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita.

No que se refere à presença das modalidades oral e escrita na escola, compreendemos que historicamente sempre foi considerada a aprendizagem da língua escrita e que esta serviria de “modelo” para a fala. Contudo, na atualidade, com especial atenção vem sendo tratado o tema da oralidade nas escolas, para que de forma consciente os alunos reflitam que não existe superioridade nem inferioridade entre fala e escrita, mas, relação de complementariedade na comunicação linguística. Sobre isso comenta Castillo (1998 *apud* FÁVERO, 2009, p. 12):

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentra-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Dessa maneira, ao citar Castillo, Fávero demonstra que a escola deve considerar o ensino da escrita, sem desprezar a importância da fala, tendo em vista que, “assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não possui propriedades intrínsecas privilegiadas” (MARCUSCHI, 2010, p. 35). Porém, estas são práticas específicas que se relacionam social e culturalmente, a fim de desempenharem de forma heterogênea “tanto um reflexo da linguagem como um reflexo na linguagem [...]” (Ibidem).

Com isso, o autor reconhece o “prestígio social” da escrita e seu valor perante a história dos povos e civilizações, bem como, considera que ao lado da oralidade a mesma desenvolve com grande expressão a atividade comunicativa. Entretanto, ressalta que cronologicamente a fala é essencial ao ser humano por ser o instrumento primário que os mesmos se utilizam para realizar a comunicação social, tornando-se fator de identidade sócio cultural e grupal dos indivíduos.

Assim, a oralidade não deve ser estudada separadamente, ou seja, sem que esteja intrinsecamente relacionada com a escrita, já que, em ambas para a formação das frases nos utilizamos do mesmo sistema linguístico, ainda que, por meio de regras diferentes e recursos específicos. Essas especificidades os tornam objetos diferenciados na formação de um mesmo sistema. Com isso, compreendemos que “aquilo que poderia caracterizar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais” (FÁVERO, 2009, p.69).

Nessa perspectiva, compreende-se que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Pois, essa

diferenciação entre ambas engloba, especificamente, “aspectos formais, estruturais e semiológico” (Ibidem). Isto é, nas maneiras codificadas de representarmos a língua; tanto em aspecto sonoro, como também, na forma gráfica.

Para justificar as diferenças entre oralidade e escrita, os pesquisadores têm concluído que algumas das razões para distingui-las estão “nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos modos através dos quais os elementos são organizados” (FÁVERO, 2009, 69). Akinnaso (1982 *apud* Fávero, 2009, 69) vai esclarecer que:

A escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessárias a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo uso dos meios assim chamados órgãos da fala.

Em síntese, observamos que o sistema linguístico, composto por oralidade e escrita possuem semelhanças e distinções que devem ser analisadas para além do código, ou seja, “um sistema de regras, abstrato, regular e homogêneo” (Idem, p. 43), contudo, essa análise deve ser do ponto de vista dos “usos do código”, isto é, da heterogeneidade linguística, como um processo “variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas) [...] e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso” (Ibidem).

Apresentamos, portanto nesse capítulo, a relação entre oralidade e escrita, apontando a quebra com a visão dicotômica que alguns teóricos tinham outrora acerca das mesmas e mostrando a importância delas para as sociedades e civilização. Dessa maneira, devem ser concebidas de forma relacional na realização do processo comunicativo. Essas incidências da relação oralidade/escrita, veremos ao longo da pesquisa que realizamos em sala de aula, a qual exibiremos no capítulo posterior a esse.

4 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE PESQUISA DOS FENÔMENOS LINGUÍSTICOS

4.1 A pesquisa de corpus em sala de aula

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oportunizou-me a experiência de inserir-me em sala de aula, numa instituição de ensino público da cidade de Guarabira-PB, ano de 2015. Na qual, juntamente com outros bolsistas e a professora supervisora realizamos em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental um projeto baseado no gênero textual conto. E dessa maneira fortalecer as práticas de leitura, produção textual e oralidade dos alunos dessas turmas, seguindo a perspectiva sociointeracionista de produção e compreensão desses textos, conforme nos aponta Marcuschi (2010, p. 34):

A perspectiva interacionista preocupa-se com os aspectos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-históricos marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais [...] preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita [...].

Dessa forma, a partir dessa ideia de uso social dos gêneros textuais, iniciamos o desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, no final do primeiro semestre e durante o segundo semestre do ano 2015. Sobretudo, considerando essa proposta interacionista na formulação da sequência didática das oficinas nas quais trabalhamos com o gênero textual acima mencionado. Como também, observando e mostrando para os alunos que todo texto, ao ser criado possui uma função social. Sobre essa proposta de ensino com gêneros textuais, enfatiza Santos (2007, p. 21):

A perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica.

Assim, compreendemos que a perspectiva interacionista de ensino da língua considera as produções textuais tanto escritas como orais como práticas sociais capazes de realizar funções específicas para cada contexto sócio discursivo.

4.2 A identificação das marcas de oralidade nas produções escritas

Partindo dessa proposta de identificar as marcas de oralidade nas produções escritas, desenvolvemos nas turmas do sexto ano oficinas para apresentação, leitura e produção do gênero conto. E após a primeira produção dos alunos, nos reunimos para observarmos as mesmas. Nesse momento, percebemos que alguns alunos apresentavam em seus textos escritos marcas de oralidade, ou seja, escreviam conforme falavam.

Esse fenômeno deve ser investigado separadamente dos chamados “erros gramaticais”, visto que, o discente não está simplesmente infringindo regras da gramática normativa, porém, está transpondo para a escrita características de seu falar cotidiano. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) esclarece:

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência de regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão. Os “erros que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão [...]”.

Dessa maneira, a autora chama a atenção para percebermos que os supostos “erros” cometidos pelos alunos é reflexo da influência de seus dialetos originários e não meramente erros gramaticais. Por isso, é necessário que o professor distinga funcionalmente os erros ortográficos resultantes de desvios na aprendizagem da escrita e os erros decorrentes da não familiaridade com as regras da norma que regem a escrita e passam a introduzir nas mesmas os preceitos orais.

Nesse sentido, procederam-se as investigações, considerando que alguns desvios apresentados nas produções escritas de alguns alunos do sexto ano, não eram meramente de cunho normativo, entretanto, muitos deles inseriam em seus textos escritos regras das variantes faladas pelos mesmos e codificadas para a grafia. Sendo assim, foi necessária uma pesquisa minuciosa para compreensão de tais fenômenos linguísticos e podermos com propriedade desenvolver um trabalho eficaz junto aos discentes.

Nessa perspectiva, procuramos alguns autores que nos oferecessem aportes teóricos para enveredarmos nos caminhos dessa investigação, dentre eles, destaca-se Stella Maris Bortoni-Ricardo, que tem, nos últimos anos, se dedicado à análise dos eventos de variação linguística em sala de aula, para a partir desses estudos surjam material formativo para subsidiar as práticas pedagógicas e contribuam para os docentes lidem adequadamente com os chamados “erros linguísticos”.

4.3 A prática reflexiva junto aos alunos

Prosseguindo a pesquisa, percebemos que seria importante levar os próprios alunos a identificarem e refletirem sobre os “erros” cometidos nos textos, instigando-os a interagirem de forma participativa em sala de aula, expondo seus conhecimentos linguísticos e ampliando-os com as inferências dos demais colegas de turma. Sobre a eficiência dessa prática, Bagno (2002, p. 74) destaca:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Sendo assim, tomamos os “erros” desenvolvidos pelos alunos como objeto de produtiva investigação e discussão em sala de aula. Para essa prática apresentamos uma das produções escritas, ampliamos em computador e imprimimos em forma de cartaz, mas sem identificação do autor, para evitar o constrangimento do mesmo. Posteriormente, lemos juntamente com os alunos aquele texto, pedimos que expusessem suas impressões, seus conhecimentos, a fim de perceber as opiniões prévias acerca dos desvios cometidos na escrita.

O estímulo para que os estudantes se expressassem contribuiu para a observação das variantes que trazem consigo do interior de suas comunidades linguísticas na tentativa de compreender a motivação que os levaram a introduzirem os fenômenos orais em sua escrita. Para isso, realizamos além de debates, momentos de conversas informais, sem muita monitoração estilística da língua e percebemos uma vasta riqueza de variantes linguísticas presentes nas turmas.

Ao longo desse trabalho em sala de aula pesquisa procuramos manter uma postura valorativa das variações apresentadas pelos alunos, “seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o “erro” uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados “erros” como uma simples diferença entre as duas variedades” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Conforme esse ponto de vista da autora, trabalhamos de forma diferenciada a noção de “erro linguístico” em oficinas que davam continuidade à sequência didática do projeto com o gênero conto, visando mediar atividades reflexivas sobre a visão errônea e preconceituosa

acerca desses “erros”, como também, possibilitando a compreensão de que muitos ocorrem porque a língua é um sistema variável. Sendo assim, explicamos para eles que:

Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura da oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade [...] e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (Ibidem).

Com isso, pudemos perceber que houve uma diferenciação na maneira de lidarmos e trabalharmos em sala de aula esses desvios da gramática padrão, cometidos pelos discentes. De modo que, lhes demos espaço para compreender tais desvios, não apenas com atitude corretiva, mas reflexiva, acreditando no protagonismo de cada um, enquanto falante competente da língua.

Embora a princípio essa prática tenha encontrado dificuldades de compreensão por parte dos alunos, pois muitos ainda estão apegados aos métodos clássicos de correção, isto é, corrigir por coibição da fala e/ou marcando nos textos escritos as palavras erradas. Consideramos que com muita eficácia as oficinas, que objetivava conscientizar os alunos acerca das marcas de oralidade presentes em seus textos, contribuíram para o desempenho dos discentes, na escrita e na oralidade, bem como, na participação interativa nas propostas de atividades que desenvolvemos nas turmas.

Para realizar essas atividades utilizamos como estratégia didática a exposição desses textos em cartaz, para que os alunos pudessem observar e constatar os erros na escrita dos mesmos. Como também, os ajudamos a diferenciar os erros gramaticais das ocorrências de variações linguísticas na escrita dos mesmos, através de debates e visita à biblioteca escolar.

Os recursos didáticos que utilizamos para essa prática, foram: cartaz com a ampliação de um dos textos escritos, apresentação de textos em Power point, com projeção em data show, vídeos ilustrativos com enfoque em alguns aspectos da gramática normativa, como sinais de pontuação e paragrafação dos textos, dentre outros.

A análise perdurou ao longo de todo segundo semestre, na qual observamos os textos escritos produzidos pelos alunos, a maneira de falar dos mesmos, pois, é necessária essa percepção para compreender a presença de variantes orais nos textos escritos, como também, a exposição de textos em sala de aula para que os mesmos fizessem suas considerações e promovêssemos debates e chegássemos ao momento da reescrita.

5 ANÁLISE DAS MARCAS DE ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS SOB A PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

5.1 As categorias de “erro”

Analisaremos a partir desse momento as produções escritas de alguns alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, frequentadores de uma escola pública municipal da cidade de Guarabira - PB, em oficinas realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Para essa análise nos utilizaremos de abordagens sociolinguísticas com o objetivo de apreender a ocorrência de fenômenos orais na escrita de alunos do ensino regular. Os estudos acerca desses casos, em que a oralidade é transposta para a escrita, são pouco elucidados no ensino de língua portuguesa, pois se tratam de abordagens mais recentes nas práticas docentes no Brasil. Apesar de que Mattoso Câmara Jr., desde a década de 1950, já preconizar essas incidências, conforme nos afirma Silva (2016, p. 54):

Mattoso Câmara Jr., que introduziu a fonologia nos estudos da língua portuguesa, foi também, pelo que sei, no Brasil, a identificar, na prática do ensino da língua, reflexos da variação fônica nos usos ortográficos dos estudantes. Em artigo de 1957, publicado primeiro na Alemanha, hoje entre os seus *Dispersos – Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*, analisa sessenta redações de crianças entre 11 e 13 anos, de escola particular da zona sul do Rio de Janeiro, indicador, portanto, de classe média alta, e detecta uma série de características fonéticas e morfossintáticas que revelam a fala de seus alunos.

Dessa forma, Silva apresenta que esses fenômenos de incidências das variantes orais na escrita dos alunos foram identificados pela primeira vez no Brasil, em 1957, por Mattoso Câmara Jr, ao estudar essas ocorrências nas produções escritas de alunos da rede de ensino particular da Zona Sul do Rio de Janeiro, nas quais constata a inserção de regras fonológicas das variantes carioca nas redações dos mesmos. Não obstante isso, atualmente essas ocorrências são pouco visibilizadas e explicadas nas aulas de língua portuguesa.

Assim sendo, passaremos a análise fonomorfológicas das produções escritas a seguir, de acordo com o modelo sugerido por Bortoni-Ricardo (2005, p. 54):

O modelo que desenvolveremos aqui prevê a postulação de categorias de natureza sociolinguísticas. Trata-se ainda de uma formulação restrita a variáveis morfofonêmicas, que pode e deve ser ampliada, a fim de incluir, nas categorias, as escalas implicacionais empregadas nos modelos tradicionais.

Ademais, foi elaborada visando ao ensino da escrita, mas poderá ser adaptado ao ensino da leitura e dos estilos monitorados.

Segundo a autora, esse método de investigação contribui significativamente para o ensino de língua materna, o qual servirá de base teórica para analisar e diagnosticar os “erros”. Além da identificação desses erros, também servirá como subsídio didático para cooperar nos casos de maior dificuldade na compreensão dessas ocorrências, bem como auxiliar aos professores nas avaliações individuais junto ao aluno.

Essa técnica tem sido muito utilizada no ensino de língua estrangeira, de modo que o aluno é posto em meio a um embate entre sua língua materna e a língua que está sendo aprendida por ele. Entretanto, para o nosso estudo, nos interessa utiliza-la “no ensino da língua vernácula, especialmente em comunidades de fala como a brasileira, onde grades contingentes da população não têm acesso à norma-padrão e são falantes de variantes populares estigmatizadas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53).

Apresentaremos uma tabela na qual estão dispostas as quatro categorias de erros, conforme exige uma investigação minuciosa para diagnose desses erros que é apresentada a seguir:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos de fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Fonte: Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

Esse modelo será utilizado durante toda a análise dos textos escritos, com exceção do ponto (1), por tratar-se de erros decorrentes da infração de regras que regem o padrão da língua escrita. Os demais pontos (de 2 a 4) serão observados na análise escrita, pois, são erros provenientes dos hábitos da fala transpostos para a escrita.

As produções que serviram de *corpus* para este estudo foram transcritas, fielmente, conforme o original, a fim de não perder de vista o sentido concreto dos textos e as regras de oralidade que neles se apresentam.

5.2 Análise fonomorfológicas das produções escritas

Passaremos à análise dos textos, os números correspondem às categorias do modelo supracitado.

TEXTO 1:

“A maçã que fala

Ela fala, fala e não parava de falá (3) e todo quanto (canto), que chegava perturbava par (3) laiska (3). E uma brucha fesis (fez) (4) um feitiso e a maçã parou de falá (3) e a maçã chorol por 40 dias quando a cama do no carto (quarto) (4) tava (3) boiano (3) e ela sail e fui casa (caçar) (4) sua fala e precurol (4) e não achol e no otro (3) dia foi procurol (3) e se perdel e parol vários dias”.

Nesse pequeno texto, percebemos a presença de traços fonológicos que representam a sedimentação gradual (3 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais), “isto é, um aumento crescente na frequência quando estudada em diversos grupos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56), inclusive entre os falantes da língua culta, nas situações de menor monitoração estilística da língua. Tais graduações contínuas aparecem através dos seguintes fenômenos fonológicos:

- a) Apocope: queda do /r/ final nas formas verbais;

Essa variação é muito comum a todos os falantes brasileiros, mesmo os falantes que pertencem a regiões diferentes apresentam essa peculiaridade na pronuncia do /r/ pós-vocálico final, conforme nos afirma (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85):

Em todas as regiões do Brasil, o /r / pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais [...] além dos infinitivos verbais [...] também tende a ser suprimido nas formas do futuro do subjuntivo e nos substantivos adjetivos e advérbios polissílabos (que têm mais de duas sílabas: melhor > melhó; maior > maió; Deusimar > Deusimá; regular > regulá; amor > amô etc).

Isso também ocorre nas formas verbais terminadas em /u/ no pretérito perfeito e futuro do presente do modo indicativo, como é o caso de procurou > procuro.

- b) Síncopa: apagamento da vogal /a/ de para > par;

- c) Aférese: apagamento do segmento inicial em estava > tava;
- d) Assimilação do /nd/ > n em mostrando > mostrano;
- e) Monotongação com perda da semivogal em outro > otro e procurou > procuro;

Esse processo de monotongação, que ocorre com a perda da semivogal /u/, são incidências que está presente na língua portuguesa desde os primórdios de sua constituição, quando na passagem do latim para o português algumas palavras passaram por esse procedimento. A regra se firmou entre o falar dos portugueses e perdura até a atualidade, conforme explica Bortoni-Ricardo (2004, p. 95):

No ditongo /ou/, a monotongação é um processo muito antigo da língua, desde a evolução do latim para o português. Veja os exemplos: paucum > pouco > poco [...] a passagem de /ou/ para /o/ — que é a própria monotongação — deve ter iniciado ainda em Portugal, no século XVIII [...] a regra está tão avançada que, praticamente, não pronunciamos o ditongo /ou/. Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, reduzimos este ditongo [...].

Corroborando com a autora, também Marcos Bagno vai falar sobre essas ocorrências no Português brasileiro, pois, segundo o autor no falar cotidiano, a ditongação das palavras se perdeu de vista, isto é, o ditongo passa por um processo de monotongação no qual pronuncia-se apenas um único fonema. Vejamos as inferências dele acerca desse fenômeno:

Os livros didáticos e as gramáticas insistem em dizer, até hoje, que nas palavras pouco, roupa, louro existem ditongos [...] mas isso não acontece mais no português do Brasil, nem em Portugal. Há muito tempo que se escreve OU e se pronuncia O. Isso está documentado em pesquisas, em gravações da língua falada, e basta você ligar o rádio ou a televisão para ouvir poco, ropa, loro... Este é um fenômeno que ocorre tanto no português-padrão do Brasil quanto no não-padrão (BAGNO, 2005, p. 82).

Observamos também no texto em análise, variáveis descontínuas (4), ou seja, aquelas que se apresentam na linguagem de alguns grupos, contudo estão ausentes em outros. Como por exemplo: caçá (caçar) com o sentido de procurar; precurol < procurou: trata-se da substituição da vogal /o/ pela vogal /e/. Esses protótipos são muito comuns nos falares rurais e estão em descontinuidade, por ocorrerem isoladamente.

TEXTO 2:

“A flor do sonho perfeito

Um dia tão belo, a flor passeava nu (3) jardim i (3) encontrou um portal i (3) entrou nu (3) portal. O nome do portal era chamado de sonho perfeito. Quando ela entrou na conseguiu sai (3), andou tanto i (3) encontrou outra flor i (3) foi la bergunta (3) aonde eu esto (3)? Nu (3) seu sonho perfeito. Istou (3) com nuita forme. I (3) ela perguntou a outra flor: Aqui tem conida? A flor respondeu: tem, mais tem que andar bem muito (4) até o outro lado. Com sigiro até o outro lado i encontraro (3) outras flores i foro (3) até lá disero (3): pufavo (2,3) aí tem conida? As flores disse (3): tem, pode gome (3) a vontade. A flor disse: tem água aí? Quero mim rega (3) para mim fica (3) mais forte. Quando ela entro (3) na água algua (3) coisa pegou a perna da flor i (3) levou a flor di (3) volta au (3) mundo real. A flor queria volta (3) de volta ao sonho foi até na mãe dela. Mãe eu entrei nu (3) portal í a mãe da flor disse a ela: não existe portal do sonho. Existe. A flor disse a mãe para até lá. A mãe da flor foi com ela até o portal do sonho. Não tem nada. Você vai ver! Ela abriu u (3) portal do sonho, a mãe da flor entrou com ela nu (3) portal, um canto mais lindo que eu vir [...] até as outra flor (3) chegou até lá. A mãe disse: quem é você? Sou uma flor dos sonho perfeito (3). A mãe dela disse: tou (3) querendo mim rega (3). A flor disse: não vá até aquele lago, tem algua (3) coisa que pucha o pés (3) da pessoa i (3) leva até u (3) fundo do nar. A mãe da flor foi até a água para bebe (3). Um bicho istranho (3) pegou i levou até o fundo do mar. As outra flor (3) entrou na agua i foi até a mãe da flor, pegou a flor. Foi até o bicho istranho que vivia no lago, pegou o bicho i levou até fora do lago. O bicho não conseguiu respira (3). O bicho morreu. I levaro (3) o bicho até o lago i o bicho começo a respira i (3) o bicho ficou amigo da flor.”

Essa produção escrita, de maior extensão em relação ao primeiro texto, apresenta predominantemente traços fonológicos graduais representados pela categoria (3 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais), na qual ocorre, além de fenômenos já elencados para o texto 1, também, a supressão do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural em verbo: as flores disse < as flores disseram; e a ausência de concordância no sintagma nominal: as outra flor < as outras flores, dos sonho perfeito < dos sonhos perfeitos, o pés < os pés.

Há, ainda, nessa produção, ocorrência de variações com as vogais médias /e/ e /o/ que são normalmente pronunciadas como /i/ e /u/ como na palavra estranho > istranho, no artigo definido o > u, na conjunção aditiva e > i, a preposições no > nu e de > di. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), isso são incidências quase que unânime nas variantes do português brasileiro. Como também, casos de desnasalização das sílabas finais átonas em encontraram >

encontraro, foram > foro, disseram > desero. Assimilação do /m/ entre vogais em alguma > algua.

TEXTO 3:

“A Menininha

Era uma vez uma menininha que não gostava de lêr. Ela ia pra (3) escola e a professora falava:

- Ei menininha, vem lêr aquir!

Ela sempre falava:

- Não vou! Não gosto de lêr.

Toda veis (3) ela dizia isso, até que um dia a mãe dela ganhou um convite para ir para São Paulo e foi toda a família para lá.

Chegando lá a menininha foi logo assistir tv. Aí (3) depois ela foi pra (3) fora e lá conheceu uma menina que gostava muito de lê (3)

A mãe da menininha matriculou a menininha na escola. E quando chegou em casa foi na casa da amiga.

Chegando lá a amiga falou:

—Vamos ler.

Ela disse:

— Não, não gosto.

Mais você vai ter que ler. Vamos amiga, vamos ler, por favor! Si (3) você não ler eu vo fica (3) com raiva de você.

—Tambom,(2) vou ler.

— Bla, bla, bla ...

— Amiga você lêr muito bem!

— Eu não.

Aí (3), agora a menininha gosta de ler por causa da amiga.

Chegando em casa:

— Mãe compra livro pra (3) mim, compra mãe!

A mãe comprou. Na escola a professora falou:

— Menininha, vem lêr! Ela foi e leu muito bem e também ganhou medalhas e trofeis com a sua leitura.

No final:

— Obrigada amiga pela força! Por causa de você eu ganhei isso tudo. Obrigada!
E elas foram felizes para sempre.”

Assim como nos textos anteriores, predomina neste a estratificação gradual das regras fonológicas, como: supressão da vogal média /a/ de para em que é produzida a forma “pra”; ditongação da vogal, fenômeno denominado de epêntese, por haver acréscimo de um seguimento medial /i/ no morfema: vez > “veis”; queda do /r/ final em ler > lê; presença do marcador conversacional “aí”; por fim, junção de dois vocábulos fonológicos independentes (2) está bom > tambom, no qual acontece uma aférese, apagando /es/ e o acréscimo de /m/ e a junção do vocábulo bom grafados como um único vocábulo. Normalmente se utiliza “tá bom”, para concordar com alguma situação, tanto na linguagem padrão, quanto na não padrão.

TEXTO 4:

“ O sapo

Era uma ves um sapo triste que morava nu (3) siteo que tinha tudo soque (2) u (3) sapo não tinha amigo para brica (3) i tinha tristeza porque não tinha nigei (4) para brica (3) com ele, e ele resoveu (3) da (3) tudo que tinha para se (3) feliz porque ele não tinha amigo, só que um dia ele foi nora nua (3) sidade piquena (3) e ele com nheseu uma sapinha que tava (3) sozinha tabei (4). E eles sairo (3) para pasia (3) e comesaro (3) brica (3) no mato vede e eles comesaro a namora e fisero (3) uma família. E o sapo votou para o siteo e tivero (3) uma filha chamada sarina e esa sapinha sicasou (3, 2) com um sapo que amava ela muito. E eles sisepararo (3,2) porque ele tinha sido um marido muito brabo (4) e ele saia di (3) casa e votava a noite e os filhos deles ficavão sei (3) come i sei bebe (3). E Sarina separou dele e eles vivero (3) feliz para sepre.”

Foram encontrados nessa produção escrita traços fonológicos graduais (3), conforme os exemplos a seguir: variação das vogais médias: /o/ e /e/ pronunciadas como /u/ e /i/ em no > nu, e > i, pequena > piquena, passear > pasia, se > si ; queda do /r/ final nas formas verbais: brincar > brica, dar > da, ser > se, namorar > namora, comer > come, beber > bebe ; supressão do /l/ em resolveu > resoveu; assimilação do /m/ entre vogais em uma > ua; aférese em estava > tava;

TEXTO 5:

“Sábua

Era uma vez uma menina chamada Eloisa e ela era uma menina muito linda, ela tinha 10 anos, aí (3) um belo dia um menino chamado Erick, ele tinha 14 anos e ele pediu pra (3) ficar com Eloisa, aí ela passou assim: eu vou ficar com Erick ele é muito lindo e é o mais top da escola. E esse dia chegou a grande hora mais antes deles ficarem ela usou a sua sabedoria e passou muito, ela pensou assim: si (3) eu fica (3) com ele, depois todo mundo vai ficar falando de mim. Então eu não vou ficar com ele não que eu sou muito nova. Eu vou usar minha sabedoria e usar minha inteligência”.

As regras fonológicas nesse texto são, exclusivamente, de traços graduais, sem a presença de outras categorias do sistema da língua oral, como exemplo, apresentam-se: marcas conversacionais: “aí”; síncope em para > pra; variação da vogal /e/ para /i/; queda do /r/ nas formas verbais finais. Todos esses fenômenos já foram identificados na escrita das produções anteriores a essa.

TEXTO 6:

“O mel sitio

O sitio é um lugar de divesão tem muito asudi (3) i (3) muita planta, muita paisagen. As menina (3) tem muito medo de fatasmas i (3) de lobisome (3). I tem passarilho canaro (3), cabessa preta, azulão, gorlado (4) i (3) muita avore (3) i (3) alicopetro (4).”

O traço fonológico predominante na escrita desse aluno, como percebemos é o gradual (3) com incidência das variações: da pronúncia de /e/ por /i/ de: açude > açudi e na conjunção aditiva e; supressão do morfema plural /s/ ente: as menina; desnasalização da sílaba átona final em: lobisomem > lobisome; monotongação do ditongo /io/ reduzindo-o a /o/ em: canário > canaro; a mesma regra de queda do /r/ final ocorre também no /r/ pós-vocalico de árvore > avore. Encontramos também, dois casos descontínuos: a troca de posição do /r/ pós-vocálico de golarado, > gorlado, esse feito é denominado metátese; e a troca da sílaba /he/ por /a/ com redução da sílaba pretônica em helicóptero > alicopetro, os quais ocorrem descontinuamente em alguns falares.

Para constar, explicamos que, no caso da supressão morfema plural /s/ pela não concordância entre os termos que compõem o sintagma nominal, isso ocorre por duas razões: a primeira é porque “ no português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal plural e não marcar os demais”(BORTONI-RICARDO, 2004, P. 89). A segunda razão, continua a autora, é que, “quanto mais diferente for a forma do plural de um nome ou pronome, mais tendemos a usar a marca de plural [...] quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la” (ibidem), por isso consideramos essa ocorrência um traço gradual, pois está sempre em continuidade nos falares dos brasileiros.

Concluindo, a análise de corpus das marcas de oralidade apresentadas em seis produções escritas, de alunos do sexto ano do Ensino fundamental, consideramos que houve ocorrência predominante dos traços graduais, ou seja, de variantes da língua oral do português que não estão em desuso na sociedade. Isso demonstra o caráter heterogêneo da língua que está presente cotidianamente na sociedade e que está constantemente se modificando e adequando-se às reais situações de seus falantes, até mesmo os considerados detentores da norma culta da língua.

Por isso, essa análise evidenciou para mim, enquanto pesquisadora, a importância de investigar detalhadamente cada fenômeno e descobrir que dentro do contexto sociolinguístico podem ser explicadas essas ocorrências. Para os alunos, possibilitou a expansão da gama de conhecimentos linguístico. Como também, trouxe contribuição para a prática didático reflexiva acerca das ocorrências de variantes em textos escritos da professora responsável pela sala de aula. E conseqüentemente é um ganho para os estudos sociolinguísticos por se tratarem de incidências ainda pouco investigadas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As marcas de oralidade que aparecem nas produções escritas de alguns alunos do sexto ano demonstram a dinamicidade do sistema linguístico, pois o mesmo não é homogêneo, estático, cristalizado, como alguns o concebem, mas heterogêneo, dinâmico e mutável, capaz de apresentar variações para adequar-se às realidades sociolinguísticas de seus falantes. Assim sendo, podemos compreender que a língua é constituída não nas gramáticas e dicionários, por grandes estudiosos desse sistema, mas por seus falantes na interatividade comunicacional cotidiana.

Com isso, percebemos que a aquisição linguística não se dá primariamente na escola, uma vez que, ao chegarmos à sala de aula, já somos falantes competentes, capazes de realizar sentenças bem elaboradas. Essa competência desenvolvemos em nossa comunidade linguística originária, em ambiente familiar. Nesse sentido, o papel da escola será o de aperfeiçoar esses conhecimentos linguísticos apresentando a norma padrão da língua, mas sem deixar de leva-los à reflexão de que há outras variantes e que é preciso saber adequá-las às diversas situações sociocomunicativas.

No entanto, muitos professores ainda não sabem lidar com a presença das variações linguísticas em sala de aula, tratando-as como erros gramaticais e reprimindo os atos de fala dos alunos através da correção brusca e sem reflexão. Isso acontece, porque, apesar de constar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde a década de 1990, muitos educadores brasileiros não receberam a formação adequada para realizarem essas práticas em sala de aula, outros preferem os métodos mais tradicionais de ensinar a língua portuguesa, dificultando que seja inserida uma política educacional mais sensível e atenta às realidades sociolinguísticas dos alunos.

Em virtude disso, buscamos mostrar que é possível realizar uma prática pedagógica, nas aulas de língua portuguesa, que tenha interesse em conhecer para compreender as ocorrências de variações linguísticas realizadas pelos alunos, e assim, trabalhar de forma coerente, sem que haja exclusão, nem coerção, mas construindo conjuntamente a consciência de que já são detentores da gramática da língua, não são incompetentes e que precisam assumir a sua identidade linguística.

Sabemos que não é um processo fácil a prática de ensino sob a perspectiva sociolinguística variacionista, pois não somente os professores estão habituados aos métodos

mais tradicionais de ensino da língua, mas muitos alunos demonstraram isso, reagindo mediante aos textos escritos como erros gramaticais, contudo, bem sabemos, que eles não são culpados por tais atitudes, porque são muitos anos de práticas corretivas, e que perdura ainda na atualidade, que para ser melhorada será necessário passarmos por uma reeducação sociolinguística.

A pesquisa transcorreu de forma produtiva para os alunos, os quais puderam ampliar a gama de seus conhecimentos e, sobretudo, para nós que postulamos à vida docente, por termos a oportunidade de estar inseridos em sala de aula, de tê-la como campo de pesquisa, no qual desenvolvemos a análise e diagnose dos fenômenos linguísticos, o que nos rendeu uma considerável experiência para futuramente utilizarmos em nossas práticas docentes.

Com o método das categorias de erro, constatou-se que predominantemente os traços graduais da categoria (3) estão presentes nas variantes linguísticas apresentadas pelos alunos em seus textos. Com algumas incidências dialetológicas, ou seja, da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado (2), isso acontece, nesses casos, através da junção de dois morfemas independentes em um único morfema, como também, houve poucas variáveis descontínuas da categoria (4).

Assim sendo, compreendemos que as variantes inseridas pelos educandos em suas produções escritas não estão em descontinuidade em meio às atividades sociocomunicativas dos falantes do português brasileiro, ou seja, são variantes contínuas que fazem parte do cotidiano dos grupos linguísticos brasileiros, seja qual for a Região em que resida ou o dialeto falado.

Dessa maneira, inferimos que o fato de serem variantes graduais, isto é, são faladas por muitos grupos linguísticos, inclusive os letrados em situação não monitorada da língua, tenham motivado os alunos no momento da escrita de seus textos, já que essas regras, pelo que presenciamos em sala de aula são comuns na linguagem oral dos mesmos.

Portanto, podemos concluir que o estudo das variantes linguísticas em sala de aula, é uma prática desafiadora que exige do professor preparação para encarar essa realidade e, para isso é preciso que haja colaboração do corpo gestor e de todos que compõem a comunidade escolar. Os quais deverão estar atentos à realidade sociolinguística do alunado e apoiá-lo em suas ações sociocomunicativas, em vista da promoção de uma educação inclusiva das variações linguísticas, que oferece ao aluno a oportunidade de expandir seu campo linguístico e não colabora com a disseminação do preconceito linguístico.

Agindo dessa forma, partiremos da realidade de iniciativas tímidas no trabalho com as variações linguísticas para atitudes mais concretas e eficazes para o ensino de língua

portuguesa, mas como bem sabemos, será resultado de um trabalho em conjunto que envolvam os docentes, todos, não só de língua portuguesa, e de toda a escola, em que, mais do que dar aulas, preocupem-se em estimular os alunos a construírem seu aprendizado, expandindo seu repertório linguístico de forma reflexiva e consciente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho/ Irandé Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AKINNASO, F. Niyi. In: Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna/ Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BAGNO, Marcos, 1961. Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística/ Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola, 2007.

_____ (Org.). Linguística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002.

_____, 1961. Português ou brasileiro? : um convite à pesquisa/ Marcos Bagno – 4ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2004, 184 p.

_____. A língua de Eulália: novela sociolinguística/ Marcos Bagno, 14. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

BIBER, Douglas. In: Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna/ Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula – Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____, 1945-. Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística & educação/ Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua portuguesa/ Secretaria de Ensino Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997 . Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 26 de jul 16.

CASTILLO, Martínez del. In: Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna/ Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna/ Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar de Oliveira Aquino. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LE PAGE, R. B. 1980, In: Nós chegemos na escola, e agora? : sociolinguística & educação/ Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização/ Luiz Antonio Marcuschi – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e Silva. Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina/ Rosa Virgínia Mattos e Silva. 8. ed. – São Paulo: Contexto, 2016.