



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 316-8341 – Fax (54) 316-8125 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Alessandra Avila Martins

**O (RE)CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO NA ESCOLA: SUA
IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO**

Passo Fundo

2005

Alessandra Avila Martins

**O (RE)CONHECIMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO NA ESCOLA:
SUA IMPLICAÇÃO PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob orientação da Prof.^a Dra. Florence Carboni.

Passo Fundo

2005

AGRADECIMENTOS

Ao engenheiro Marcelo, que é meu marido, mas que fazia observações acerca do meu trabalho com o mesmo rigor da sua profissão.

Ao meu filho Henrique que dormia para eu escrever e que também acordava para eu não precisar escrever.

À minha mãe que, mesmo à distância, esteve sempre presente.

À minha orientadora Florence, pela competência, amizade e por usar cuidadosamente a palavra CUIDADO, nas correções.

Aos alunos-informantes desta pesquisa e a todos que foram meus alunos que me ensinaram a conviver com a heterogeneidade em todos os sentidos.

À CAPES, pela bolsa.

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de campo, cujo objetivo é apresentar a realidade sociolingüística expressa em textos escritos de alunos aprovados e reprovados de quintas e sextas séries de uma escola pública da cidade de Erechim, na região norte do Rio Grande do Sul. A análise dos dados revela a importância do conhecimento e reconhecimento sociolingüístico dos alunos para que eles não sejam penalizados pelo sistema de avaliação. Neste trabalho, buscamos suporte na Sociolingüística, em questões ligadas à área de educação e em teorias do texto e do discurso para discutir a conflitante relação que se instaura entre a língua escrita padrão, almejada pela escola, e a língua escrita em um contexto de escola de periferia.

Palavras-chave: heterogeneidade lingüística, reprovação, ensino, escrita.

ABSTRACT

This paper is a research with the aim to present the socio-linguistic reality expressed in written texts of students that have been approved or that have been flunked in the 5th and 6th years of Elementary School and that are from an institution of public teaching in the city of Erechim, in the North of Rio Grande do Sul. Data analysis reveals the importance of the socio-linguistic knowledge and acknowledgement of the students so that they are not punished by the system of evaluation. In this paper, we found support in the Socio-linguistic and in topics related to the area of education to discuss the conflicting relation between the standardized written Portuguese, which the schools are always looking for, and the colloquial written Portuguese used in the context of a school that is located in the peripheral area of the city.

Keywords: linguistic heterogeneity, reprobation, teaching, writing.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – PERFIL DOS INFORMANTES	45
Tabela 2 - VARIAÇÃO FONÉTICA	49
Tabela 3 - VARIAÇÃO MORFOLÓGICA	50
Tabela 4 - HIPERCORREÇÃO (Tipo1).....	50
Tabela 5 - HIPERCORREÇÃO (Tipo 2).....	51
Tabela 6 - CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A DIVERSIDADE INERENTE ÀS LÍNGUAS	12
1.1 O Estudo da diversidade lingüística	13
1.1.1 Os variacionistas norte-americanos	13
1.1.2 A diversidade lingüística na Sociolingüística qualitativa	14
1.2 A diversidade lingüística e suas implicações	16
1.3 A competência comunicativa	18
2. A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.....	21
2.1 A linguagem pelo olhar da escola.....	21
2.2 Letramento e alfabetização	23
2.3 A oralidade na escrita.....	26
2.4 Tipologia dos “erros” na escola	28
2.5 Norma. Qual delas?	31
2.6 A homogeneidade lingüística	35
2.7 Linguagem e repetência escolar	37
2.8 Escola para quem?	41
3. A PESQUISA	43
3.1 Características da escola pesquisada e dos informantes.....	43
3.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	47
3.3 Variantes Lingüísticas Gráficas.....	48

4. ANÁLISE DO CORPUS.....	53
4.1 Escrita: um ato de interação	53
4.2 Caracterização das narrativas	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

A linguagem é o principal veículo de interação do ser humano e por meio dela o homem se constrói socialmente. Ao fazer uso da linguagem, o homem além de exteriorizar ou traduzir um pensamento ou transmitir informações, realiza ações, age e atua sobre o seu interlocutor.

Ao observarmos essas características da linguagem, entendemos que a escola por estar inserida na sociedade, por ser um agente social, deve adotar essa concepção de linguagem para deixar de ser palco de discriminação social que engloba a discriminação lingüística.

Todavia, a própria natureza multifacetada da escola é propícia ao conflito e, portanto, a ações discriminatórias, pois o sistema de avaliação, conteúdos, metodologia abrem um grande espaço para a discriminação. A escola é formada por muitas vozes, portanto heterogênea. No entanto, busca sempre a homogeneização, a linearidade, o igual, conseqüentemente, tudo aquilo que escapar ao “normal” acaba por ser excluído. Essa exclusão se dá tanto no nível comportamental (atitudes dos alunos) como no nível lingüístico que é o fio condutor do presente trabalho. Cabe ressaltar que trataremos de questões problemáticas da escola no Brasil.

A partir dessa dificuldade da escola em lidar com diferenças é que este trabalho se justifica. Como mencionamos, tudo que foge ao “normal” representa um problema para o contexto escolar devido à falta de conhecimento, preparação, informação dos professores e da estrutura falida que a escola insiste em manter. Há ainda outros fatores que vêm sendo discutidos por teóricos de todas as áreas que envolvem a educação. E os problemas tendem a se acentuar porque as discussões pedagógicas costumam ficar apenas no nível da constatação a qual não resulta de uma indagação científica, mas muitas vezes baseada numa percepção

primária e preconceituosa, que se materializa na fala dos professores: os alunos não sabem falar, os alunos não sabem ler, não sabem escrever.

Como este trabalho tem por fim discutir usos da linguagem no contexto escolar, contemplamos questões teórico-lingüísticas e questões ligadas à educação. Assim, para compor este trabalho, o dividimos em quatro partes. Na primeira parte, encontra-se um suporte teórico da Lingüística, com aspectos considerados relevantes para sustentarem nossa discussão. Como trataremos da heterogeneidade lingüística na escola, buscamos aparato teórico-metodológico na Sociolingüística, esclarecendo alguns conceitos e categorias que julgamos adequados à execução desta pesquisa.

A segunda parte consiste em uma contextualização, pois pretendemos mostrar que a busca pela homogeneidade lingüística não é algo recente, ou seja, tem raízes na história. Além desse vínculo com a história, trabalhamos com a linguagem no contexto escolar, para quem a escola foi constituída e quais as conseqüências atuais da tentativa de manter a escola de décadas atrás. Além dessas questões, delineamos a relação que se expressa entre escola e repetência escolar.

A terceira seção traz dados referentes à pesquisa. A metodologia empregada para a coleta de dados juntamente com a caracterização da amostra. Nosso corpus é composto por cento e quatorze narrativas escritas de experiência pessoal dos alunos aprovados e reprovados na disciplina de Língua Portuguesa de quinta e sexta séries de uma escola estadual de periferia da cidade de Erechim/RS. Escolhemos textos escritos devido ao curto tempo que tínhamos para a coleta e também pelo fato de que a escola privilegia a escrita e por meio dela avalia com nota o desempenho de seus alunos.

A quarta e última parte do trabalho é composta pela análise do corpus. Nessa análise, foram coletadas dos textos variantes fonéticas, morfológicas e casos de hipercorreção, que são estigmatizados na cidade em questão. Na análise dos dados, apontamos a correlação entre a reprovação e a presença de variantes estigmatizadas na escrita desses alunos. Realizamos ainda uma análise das narrativas dos alunos aprovados e dos reprovados com o objetivo de mostrar se há diferenças marcantes entre os textos dos alunos aprovados e dos reprovados. Para essa análise, buscamos suporte teórico nas teorias do texto e do discurso.

Quanto à escolha do tema, se dá por razões de cunho pessoal-profissional, que dizem respeito à minha atuação como docente da rede estadual, na cidade de Erechim/RS, em uma escola de periferia, que atende alunos dos bairros considerados mais violentos. Inicialmente, preciso mencionar o fato de que, para mim, usos como *caroça* e *corida*, na fala, representavam uma novidade, já que, na minha cidade natal, Rio Grande/RS, não há

incidência dessas variantes. Por meio do contato com professores universitários de Erechim, compreendi que o uso dessas formas era, no geral, realizado por falantes descendentes de italianos, poloneses e alemães. Havia assim, a interferência de uma segunda língua.

Com as produções textuais dos alunos e até mesmo com os exercícios na sala de aula, percebi que essas formas iam além da oralidade, ou seja, elas também se faziam presentes na escrita. A partir do contato direto com os alunos, compreendi que além do uso do /r/ fraco, da variável fonológica /r/, havia um caso, bastante recorrente, de variação morfológica, como o uso do *emo* (*compremo*, *levemo*) na fala e o uso do *emos* na escrita (*compremos*). A partir do contato com pessoas da cidade, não só do meio acadêmico, depreendi que principalmente a variante /r/ é objeto de um preconceito enorme, visto que as pessoas que fazem uso dela são tachadas de “colonas” ou “burras”.

Depois de observar a frequência de uso na escrita de ocorrências como *caroça e coreu* e do forte estigma por parte dos professores, essa temática foi me instigando, pois não era possível tomar essas formas simplesmente como um problema ortográfico.

Além de detectar o uso dessas formas estigmatizadas, na escrita, em cada final de ano, constatava que o índice de reprovação de quintas e sextas séries aumentava. Em grande parte dos conselhos de classe que decidiam o “destino” dos alunos (sempre a responsabilidade da reprovação era deles), jamais se refletia sobre o sistema de avaliação da escola ou a atuação dos professores. Como a maioria dos educandos pertence às classes mais baixas, ficava mais fácil reprová-los, porque poucos pais iam à escola questionar resultados.

Assim, com esse quadro grave e preocupante da escola, na qual eu trabalho, com o ingresso no mestrado, com as leituras e discussões com os professores do curso, comecei a refletir mais e melhor sobre o que ocorria no meu local de trabalho. E a partir dessas dúvidas, incertezas e inquietações, resolvi desenvolver minha pesquisa.

As hipóteses que norteiam a dissertação dizem respeito à atuação dos professores que, por força da norma padrão, têm dificuldades em reconhecer a heterogeneidade lingüística fortemente marcada na sala de aula. Tal dificuldade parece ser decorrente da visão cristalizada de língua que predomina na sociedade e, portanto, na escola. Ao que tudo parece, deve-se igualmente a uma certa insegurança lingüística ligada à origem colonial italiana, que, paradoxalmente, por muito tempo sofreu discriminação e que só nas últimas décadas tem sido objeto de uma tentativa de recuperação da identidade étnico-cultural. Devido a isso, formulamos três hipóteses que abrangem a prática docente.

A primeira é que os professores não parecem se questionar quanto a uma possível diferenciação entre os simples “erros” de ortografia e os que visivelmente são determinados

pela variação lingüística. Como os professores não diferenciam esses dois tipos de “erros”, a segunda hipótese é que associam esses “erros” à deficiência na produção lingüístico-textual-discursiva e os usam como critério de avaliação, ou seja, avaliam, julgam e dão nota ao aluno com base neles.

Complementando a segunda hipótese, formulamos a terceira e última, segundo a qual os professores compartilham do preconceito arraigado na comunidade erechinense com relação às variantes estigmatizadas pesquisadas.

Como a segunda hipótese busca correlacionar os usos estigmatizados com avaliação, delimitamos objetivos que levem a responder essa hipótese. Desse modo, buscaremos investigar se o uso, na escrita, das variantes lingüísticas estigmatizadas pode resultar no alto índice de reprovação das quintas e sextas séries do ensino fundamental, em uma escola pública, da cidade de Erechim/RS.

1 A DIVERSIDADE INERENTE ÀS LÍNGUAS

Foi uma reunião organizada, em maio de 1964, por William Bright, na Universidade de Los Angeles, na Califórnia (UCLA), da qual participaram vinte e cinco lingüistas (dentre eles William Labov), que iria construir o primeiro passo para o aparecimento da Sociolingüística como ciência (Calvet 2002, p. 28).

O elemento unificador dos participantes dessa reunião era uma vontade difusa de apresentar uma alternativa ao crescente prestígio mundial de uma Lingüística representada pelas pesquisas de Noam Chomsky, no poderoso MIT do Massachussets, as quais se distanciavam dos fenômenos lingüísticos reais (CALVET, 2002, p.30).

No entanto, segundo Calvet, entre os participantes dessa reunião existia uma relativa divergência teórico-epistemológica. Alguns, como Gumperz, Ferguson, Haugen, Hymes, já haviam realizado estudos sobre o plurilingüismo em vários países (Índia, Noruega, Paraguai), enfatizando mais as comunidades lingüísticas e seus repertórios lingüísticos que propriamente a estrutura das línguas. Outros, como Labov, queriam apenas introduzir uma dimensão social à Lingüística estruturalista que então dominava.

Se o debate em torno da atuação do campo da Sociolingüística existe até hoje, são os estudos realizados por William Labov sobre a variação lingüística que predominaram o campo dessa disciplina nas últimas décadas.

1.1 O Estudo da diversidade lingüística

1.1.1 Os variacionistas norte-americanos

As concepções contidas no Curso de Lingüística Geral tiveram repercussão e influenciaram diversos autores que também inauguraram novas correntes da Lingüística fortemente marcadas pelos estudos de Saussure mesmo que não explicitamente. No entanto, as noções elaboradas nessa obra provocaram a reação de alguns lingüistas que não vislumbravam a possibilidade de um estudo que expressasse a relação entre língua e sociedade. A partir dessa lacuna, o terreno para a Sociolingüística se fortaleceu. Essa área do conhecimento demonstra que os aspectos social e funcional da linguagem se interpenetram e é impossível estudar um desarticulado do outro.

O lingüista norte-americano William Labov, na década de 60, formulou por primeiro um modelo que procurava explicar a influência dos fatores sociais na língua. Assim, introduziu uma nova abordagem para o estudo da linguagem verbal, apontando sua estreita relação com a sociedade. Labov (1972, p. 184) delimita o objeto de estudo da Lingüística: “para nós, o objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade lingüística”. Por considerar que o conhecimento do contexto social e da comunidade lingüística é essencial para o estudo dos fatos lingüísticos, Labov (1972, p.185) proferiu duras críticas à Lingüística tradicional: “é curioso constatar que os lingüistas que seguem a tradição saussuriana (isto é a maioria) não se ocupam minimamente da vida social: eles trabalham em seus escritórios com um ou dois computadores, ou eles examinam o que eles mesmos sabem a respeito da língua”.

A partir da percepção de que existe diversidade na língua, a idéia de homogeneidade absoluta deve ser descartada e a teoria de Labov tem por objetivo investigar essa diversidade. Ao compreender isso, o sociolingüista americano defende que a variação é inerente às línguas e é passível de sistematização. Uma das grandes contribuições de Labov foi estudar a fala e tentar descrever esse aparente “caos” constituído pelas variações da língua.

Na introdução de sua obra *Socilinguistic Patterns*, Labov afirma que o termo sociolingüística seria redundante e durante muito tempo ele se recusou a utilizá-lo, pois o autor não conseguia entender uma teoria ou prática lingüística que não fosse social. Nesse sentido, os estudos de Labov representam um avanço nos estudos em Lingüística. Sua

contribuição foi essencial para desmistificar questões de privação lingüística, em alguns estudos, nos anos 1960-1970. Em uma de suas pesquisas, Labov investigou as variedades do inglês não-padrão usadas por diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, particularmente por negros e porto-riquenhos de Nova Iorque. Soares (1994, p. 45) explica que, nessa pesquisa, Labov sustenta que as crianças dos guetos (classes socialmente desfavorecidas) apresentam vocabulário básico igual ao de qualquer outra criança, ou seja, “dominam dialetos que são sistemas lingüísticos perfeitamente estruturados, possuem a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e para o pensamento lógico”. Esse autor concluiu que os problemas de aprendizagem das crianças desfavorecidas são criados pela própria escola e pela sociedade em geral, não pelo dialeto não-padrão.

Para a realização de seus estudos sociolingüísticos, Labov apresenta a noção de *variável lingüística*. Ela consiste em um elemento da língua (fonético, morfológico, lexical) que conhece duas ou mais formas. As formas alternantes, que expressam o mesmo conteúdo, num mesmo contexto, são denominadas de *variantes lingüísticas*. É importante salientar que a variante lingüística não altera o sentido. O que podemos ter é uma valorização social, pois as variantes são idênticas quanto à referência ou aos valores de verdade, mas se distinguem em sua significação social e/ou estilística. As formas *compramos*, *compremos* e *compremo* exemplificam essa afirmação.

No Brasil, grande parte dos trabalhos sobre variação lingüística busca suporte teórico no autor americano William Labov. Esses trabalhos, que se debruçam mais em aspectos estruturais – fonológicos, morfológicos, sintáticos, etc. – do fenômeno lingüístico, são importantes para a identificação de variedades da língua portuguesa.

1.1.2 A diversidade lingüística na Sociolingüística qualitativa

Os dados que interessam aos sociolingüistas – fundamentalmente, as práticas lingüísticas, os dados sociológicos, as representações e atitudes em relação às práticas lingüísticas e as normas lingüísticas – podem ser abordados e tratados de modos diferentes. Os métodos quantitativos e os modelos teóricos que colocam em correlação fatos lingüísticos com fatos sociais, a fim de melhor compreender os primeiros, enfatizando sempre a estrutura da língua – de Labov - remetem a uma Sociolingüística qualificada de ‘correlacional’, também conhecida como ‘quantitativa’ ou ‘variacionista’ (CARBONI, 2002, p. 32).

Existe outra abordagem sociolinguística possível, geralmente chamada ‘funcional’, ‘interpretativa’ ou ‘qualitativa’, segundo a qual os fatos sociais e o comportamento linguístico determinam-se reciprocamente. Segundo essa abordagem, a Sociolinguística deve poder explicar a faculdade que permite ao ser humano adquirir e utilizar um repertório de variedades linguísticas imbricadas umas nas outras (CARBONI, 2002, p. 34).

No livro *Introduction à la sociolinguistique*, os linguistas franceses Marcellesi e Gardin apresentam as principais correntes da disciplina no início dos anos 1974, deixando clara sua posição teórica em relação aos estudos labovianos. Evidenciam, em primeiro lugar, que os estudos de Labov não se situam em margem de uma Linguística da *língua*, mas se limitam a mostrar a estruturação da fala e, portanto, a reforçar a teoria estruturalista.

Os dois linguistas franceses mostram igualmente que, para Labov, a estrutura linguística sofre influências sociais somente num número reduzido de elementos específicos e que essa influência nunca é uma dependência lógica entre os fatores sociais e as variações linguísticas, mas constitui uma simples co-ocorrência, sendo que entre os valores da variável e os correlatos sociais há sempre uma relação arbitrária (MARCELLESI; GARDIN, 1974).

Enfim, a concepção laboviana de norma, que unificaria a comunidade linguística, é questionada pelos dois linguistas franceses, para quem toda comunidade linguística seria constituída por um conjunto de grupos sociais que entram em relações dialéticas no processo de criação de um conjunto de normas linguísticas, dominadas pela norma da classe dominante, mas constantemente questionada. Em última instância, Marcellesi e Gardin criticam a concepção social de Labov, para quem o dinamismo da sociedade parece apoiar-se não no antagonismo das classes sociais, mas exclusivamente na aspiração a subir na escala social, que se manifesta na mobilidade social. Desse modo, Labov vincula a fidelidade da classe operária ou dos ‘negros’ aos seus próprios falares a uma “tradição cultural”, em vez de ver nesse processo normas opostas, ligadas a um antagonismo de classe. (Ibid.)

Em nosso trabalho, pretendemos ultrapassar o nível da identificação das variedades e chamar a atenção para as relações de poder envolvidas no quadro das variedades linguísticas (GERALDI, 1996, p. 57). Consideramos que um trabalho significativo em Sociolinguística não pode excluir ou deixar em segundo plano questões que fazem parte do cotidiano linguístico da maioria dos falantes brasileiros e desconhecer ou até mesmo negar que o problema da diversidade é social, já que uma variedade linguística “vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1994, p. 4). Desse modo, entendemos que a

Linguística ou Sociolinguística tem um compromisso com a sociedade, ou seja, é necessária uma responsabilidade do pesquisador para com a sociedade.

1.2 A diversidade linguística e suas implicações

A diversidade linguística implica uma co-variação linguístico-sociológica, visto que “normalmente, associa-se a variedades linguísticas não-prestigiosas [...] um grupo de falantes que, sociologicamente, não pertence às classes dominantes” (GERALDI, 1996, p. 57). Instaura-se aqui a necessidade de considerar o falante em sua totalidade e não simplesmente classificá-lo como falante do português culto ou do português popular nem extrair da sua fala elementos que o situem na escala social. É relevante compreender quais as conseqüências que determinados usos linguísticos podem trazer ao falante.

Sendo assim, uma análise sociolinguística não pode se restringir a um trabalho meramente descritivo/quantitativo ou se deter em explicar o fenômeno da variação linguística somente com a correlação variável linguística - variável social. É preciso ir além, ou seja, compreender as implicações sociais do uso das variantes linguísticas, sobretudo em termos escolares.

Podemos exemplificar essa afirmação recorrendo a um caso de variação morfológica presente em algumas regiões do Brasil, como é o caso da cidade Erechim/RS. Se considerarmos as variantes morfológicas -AMOS e -EMO, flexões dos verbos de primeira conjugação, como em *compramos e compramo*, notamos que a primeira forma é usada por grupos mais favorecidos e a segunda tende a ser utilizada por falantes de classes menos favorecidas. Temos uma correlação quase óbvia, mas que não explica quais as implicações da troca da vogal *a* pela vogal *e*. Nesse sentido, o significado social dessa troca do *a* pelo *e* é que merece estudo.

Essas formas linguísticas citadas recebem uma forte estigmatização. Possenti (2002, p.322) explica que construções do tipo acima e outras (*Nós vai*) são denominadas de *marcadores*, pois distinguem falantes de classes diversas e podem também indicar um grau de formalidade maior ou menor.

Sem dúvida, os estudos sociolinguísticos representam um avanço, por depreenderem a diversidade das línguas e por reconhecerem que há diferentes formas para expressar o mesmo conteúdo. No entanto, a questão que formulamos é se a sociedade está preparada, ou melhor,

se está disposta a compreender e acima de tudo reconhecer a diversidade lingüística? Parecemos que não.

É muito importante levarmos em consideração as implicações de determinados usos lingüísticos em uma análise, pois “as atitudes depreciativas com relação às variantes não-padrão extrapolam o âmbito da linguagem, estendendo-se àqueles que as falam” (BRAGGIO, 1992, p.31). Muitos falantes são discriminados na escola ou no emprego por utilizarem formas que não pertencem ao português culto. Precisamos reafirmar que a sociedade não exclui somente o falante, pelo fato de que a discriminação traz implicações morais e psicológicas. Essa questão se impõe e é de suma importância para um estudo que se propõe ser social. Assim, se torna fundamental a preocupação em explicar fenômenos da variação lingüística, considerando como o desempenho lingüístico do falante pode afetar ou contribuir para seu desempenho social.

Não podemos perder de vista que, além de falar de modo diferente, setores sociais diferentes também interpretam o mundo de forma diferente e ao discriminar e silenciar formas de falar, silenciamos também discursos. Essa heterogeneidade na maneira de ver o mundo e interagir com ele manifesta-se na escola: “assim vemos na história das salas de aula, confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele” (GERALDI, 1996, p. 58). Em um primeiro momento, silenciamos formas que se distanciam do português culto, porque são “erradas”, “machucam os ouvidos”. E esse silenciamento da estrutura formal da língua adquire uma dimensão significativa, pois o discurso proferido por aquele que fala “errado” acaba, muitas vezes, por ser desconsiderado e a partir dessa constatação de que o sujeito fala “errado” vêm junto diversas considerações, como “a pessoa não sabe nem falá, vai sabê alguma coisa”.

É bastante comum ouvirmos as “reflexões” lingüísticas dos falantes, essencialmente daqueles que se mostram preocupados com a degradação da língua materna. São freqüentes comentários do tipo “O brasileiro não sabe falar”, “Cada vez as pessoas estão falando pior” ou “O gaúcho fala mais correto”. Essas falas estão impregnadas de preconceito. Como sabemos, o uso de variantes estigmatizadas como *Eu se danei*, *probrema*, *viu eu*, fazem com que o falante, já discriminado por morar em bairros “suspeitos”, por ter baixa escolaridade, por ser pobre, etc., seja mais discriminado ainda.

Assim, essas avaliações são muito mais complexas do que parecem, pelo fato de não atingirem apenas o nível lingüístico, enquadrando-se igualmente no social. Alkmin (2004, p. 42) afirma que “os julgamentos sociais ante a língua – ou melhor, as atitudes sociais – se baseiam em critérios não lingüísticos: são julgamentos de natureza política e social”.

Retomando o exemplo do *peguemo*, para muitos, ele “dói” nos ouvidos e seu uso coincide com os falantes de classe baixa, pretos, analfabetos, como já mencionamos. Se esse mesmo *peguemo* fosse proferido por um falante de classe média ou alta, talvez nem fosse notada a variação.

Alkmin (2004, p.42) explica de forma bastante clara ao que já aludimos: “julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social”. Assim, a linguagem representa um modo de classificação social, pois no momento em que se ouve um indivíduo falar, automaticamente, procura-se classificá-lo. Além de classificá-lo socialmente, muitas vezes, o rotulamos também psicologicamente e moralmente, como pessoa de má-fé, mau-caráter, que não presta. No contexto escolar, o uso de variantes estigmatizadas pode trazer uma implicação séria: a repetência.

1.3 A competência comunicativa

A seguir, apresentaremos os conceitos de competência e desempenho propostos por Chomsky, para chegarmos ao nosso objetivo que consiste em tratar da competência comunicativa.

O lingüista americano Noam Chomsky propôs a dicotomia *competência lingüística - desempenho lingüístico*. Para ele, a competência seria o conhecimento que todo falante tem de um conjunto de regras da sua língua que lhe propicia produzir e compreender um número indefinido de sentenças. Chomsky (1978, p. 71) diz que:

A teoria lingüística diz respeito primeiramente a 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, distrações, falta de atenção e de interesse, erros fortuitos, etc., ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance atualizada.

Esse conhecimento permite que o falante reconheça uma sentença que não está *bem formada*. A idéia de bem ou mal formada não se relaciona às noções de padrão ou não-padrão, mas a formulações morfossintático-semânticas aceitáveis ou problemáticas. Por exemplo,

qualquer falante brasileiro não consideraria gramaticalmente aceitável a frase “Os homens cheguei eles com amanhã”.

O desempenho consiste no uso efetivo da língua. Desse modo, salientamos que, do ponto de vista chomskyano, todos os falantes de uma dada língua atendem efetivamente essa dicotomia, ou seja, são competentes e têm um certo desempenho lingüístico, já que se comunicam.

Já que a noção de competência abordada por Chomsky expressa um conhecimento internalizado, ela nos leva a pensar em gramática como um modelo lingüístico-psicológico. Conforme Braggio (1992, p. 31), sua teoria prestou subsídios consistentes à teoria psicolingüística da aquisição da linguagem escrita, mas deixou a desejar no que concerne à sua noção de competência para explicar a aquisição da linguagem. Os estudiosos da língua no contexto social, como o sociolingüista norte-americano Dell Hymes, questionam o fato de como as crianças aprendem a usar a língua. A partir da constatação de que a noção de competência lingüística chomskyana não leva em consideração os fatores sócio-culturais que agem sobre a língua, Hymes demonstra preocupação não só com a língua que as pessoas internalizaram, mas também com o *como* elas usam a sua língua em situações de comunicação.

Braggio (1992, p.32) explica que a criança normal adquire o conhecimento das sentenças na sua forma gramatical e aprende também a usá-las adequadamente. Assim, a criança “torna-se apta a adquirir um repertório de atos de fala, a tomar parte em eventos de fala e avaliar sua aquisição pelas outras crianças”. Vemos aqui um tipo de competência que se adquire paralelamente à competência lingüística proposta por Chomsky e se desenvolve de acordo com as interações sociais.

Dell Hymes (1983) entende que o falante, ao interagir com outros falantes, lança mão de várias competências. Devido a isso, apresentou o conceito de *competência comunicativa*, o qual parece ser mais completo e 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” (BALTAR, 2004, p.30). No conceito de competência comunicativa está inserida a idéia de adequação, estendendo para o uso efetivo da língua. Ou seja, não basta sabermos aplicar regras para obtermos sentenças bem formadas: é necessário saber o que falar e como falar em função da situação de comunicação. Assim, o falante faz uso de normas de adequação que são definidas em sua cultura. Em todas as situações de uso da língua, é preciso levar em consideração o papel social que se está desempenhando. O modelo lingüístico desenvolvido por Dell Hymes (1983) indica que “uma

pessoa, para ser competente ao falar uma língua, necessita não somente aprender seu vocabulário e gramática, mas também o contexto em que a língua é usada”.

Além de ampliar o conceito chomskyano de competência, Dell Hymes, em 1966, criticou Chomsky pelo fato de que sua formulação não dava conta das variações da língua, tanto da “variação intraindividual (repertório de uma mesma pessoa) como da variação interindividual (entre pessoas)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73).

A partir das considerações acima, devemos refletir acerca da escola. As idéias propostas por Chomsky de comunidade homogênea e locutor-ouvinte ideal se refletem na instituição escolar que pensa (ou gostaria de) ter esse público com essas características chomskyanas e se depara com um público heterogêneo. De acordo com a orientação de Dell Hymes, percebemos que a escola tem um enorme papel a cumprir no sentido de desenvolver e ampliar a competência comunicativa dos alunos. A preocupação exacerbada em ensinar (ou tentar ensinar) classificações, listas e regras do “bem” falar e escrever exclui um trabalho realmente significativo que oriente os alunos a se expressarem nas diversas situações de uso da linguagem às quais estão expostos.

Além dessa preocupação em trabalhar com metalinguagem, observamos na escola uma forma de “repressão lingüística e de agressão à linguagem familiar e socialmente utilizada pelas crianças” (FRANCHI, 1998, p. 47) e esse comportamento leva ao não-desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

2 A LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 A linguagem pelo olhar da escola

Uma questão essencial para o ensino de língua materna é o modo como a instituição escolar concebe a linguagem, pois é nessa concepção que estão ancoradas as ações pedagógicas, sobretudo na área de Língua Portuguesa. De acordo com Travaglia (1997, p.21-22), é possível distinguir três possibilidades de conceber a linguagem.

A primeira possibilidade percebe a linguagem como *expressão do pensamento*. As pessoas não se expressam bem porque não pensam. Segundo esse autor, para essa concepção, a expressão se construiria no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Portanto, o modo como o texto, que se usa em cada interação comunicativa, está constituído não dependeria em nada de para quem se fala, em que situação se fala, para que se fala. Se observarmos o texto no ambiente da escola, no geral, ele é escrito e o que o aluno produz é uma correspondência professor-aluno, restringindo-se a um único “falso” interlocutor.

A segunda concepção vê a linguagem como *instrumento de comunicação*, como meio objetivo para a comunicação: a língua é vista como um código, ou seja, 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. Assim, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Restringe-se à decodificação. Consideramos essa visão insustentável, porque a linguagem é um modo de ação, ou melhor, de interação. Na escola, essa visão de língua, como instrumento de ação, é pouco trabalhada. Nesse ambiente, as aulas são tão revestidas de metalinguagem que ao aluno é negado o direito de perceber a língua como um grande instrumento de poder, através do qual

nos constituímos como sujeitos. Já que a escola é o lugar onde se tem acesso à escrita e ao conhecimento, o aluno tem que (ou deveria) saber usar a linguagem para argumentar, persuadir, até mesmo para se defender, principalmente, em uma sociedade tão injusta e repleta de contrastes como a nossa.

A última concepção concebe a linguagem verbal como forma ou processo de *interação*. O que o indivíduo faz ao usar a linguagem não é tão-somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outro, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é 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. Essa visão nos mostra que é preciso que se instaure na escola uma política de rejeição à neutralidade, pois a linguagem não é neutra nem imparcial e o aluno deve ter consciência desse fato no momento em que é leitor-autor-produtor nos eventos comunicativos.

Geraldi (1997, p. 41) explica que “a *grosso modo*, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos”. A linguagem como expressão do pensamento corresponde à gramática tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação corresponde ao estruturalismo e por último, a linguagem, como forma de interação, corresponde à lingüística da enunciação (Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise de Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, Pragmática, etc.).

O nosso interesse é delimitar que tipo de concepção de língua a escola adota. Apesar dos avanços dos estudos na área de estudos lingüísticos, a escola parece ainda não ter assimilado conceitos propostos pelas ciências da linguagem, já que a grande maioria continua praticando um trabalho prescritivo e normativo que se aproxima da gramática tradicional. Utilizamos o verbo *aproximar* porque, pela atual realidade do professor (mal remunerado, carga-horária elevada), é quase impossível que ele domine os preceitos da gramática tradicional. Um grande aliado do professor de português é o livro didático doado pelo governo federal¹ para as escolas públicas. Muitos livros didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa ainda baseiam-se no ensino prescritivo e na gramática tradicional, mesmo que disfarçada de *gramática textual*. Essa gramática “contextualizada” e “do texto” consiste, muitas vezes, em retirar partes do texto e posteriormente classificá-las e defini-las. Vale

¹ O Governo Federal envia uma lista de livros didáticos para os professores escolherem e representantes de editoras nas escolas. No entanto, o livro que costuma ir para as escolas é o que venceu no processo de licitação, geralmente, o mais barato.

ressaltar que, talvez, o ensino nas escolas particulares não seja muito diferente, pois muitas adotam apostilas.

Como muitas escolas continuam baseando sua prática na primeira perspectiva de linguagem, elas têm dificuldades em compreender qualquer atividade lingüística que seja diferente daquilo que está proposto nas “regras do bem falar e escrever”. Desse modo, qualquer construção fora do padrão é marginalizada ou tomada como erro. E, para que os alunos deixem de cometer “erros”, as aulas contemplam exercícios de classificação e atividades de identificação. Esses exercícios de classificar, criar listas de palavras soltas “afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é ‘construir peças inteiras’, ou seja, *textos*, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e expressões” (ANTUNES, 2003, p.26). Nessas condições, o trabalho com a linguagem acarreta uma série de dificuldades para o aluno em se relacionar com a escola e, conseqüentemente, com a língua, sobretudo a escrita.

2.2 Letramento e alfabetização

O primeiro ingresso da criança na escola é marcado por diversas expectativas relacionadas mais especificamente à aprendizagem de duas atividades: a leitura e a escrita. Devido a isso, há um misto de insegurança e euforia nos pais e até mesmo nos professores que entendem que a criança “agora” começará a ler. Será que antes ela não sabia ler?

De acordo com Freire (1999, p.30), a leitura se inicia muito antes do ingresso na escola. O aluno vem pronto para efetuar diversas leituras. Essa leitura que antecede a leitura escolar pode ser denominada de *leitura de mundo*.

O aluno não chega à escola vazio, desprovido de conhecimento. Pelo contrário, ele traz uma bagagem cognitiva e cultural que não pode ser dispensada pela escola. Nessa bagagem, podemos considerar a fala e a *leitura de mundo* que contribuem para a aquisição da escrita e que, portanto, como já dissemos, não podem ser desconsideradas.

A aquisição da escrita é o maior objetivo da escola, que pouco trabalha com a leitura e a oralidade. Temos que ressaltar que a escrita que a escola ensina, em geral, ainda é limitada à noção de correspondência som/letra. Sendo assim, é através da *alfabetização* que o mundo da escrita é revelado ao incipiente educando. No contexto escolar, se utiliza com frequência esse termo “alfabetização”, que é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e

escrever” (SOARES, 1998, p. 31). A aprendizagem da leitura e da escrita, para a escola, dura geralmente uns nove meses, quando a criança está na faixa etária entre 6 anos e 9 meses (na escola pública) e 7 anos, sendo que alguns já ingressam com sete anos completos. Nas escolas particulares (por exemplo, na cidade de Erechim/RS), os alunos podem ingressar mais cedo.

Ao lado do termo “alfabetização”, surgiu, na metade de 1980, na terminologia das ciências da educação e da linguagem a palavra *letramento*. Num percurso interessante, esse termo originou-se de uma versão em português do vocábulo inglês *literacy*, que, por sua vez, provinha de uma palavra pertencente à língua-mãe do português, o latim, *littera*, sempre presente em português sob forma de *letra*, à qual o inglês acrescentou o sufixo -cy, que expressa qualidade, condição, estado, fato de ser. A versão do termo *literacy* para o português respeitou a composição etimológica inglesa, sendo que se retomou o núcleo significativo latim *littera* na sua forma portuguesa *letra* e o sufixo inglês -cy foi traduzido por -mento, que designa o resultado de uma ação. Assim, *letramento* é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Ser alfabetizado e letrado ocasiona mudanças de ordem lingüística, social, cognitiva e cultural na vida do indivíduo. Ressaltamos que o termo *social* não se refere à mudança de classe social e sim ao convívio com outros seres humanos. A pessoa que passa do mundo não-alfabetizado para o mundo alfabetizado tende a se relacionar de forma diferente com o mundo.

Soares (1998, p. 37) elucida igualmente as consequências lingüísticas do *letramento*. O sujeito letrado passa a falar diferentemente do iletrado e do analfabeto. Tal afirmativa é fundamentada em pesquisas que buscam caracterizar a linguagem do sujeito antes e após a alfabetização. O resultado dessas pesquisas revela que o convívio com a língua escrita traz mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. Cabe ressaltar que as mudanças lingüísticas nos indivíduos letrados não trazem a idéia (pelo menos para nós) de superioridade. Ou seja, o indivíduo que participa dos eventos de *letramento* pode ter uma linguagem diferente do indivíduo que está distante de práticas letradas, como os analfabetos, porém, insistimos em ressaltar que essa diferença não traz a dicotomia melhor/pior.

A importância do uso do termo *letramento* em instância pedagógica reside no fato de que, na escola, os alunos são alfabetizados, independentemente do método, isto é, eles aprendem a estabelecer a relação som/letra. Com algumas exceções, no geral, os alunos são alfabetizados em contextos vagos e vazios de sentido. Para Soares (1998, p. 20), “não basta saber ler e escrever é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às

exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. No entanto, a realidade aponta que os alunos aprendem a ler e a escrever, ou seja, codificam e decodificam a língua escrita, mas não se apropriam verdadeiramente da produção escrita.

Saber ler e escrever numa sociedade que está cada vez mais voltada para a escrita não é suficiente. Os governos, do federal ao municipal, desenvolvem iniciativas para formar uma legião de alfabetizados, mas isso não é garantia de que essas pessoas irão incorporar a prática da leitura e da escrita. Envolver-se em práticas sociais da escrita e da leitura é ler (compreender) e escrever em diferentes gêneros textuais. “Ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 1996, p. 71). Para esse autor, isso consiste em aprender a ler e é para isso que as pessoas devem aprender a ler.

Com relação ao escrever, Geraldi afirma que “escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir” (p. 71, 1996). Com esses conceitos, entendemos que os atos de ler e de escrever estão muito além do simples ato de decodificar e saber a grafia das palavras. Ou seja, há um trabalho de interação, há um processo interlocutivo que orienta a prática da leitura e da escrita (trataremos mais detalhadamente no item 4.1).

Kleiman (1995, p. 24) aponta muitas crianças que são letradas antes de serem alfabetizadas. Para explicar melhor essa questão, a autora diz que, no momento em que um adulto diz a uma criança: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” e a criança compreende o enunciado, ela está fazendo uma relação com um texto escrito, ou seja, está “participando de um evento de letramento e também está participando de uma prática discursiva letrada”. Existem pessoas que são analfabetas, mas que, de certa forma, são letradas, porque fazem uso da escrita, estão inseridas em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, participam de eventos de letramento. Podemos citar como exemplo a criança que, antes de ser alfabetizada, folheia livros, finge que lê, ouve histórias que lhe são lidas. Precisamos registrar que essas crianças pertencem a uma minoria, visto que a grande maioria não tem (ou tem pouco) contato com livros antes do ingresso na escola.

No geral, a preocupação da escola é alfabetizar as pessoas e não letrá-las. Isso é evidenciado pelo fato de que as concepções de língua e de escrita presentes na escola não inserem o aluno em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Simples exemplos, como a dificuldade que os alunos têm em preencher uma ficha, seu aperto na hora de ler um gráfico ou redigir um pedido/ofício, denunciam que a escola se exime do trabalho com o

letramento. Ela tem uma “capacidade” imensa em priorizar aspectos superficiais da língua, como a “caça” aos erros ortográficos, e é especialista em rejeitar qualquer construção lingüística que fuja da sua visão idealizada de norma.

Por último, devemos ressaltar que o professor deve atentar-se às diferenças que pode vir a ter em sala de aula, pois alfabetizar em um contexto constituído por crianças que não falam o português culto, têm pouco contato com livros e têm interferência de uma segunda língua requer um trabalho paciente e intenso.

A partir dessas reflexões acerca do letramento e da constatação de que a escola parece ter pouca preocupação em formar indivíduos letrados, desenvolvemos a próxima seção que trata de uma das primeiras tentativas dos alunos em se aproximar da língua escrita, trazendo sua oralidade para as páginas em branco.

2.3 A oralidade na escrita

O processo de alfabetização, que é lento e gradual, “tem como primeiro passo a transferência da escrita para a oralidade dos alfabetizados que chegam à escola já dominando a variante oral do seu grupo social” (MATTOS & SILVA, 2004, p. 100).

Com raras exceções, grande parte das escolas ainda alfabetiza por meio das letras (ANEXO A - Plano de ensino primeira série). A maioria dos professores sabe da existência de outros métodos de alfabetização, mas muitos não têm segurança e estudo suficiente para aplicá-los. De acordo com Braggio (1992, p.79), o professor que alfabetiza por meio de letras concebe a linguagem como uma fragmentação, entende que o componente grafônico precede os componentes: sintático, semântico e pragmático sobrepondo a forma da linguagem à sua função. E a concepção de aquisição de linguagem subjacente a essa forma de alfabetizar é de que a criança aprende melhor quando a língua é fragmentada, quando se parte do “mais fácil” para o “mais difícil” e quando se repete o mesmo som/grafema ou sílaba” (Ibid.). A repetição faz com que o aluno memorize e produza o que lhe foi ensinado. Assim, pode anular o conhecimento que ela já tinha em relação à escrita. Essas concepções que apresentamos, ou melhor, essas “delimitações ou restrições sociocognitivas é que vão operar sobre o aparato sociocognitivo da criança, direcionando e modificando as estratégias que ela vinha utilizando para se aproximar da linguagem escrita em sua comunidade” (Ibid.). Dentro dessas estratégias, está a transposição da oralidade para a escrita que não é bem-vinda na escola.

As primeiras palavras escritas pelos estudantes de primeira série tendem a ser uma transcrição da fala. A Psicolinguística traz explicações para esse fenômeno tão freqüente nos textos de alunos e que recebem tanto valor negativo na escola. Kato (1990, p. 121), citando as pesquisas de Bryant e Bradley, afirma que os alunos utilizam estratégias diferentes quando lêem e quando escrevem. Assim, o aluno que escreve *empura/carocha* faz uso da estratégia fonológica que consiste em escrever como fala. No geral, essa estratégia é utilizada para a escrita e não para a leitura.

Esses usos não se restringem aos alunos que estão sendo alfabetizados. Isto é, eles podem ir até o término do Ensino Fundamental. Esses “erros” não são “erros” de grafia “mas somente ‘erros’ enquanto necessidade de ajuste à arbitrariedade das convenções” (FRANCHI, 2001, p.190). O cuidado que a escola deve ter é o de não utilizar esses “erros” como instrumento de avaliação. Estamos reforçando, a todo momento, a importância de trazer o texto oral para a sala de aula porque o aluno que está sendo alfabetizado está envolvido na tarefa de codificação e decodificação dos sinais gráficos e de estabelecimento da relação som/letra. De acordo com Franchi (2001, p.143), essa tarefa está longe de ser uma atividade plena de linguagem, ou seja, é um momento “restritivo e limitante da alfabetização”. Portanto, o vínculo do texto oral ao escrito torna significativo o aprendizado da escrita.

Kato (1990) demonstra preocupação com essa fase (transcrição fonética) pela qual os alfabetizados passam, pois a escola exige que o aluno domine o sistema ortográfico de forma muito rápida. Devido a isso, a autora propõe que “a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal”. Se a escola adotar essa “larga tolerância” demonstrará que houve entendimento das etapas da aquisição da escrita e que é necessário respeito à variedade linguística do aluno.

Franchi (2001, p.191) observa ainda que a presença da oralidade na escrita demonstra que o aluno tende a manter a hipótese de que há uma correlação estreita entre fala e escrita. E essa correlação consiste no primeiro grande progresso da alfabetização. Para autora, esse processo evidencia um avanço para o alfabetizando, que “começa a fazer da escrita uma questão de linguagem” (2001, p. 143). Lemle (1995, p. 26) enfatiza que há um avanço significativo no momento em que a pessoa que está aprendendo a ler percebe que cada letra é o símbolo de um som e que cada som é simbolizado por uma letra. No entanto, a escrita desfaz um pouco essa aparente simplicidade do sistema alfabético. Assim, a tendência dos alfabetizados é a de transpor para a escrita a correspondência entre som e letra.

Ao contrário, para muitos professores, essa oralidade que movimenta a escrita dos alunos traz preocupações e até mesmo dificulta o aprendizado. No entanto, para certos autores, como Franchi, o professor deve explorar ao máximo a oralidade. A autora explicita que, no processo de alfabetização, é importante privilegiar a atividade oral dos alunos, ou seja, “a alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam e nascer com fortes marcas da oralidade” (p. 144). Por meio da oralidade é que os primeiros textos escritos se tornam significativos para a criança, por isso é de extrema importância vincular os primeiros textos escritos a textos orais. Temos que ressaltar que os relatos orais infantis se caracterizam por uma riqueza e criatividade que devem adquirir destaque no percurso da alfabetização.

A criança tem uma forte relação com o texto oral. Exemplo disso é a atração que elas têm por história em quadrinhos. Kato (1990, p. 125) afirma que “esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que ela já domina: o conversacional, vernacular”. As dramatizações e a leitura teatralizada de histórias também são ferramentas importantes, porque se aproximam da experiência prévia da criança, que é o texto oral, e elas podem e devem ser exploradas na fase de iniciação à escrita.

Outro dado relevante é que a alfabetização não se encerra na primeira série, como a escola quer e impõe. Porém, o trabalho que é realizado na segunda série pressupõe que o aluno já domina efetivamente a leitura e a escrita. Na segunda série, os alunos já começam a “aprender” os tão aclamados conteúdos (ANEXO B - Plano de ensino da segunda série) e o trabalho com leitura e escrita passa para um segundo plano.

Após as considerações acima, entendemos que a marca da oralidade nos textos de alunos é um componente essencial e faz parte da aquisição da escrita e a escola deve fazer uso dessa potencialidade do aluno, explorá-la e buscar no seu texto oral suporte para a alfabetização, deixando de lado contextos vagos e vazios de sentido.

2.4 Tipologia dos “erros” na escola

Como mencionamos na seção anterior, a escola tende a priorizar basicamente o trabalho com a escrita, deixando de lado a oralidade e a leitura. Assim, as atividades que envolvem o código escrito, sejam elas de produção textual ou de exercícios do tipo metalingüístico, representam mais um problema para o professor de Português, pois ele se

depara com os ditos “erros”. Quem adota uma perspectiva sociolinguística para explicar os fenômenos linguísticos, tem mais dificuldade em trabalhar com a noção de erro. Porém, como abordamos o contexto escolar e sabemos que o aluno pode vir a ser prejudicado por cometer “erros”, criamos uma tipologia dos “erros” que se divide em: “erros” ortográficos e “erros” decorrentes de variação na fala.

O primeiro tipo de “erro” consiste na troca de grafemas. Escrever *caza* com *z* é um erro ortográfico. A questão aqui envolvida é se os professores sabem o motivo que leva os alunos à troca de grafemas. Segundo Cagliari (1997), há um trabalho de reflexão que leva os alunos a fazerem escolhas de acordo com o que o sistema da escrita oferece. Assim, o exemplo *caza* demonstra que o aluno refletiu e fez uma associação com as formas ortográficas em nossa língua que usam a letra *s* ou *z* para representar o som intervocálico [z], como em *fazer*. A única avaliação possível, nesse caso, é que o aluno fez a escolha equivocada, em relação às convenções ortográficas. De acordo com essa perspectiva, há determinadas ocorrências na língua que podem ser tomadas como “erros”.

Cagliari (1997, p. 137) aponta uma série de tipos de “erros”. Porém, selecionamos apenas um tipo – erro por transcrição fonética - pois o mesmo se relaciona com o nosso trabalho. Sendo assim, a troca de grafemas demonstra as situações em que mais de uma letra representa um único som, em decorrência da etimologia e da história da palavra. Esses casos se enquadram no que Lemle (1995, p. 23) chama de “concorrência”, ou seja, dois grafemas podem representar o mesmo som no mesmo ambiente e essa concorrência é de difícil assimilação para o aluno.

Cagliari classifica como “erros” de transcrição fonética ocorrências como *empura* e *cori*, “erros” esses que estão presentes em nossa pesquisa e que, como veremos em nosso corpus, consideramos como simplesmente decorrentes da variação da fala. Para nós, essas ocorrências revelam apenas que a “normalidade” da maioria das crianças das escolas está muito distante das regras ortográficas vigentes, o que representa um entrave para o desenvolvimento da escrita do aluno, em razão do valor excessivo que a escola dá a essas regras. Vale ressaltar que estamos tratando de escrita do ponto de vista fonético-ortográfico e não a partir de critérios de produção textual e, portanto, de construção de sentido.

Ao escrever *caroça*, percebemos que o falante baseou-se em uma imagem acústica e visual internalizada do meio em que vive (o que poderia ser considerado como uma interferência de uma segunda língua ou variedade de língua) e, portanto, não é muito simples que ele se aproprie da forma *carroça* tanto na oralidade como na escrita. O exemplo do vocábulo *caroça* nos leva a considerar que ocorre interferência da oralidade, no entanto,

precisamos registrar que essa oralidade é constituída pelo fenômeno da variação, que não pode ser analisado como um simples problema ortográfico.

Esses exemplos nos mostram que a escola considera como “erro” qualquer forma que esteja em desacordo com a norma culta e percebemos ainda que, para o aluno, aprender convenções ortográficas e substituir a sua norma pela que a escola impõe é uma tarefa lenta e árdua. Nas aulas de língua portuguesa, tanto *caza* quanto *empura* são tratados como simples desvios de natureza ortográfica e o segundo exemplo mostra que os erros não têm “implicações lingüísticas, mas apenas sociais, porque dizem respeito exclusivamente aos desvios estigmatizados às normas do dialeto culto” (CARVALHO, 1988, p. 49).

Conhecer e acima de tudo reconhecer os antecedentes dialetais e sociais dos alunos é imprescindível para que o professor desenvolva um trabalho comprometido com a escrita. No entanto, o professor, na maioria das vezes, tenta impor a norma culta ao aluno que não faz uso dessa variedade e com isso se desencadeiam as dificuldades de aprendizagem. Kato (1990, p. 123) afirma que “desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescrita pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual”. Na teoria, sabemos que seria necessário um professor bem formado, que estivesse bem preparado lingüística e sociolingüisticamente para “compreender e explicitar essa heterogeneidade com que vai se defrontar na sala de aula” (MATTOS & SILVA, 2004, p. 100). No entanto, na prática, a dúvida que permanece é onde buscar esses educadores com essas características em um país que, sobretudo nas escolas públicas, remunera mal seus professores e oferece péssimas condições de trabalho?

Além dessa dificuldade do professor em (re)conhecer a situação sociolingüística da(s) turma(s), a concepção de escrita que sustenta a sua prática pedagógica é um fator que dificulta o processo de aprendizagem do código escrito. Em geral, o professor concebe a língua escrita de duas formas: “a primeira é que existe total autonomia da escrita em relação à fala; a segunda é que a escrita representa a transcrição da fala culta” (KATO, 1990, p. 135). As duas concepções são problemáticas e dificultam a aprendizagem.

A primeira concepção é problemática, pois sabemos que fala e escrita são parcialmente isomórficas, “mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente” (KATO, 1990, p. 11). A segunda concepção é como uma espécie de frustração para o educador pelo fato de que se cria uma expectativa de que o aluno, independente da norma que fala, irá escrever na norma culta. Dessa forma, se o aluno

não atender a essa expectativa, o professor rejeitará a fala/escrita desse aluno porque dificilmente elas vão ao encontro da visão do educador.

A questão do “erro” decorrente da variação não é discutida ou pensada na escola, pelo fato de que se confunde com problema ortográfico e é somente critério de avaliação das atividades dos alunos, pois quando se fala acerca das dificuldades dos alunos na disciplina de Português, grande parte dos professores as relacionam, como dissemos, com a ortografia e não leva em conta o fato de que os educandos acertam mais do que erram. Essas atitudes demonstram que o professor não parece ter consciência da realidade sociolingüística do grupo social com o qual ele trabalha e, além disso, parece ignorar que certas variantes lingüísticas são estigmatizadas socialmente tanto na fala como na escrita.

Na instituição escolar, ainda dominada por uma visão gramaticalista e não lingüística, o vocábulo “erro” é um dos mais presentes na fala do professor de todas as áreas. No entanto, como nosso trabalho é orientado pela Lingüística, consideramos pertinente nos perguntar o que vem a ser um erro para essa ciência? De acordo com Scherre (2002, p. 243) “se uma construção não está conforme as regras intuitivas ou naturais de um determinado sistema lingüístico, a construção não faz parte da língua em questão e, neste sentido, é considerada errada”. Essa constatação vale para todas as línguas e qualquer falante do português, independentemente do seu grau de escolarização e da variante que utiliza, por sua competência lingüística é capaz de reconhecer que um enunciado como “Mim quer ver” é errado ou agramatical, apesar de ser inteligível.

Não podemos deixar de destacar que, na ótica da escola, se a escrita contém erros, a fala está mais deteriorada ainda. Todo esse arsenal de “erros” que enriquece as anedotas que os professores, sobretudo das escolas públicas, costumam contar sobre seus alunos, provêm de concepções cristalizadas e equivocadas acerca dos fenômenos da linguagem e uma dessas concepções que circulam é a de *norma*, da qual trataremos na seção seguinte.

2.5 Norma. Qual delas?

“Essa língua-padrão brasileira, a que já se chamou, depreciativamente, “língua dos doutôres” é que representa melhor das tradições de nossa gente (Neto, Serafim, p.119).”

No anos 1950, o filólogo Serafim da Silva Neto tentou fazer uma descrição do português brasileiro, na obra *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. No entanto, seu trabalho não se restringia a uma descrição, trazia também considerações de cunho preconceituoso. Segundo Lucchesi (2001, p.18), “tal posição se justifica pela imagem de unidade e conservadorismo do português brasileiro (PB) por que militava esse autor, decorrente de uma visão de superioridade cultural do colonizador branco”. Apesar dos avanços dos estudos em Sociolingüística, parece que o “fantasma” de Serafim ainda habita o nosso imaginário e é freqüente na nossa relação com a língua, essencialmente, quando tentamos buscar na língua uma norma. Mas o que vem a ser essa norma?

No livro *A norma oculta* (2003, p. 39), Marcos Bagno lembra o caráter polissêmico do termo *norma*, característica um pouco incômoda para um conceito tão essencial em Lingüística e em Gramática. Bagno lembra que podemos pensar na palavra sob duas perspectivas: normal e normativo. A partir desses dois adjetivos é possível delinear os sentidos que giram em torno do substantivo *norma*.

Podemos conceber o substantivo *norma* como “tudo que é habitual, normal, usual e comum numa comunidade lingüística” (CARVALHO, 1988, p. 46). Ainda conforme Carvalho (p.47), a palavra *norma* pode designar um conjunto de regras que constituem a gramática de uma variedade de língua (como, por exemplo, em norma culta) e pode designar também uma única regra de gramática (a pronúncia do r na cidade X, por exemplo). Essas considerações trazem o conceito de norma vinculado ao adjetivo normal. Assim, podemos afirmar que cada variedade, no nosso caso da língua portuguesa, tem uma norma própria.

O adjetivo normativo remete “a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2002, p. 64). As gramáticas tradicionais são representativas dessa afirmativa, pois buscam prescrever ou ditar regras do bem falar. Os próprios livros didáticos que são doados pelo governo para as escolas públicas e as apostilas utilizadas por algumas escolas particulares são arraigados a essa concepção de norma.

A respeito de *norma*, Castilho (1988, p. 55) também apresenta algumas considerações. Segundo ele, existe um conceito amplo e um estrito do conceito de norma. No sentido amplo, a norma corresponde “à necessidade que o grupo social experimenta de defender seu veículo de comunicação das alterações que poderiam advir no momento de seu aprendizado, quando a criança ‘simplifica’ o sistema lingüístico por meio de analogias do tipo ‘eu sabo’, ‘eu fazi’”. No sentido restrito, a norma “corresponde aos usos e atitudes de determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais” (Ibid.).

Para esse autor, é necessário distinguir dois “ingredientes” que constituem a norma: “a norma é um uso lingüístico concreto, e corresponde ao dialeto social praticado pela classe de prestígio” (p. 56). Neste sentido, o autor a denomina “norma objetiva”, “norma explícita”, “padrão real”. Ao lado da norma objetiva, há a norma subjetiva que consiste “na atitude que o falante assume em face da norma objetiva” (p.56).

Pontuamos alguns aspectos acerca da norma e percebemos que não é possível concluir que há uma norma. Ou seja, existem *normas*. Há igualmente confusão entre os conceitos de *norma padrão* e *norma culta*, mas alguns estudiosos da área de Lingüística, que citaremos a seguir, procuraram elaborar definições mais precisas e coerentes, ajudando a desfazer o nó que confunde essas duas noções.

Segundo Lucchesi (2002, p. 65), *norma padrão* é o conceito tradicional, prescritivo, idealizado e atrelado à língua escrita. Pertence ao imaginário de gramáticos e tem vida concreta apenas nos compêndios gramaticais e nas aulas de Língua Portuguesa da maioria das escolas brasileiras. Nesse contexto, é considerado “erro” tudo aquilo que se distanciar ou não seguir esse modelo. Por representar as formas presentes e prescritas nas gramáticas normativas, essa definição da norma padrão é vinculada ao adjetivo normativo.

A segunda noção – *norma culta* – se distancia da idéia de ideal e se concretiza na fala dos falantes denominados cultos, isto é, contém “as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados [...] dos falantes com curso superior completo, de acordo com a clássica definição do Projeto de Estudo da Norma Culta” (Ibid.).

Essa acepção do termo *norma* se vincula ao adjetivo normal e é mais próxima do que, nesse trabalho, entendemos por *norma padrão*. Conforme Faraco (2002, p. 40), “a norma culta deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social”.

Aceitar a idéia de que existem várias normas não é uma tarefa simples, pois a nossa formação lingüística se deu em um contexto de imposição e conservadorismo. Durante muito tempo, existiu um sentimento de preservação dos modelos de cultura vindos de Portugal e essa preservação incluía a língua. Esse cunho conservador e a presença dos padrões europeus perduraram até o período pós-Independência (1822). De acordo com Lucchesi (2002, p.77), durante o século XIX, a maioria dos professores de português, nas raras escolas, vinha de Portugal.

Apesar dos desejos e dos esforços das autoridades e das elites portuguesas e luso-brasileiras, o português falado em terras brasileiras conheceu feições e dinâmicas próprias, distanciando-se cada vez mais do português europeu, seja do ponto de vista da norma seja em relação às variedades sociais regionais.

Na década de 50, Serafim da Silva Neto (1951, p. 88) revelava a bipolaridade lingüística em que o Brasil se inscrevia afirmando que “dos princípios da colonização até 1808 [...] se notava a dualidade lingüística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia”. Dessa forma, se construiu o português popular, os menos favorecidos socioeconomicamente fazendo uso da forma chamada popular e os mais favorecidos fazendo uso da forma culta. Ao buscar dados na história, é possível entender melhor a atualidade que, de certa forma, não mudou muito.

Avançando no tempo, nos anos quarenta (1940), o processo de urbanização, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a massificação do ensino básico foram os principais fatores das mudanças lingüísticas e sociolingüísticas. Assim, português popular e norma culta passaram a influenciar-se reciprocamente e a aproximar-se de modo mais pronunciado do que se havia dado nos séculos anteriores. No decorrer do século XX, parece ter prosseguido “uma tendência de mudança para cima [...] em direção ao português urbano culto. No português culto, houve uma tendência de afastamento do padrão normativo de matiz europeu, uma mudança que se pode definir como “para baixo” (LUCCHESI, 2002, p. 80).

A partir dessas considerações, de acordo com Lucchesi (2002, p. 87), podemos afirmar que a realidade lingüística brasileira se apresenta como um sistema *bipolarizado*, formado por dois subsistemas distintos: norma culta e norma popular. É de fundamental importância ressaltar que não há uma distância intransponível entre essas duas normas, ou seja, entre elas existem mais semelhanças do que diferenças. Todavia, as marcas dessa divisão se mantêm e são reforçadas pelo fato do Brasil conhecer profundas desigualdades sociais. E essas desigualdades sociais sustentam a divisão lingüística do Brasil em culto e popular. A “polarização lingüística do Brasil” não é estanque, pois podemos encontrar influxos que ligam as duas normas, portanto o popular e o culto estão em um constante contínuo, explica Lucchesi (2002, p. 87).

A norma culta tem enorme prestígio, distancia os falantes e é um “sonho de consumo” para muitos pela crença de que ela é o caminho para a ascensão social. Gnerre (1994, p. 4) confirma esse “status” da norma culta, afirmando que a variedade culta separa-se das demais variedades, porque “é associada à escrita; é associada à tradição gramatical; é inventariada

nos dicionários; é apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural e é tida como essencial à unidade nacional”.

Como estamos discutindo questões de linguagem e buscando relacioná-las ao contexto escolar desfavorecido, devemos pensar acerca da norma nesse contexto. Na verdade, a escola é, por excelência, um lugar de reprodução dessas crenças que Gnerre (1994) nos traz. A escola é um aparelho, produto e representante de um modelo que pretende “enformar” as pessoas, ou seja, homogeneizá-las. Para isso, ela precisa rejeitar a heterogeneidade e, numa visão de que ao dominar a língua nos seus aspectos formais, é mais fácil dominá-la nos sentidos que ela permite construir e nos conteúdos que ela permite veicular, uma das primeiras heterogeneidades que o sistema escolar tradicionalmente combateu e combate foi a heterogeneidade lingüística.

2.6 A homogeneidade lingüística

“A ideologia aristocratizante do Brasil Colônia passou ao Brasil independente e ainda predomina até hoje: teima-se em desconhecer o Brasil pluriétnico, pluricultural, plurilíngüe.” (Mattos e Silva, 2004, p.65).

Todos os que estão envolvidos de forma direta ou indireta com a educação tiveram a oportunidade de constatar que as variedades lingüísticas praticadas pelos alunos das camadas menos favorecidas podem diferir dos modelos lingüísticos eleitos pela escola. Como já salientamos, a instituição escolar tende a trabalhar numa ótica homogeneizadora, na base de uma suposta norma padrão. Ou seja, a linguagem trazida pelo aluno deve ser abandonada ou sofrer mudança para se adequar a um modelo lingüístico que a escola gostaria de ensinar ou pensa ensinar. Essa idéia de homogeneização está arraigada no processo de colonização por que o Brasil passou ao longo de sua história.

A busca efetiva de uma consolidação da língua portuguesa como língua hegemônica e de sua libertação da influência das línguas indígenas veio com a reforma político-administrativa do marquês de Pombal, que “foi determinante para a imposição do português e a erradicação das línguas indígenas, sobretudo na Amazônia” (CARBONI & MAESTRI, 2003, p.22).

A tentativa de impor no Brasil um português livre das línguas da família tupi, gerada pela rejeição aos povos nativos não obteve todo o êxito esperado, já que até hoje, o léxico brasileiro é repleto de termos indígenas e africanos. Para o grande desgosto das elites metropolitanas e sociais, após o forte enfraquecimento e o desaparecimento de grande parte dos povos nativos e de suas línguas, o português brasileiro se enriqueceu de elementos provindos de outros falares trazidos pelos milhões de africanos escravizados que trabalharam no Brasil.

Os africanos escravizados foram obrigados a abandonar suas línguas nativas e “a primeira tarefa cultural do negro foi a de aprender a falar o português que ouvia nos berros do capataz” (RIBEIRO apud LUCCHESI, 2002, p. 220). Porém, apesar da vontade dos dominadores de que o português fosse a única língua falada pelos que habitavam o país, as comunidades escravizadas (índios/negros) influíram fortemente na língua culta do português falado no Brasil, sobretudo no léxico e na fonologia. Alguns exemplos, como “bunda”, “cacimba”, “guri”, “moleque”, “xingar”, usados por falantes cultos, têm sua origem nas línguas dos negros e índios, tidos como inferiores e aculturados. Vale lembrar que além da diferença lingüística, esses povos eram também discriminados por sua cor e religião.

Uma das maiores heranças que a colonização portuguesa deixou no Brasil foi a segregação lingüística, determinando um forte “elitismo lingüístico e o uso da cultura como forma de discriminação social” (CARBONI & MAESTRI, 2003, p.36). No passado, tínhamos a divisão entre negros/índios e brancos e, pela condição social dos primeiros, sua língua era tida como pobre, inferior e execrável. Atualmente, a história se repete (ou continua), ou seja, temos o português padrão, falado pelos que têm poder e o português não-padrão ou popular falado por aqueles que estão abaixo do poder, representam a maioria, mas são submissos a esse poder.

A respeito dos motivos que levam à divisão do padrão e não-padrão, Gnerre (1994, p.11) afirma que “a variedade culta é associada à escrita [...], é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.” Voltemos nossa atenção ao adjetivo *legítima*. O que vem a ser algo legítimo? Esse vocábulo caracteriza aquilo que é “verdadeiro” (HOUAISS, 2001, p. 272). Sendo assim, a língua padrão é tida como a verdadeira expressão da nossa cultura e identidade e conseqüentemente as pessoas que a falam também são representativas dessa idéia. E tudo o que não pertence ao padrão? Passa a não ser legítimo ou verdadeiro, contém pouco conteúdo e também os falantes que fazem uso desse não-padrão são julgados por essas definições dadas que qualificam sua língua.

Esse breve percurso histórico mostra que houve e ainda há uma busca incessante por efetivar a homogeneização lingüística, a qual deixa marcas atualmente, pois parte da população brasileira (podemos inserir professores) insiste em afirmar que o Brasil é um país lingüisticamente homogêneo, todavia os dados estatísticos revelam que hoje, no Brasil, são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas falam em torno de 170 línguas e os descendentes de imigrantes outras 30 línguas (OLIVEIRA, 2002, p. 84). Esses dados nos permitem dizer que o nosso país é plurilíngüe e pluriétnico.

Além das línguas indígenas e africanas, temos as línguas trazidas pelos imigrantes - japoneses, italianos, alemães, poloneses, sírios libaneses e etc. - que, historicamente, concentram-se basicamente na região centro-sul do país. Assim, temos que aceitar que “índios e imigrantes são parte da nossa sociedade” (MATTOS & SILVA, p. 66, 2004) e essas pessoas freqüentam a escola brasileira, portanto é “na escola, é no treinamento do uso da língua portuguesa, que essa realidade afronta a ideologia dominante da homogeneidade” (Ibid.).

Embora para alguns falantes seja difícil aceitar, o português brasileiro nasceu em um contexto multilíngüe e esse contexto multilíngüe se constituiu pelos falares da maioria, ou seja, negros e índios, mas que foram relegados à condição de minoria. Entendemos que a citação desses dados é relevante pelo fato de que, no geral, negamos a existência de outras línguas que ainda são faladas no país e a força do processo de homogeneização busca reduzir essas línguas e considerá-las estrangeiras. A escola é o grande porta-voz desse processo e dessa forma essa negação/rejeição se estende às variedades da língua portuguesa, mas que se distanciam do português culto.

2.7 Linguagem e repetência escolar

Segundo Soares (1994, p. 17).

[...] é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante padrão socialmente prestigiada.

Estamos diante de uma afirmação que traz a correlação entre variante lingüística estigmatizada e fracasso escolar. A história revela que a escola não foi feita para atender pessoas socioeconomicamente desfavorecidas. Com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade de uma mão-de-obra qualificada e, desse modo, a educação escolar começou a atingir as classes mais baixas. A sociedade mudou, conseqüentemente, os alunos mudaram, só que a escola continuou na mesma condição, ou seja, a de “manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e não promover a igualdade social” (BOURDIEU & PASSERON apud SOARES, 1994, p. 34).

No contexto escolar, a repetência atesta que o aluno é incapaz em diversos níveis. Ele “não sabe o conteúdo, não estuda, tem preguiça, é lerdo das idéias, não sabe escrever, não sabe ler”. Essas são algumas das conclusões a que a escola chega quando está prestes a reprovar o aluno e/ou quando já o reprovou. Em poucos momentos é posta em questão a atuação dos professores, a inadequação das instalações, a qualidade dos livros didáticos e dos currículos. O aluno é responsável pela sua própria reprovação. Sobre isso, Bourdieu (1974, p. 124) afirma que “é toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo, a ‘infallibilidade’ do ‘mestre’, que se exprime na ideologia professoral da nulidade dos estudantes”. E, no Brasil, essa “infallibilidade do mestre” é mais evidente na escola pública, na qual os professores têm mais autonomia.

A repetência escolar pode ser analisada a partir de dois mitos. O primeiro é o mito de que se o aluno repetir a série, ele realmente aprenderá o conteúdo. O segundo mito está atrelado à idéia de que se ele não fizer o que a escola “solicita”, será reprovado, comprovando a dificuldade da escola em lidar com a diferença.

Como estamos tratando da diversidade lingüística na escola, retomamos o autor William Labov que também procurou buscar a relação entre o fracasso escolar e a linguagem. Em uma de suas pesquisas (1972), verificou até que ponto o dialeto falado pelas crianças negras em Harlem tinha alguma influência no seu fracasso escolar. Nessa pesquisa, com o auxílio de outros estudiosos, concluiu que há fortes diferenças entre o padrão da fala dos negros e o dos brancos. Para ele, a verdadeira causa das dificuldades na aprendizagem não está na depreciação simbólica do inglês dos negros, mas no racismo institucionalizado pela sociedade americana. O lingüista norte-americano conclui que não é a diferença na linguagem que ocasiona o fracasso, mas fatores sociais como os de base econômica. Assim, a raiz do problema está na estrutura da sociedade.

Concordamos com esse posicionamento, mas não podemos deixar de pensar no fato de que a escola mantém a estrutura de poder da classe dominante, no momento em que elege a língua padrão como única possibilidade de expressão e o não-uso da forma culta traz conseqüências nefastas para o aluno.

Diante da realidade brasileira, podemos avançar mais sobre a problemática da relação entre o fracasso escolar e a linguagem. No Brasil, é imensurável a distância entre as classes favorecidas e desfavorecidas e essa diferença se reflete na escola evidenciando o que Labov chama de “desigualdade lingüística”, a qual parece ser de grande importância para o sucesso ou fracasso escolar pela forma como os alunos são avaliados.

Embora fatores de ordem econômica sejam expressivos e determinantes para o sucesso ou insucesso na escola, os usos da linguagem, ou melhor, a variação lingüística parece ser bastante ignorada tanto na fala como na escrita. Podemos destacar algumas situações presentes no ambiente escolar que ilustram essa afirmação: a maioria das aulas é ministrada no português culto, o livro didático doado pelo governo e adotado é escrito no português padrão, os professores de língua materna desconhecem ou ignoram o fenômeno da variação e por fim as aulas de língua portuguesa se destinam basicamente a atividades gramaticais sobre o português culto.

Quanto aos interlocutores (alunos) de classe desfavorecida, sabemos que a maioria não domina o português culto. A partir daqui, podemos começar a delinear um dos motivos, do ponto de vista lingüístico, que pode levar os alunos à repetência. O aluno vindo de classe baixa transita menos entre a forma padrão e a não-padrão ao contrário do aluno que provém da classe favorecida. O uso de variantes não-padrão é tão forte no educando que pertence à classe desfavorecida, que ele se manifesta também no texto escrito, como veremos em nosso corpus.

É preciso ressaltar que consideraremos a variação também no texto escrito, porque, tradicionalmente, os estudos em variação lingüística só abrangem o texto oral e sua presença na escrita é tomada como interferência da oralidade ou, na escola, como erro ortográfico. Até podemos considerá-la como interferência da oralidade, entendendo que a sua ocorrência na oralidade traduz um fenômeno de variação lingüística diastrática e não apenas de língua falada, no sentido que os estudiosos da chamada língua falada dão a essa expressão.

Quanto à reprovação, é preciso pensar sobre a postura dos governos, nas esferas municipais e estaduais. Apoiados pelo governo federal, lançam projetos como “Nenhuma criança fora da escola”, “Escola para todos” e etc. Diante disso, os índices de repetência revelam que esse “para todos”, na prática, não se consolida, sobretudo nas classes

desfavorecidas. Acerca disso, Camacho (2004, p. 70) afirma que “quanto maior a familiaridade cultural que o alunado mantém com a modalidade veiculada pelo ensino, tanto maior a probabilidade de êxito ao longo do processo escolar”. Nas classes baixas, o processo se inverte, ou seja, há pouca familiaridade cultural com a modalidade prescrita pela escola e conseqüentemente o fracasso escolar é maior.

Se o aluno chega à escola sem o português culto, é dever da instituição escolar apresentá-lo, o que não significa substituí-lo à variedade lingüística praticada pelo aluno. Tratar de adequação nos parece também perigoso, pois no momento em que os estudos sociolingüísticos se iniciaram nas universidades, passou a ser comum o discurso de que os futuros professores deviam ensinar seus alunos a trocarem de variante conforme a situação de uso. É necessária cautela, pois corremos o risco de legitimar mais ainda e, portanto, reforçar, o preconceito lingüístico e social. Monteiro (2000, p. 148) é categórico ao afirmar que “ao se transmitir a idéia de que a aprendizagem do dialeto culto é para que ele seja usado em certas circunstâncias, logo a criança perceberá o forte estigma social de que está sendo vítima.” Devido a isso, a escola deve criar estratégias para que a apresentação da modalidade culta seja de forma natural e desprovida de preconceitos.

Franchi (2001, p. 180) afirma que “em vez de entrar no esquema das ‘correções da fala’ o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas”. A autora utiliza o exemplo da palavra *leitero* para mostrar que algumas pessoas falam *leitero* e outras *leiteiro* e diz ainda que em situação de sala de aula o professor deve explicar que na escrita a última forma está representada, “o que não obriga a gente a falar e mesmo ler ‘leiteiro’, a não ser quando pretendemos usar uma modalidade mais padrão”. (Ibid.) É necessário que seja enfatizado ao aluno que a sua fala não é um caos e que ele sabe falar. É importante salientar que existe uma variante do português que é legitimada socialmente e que a variante popular sofre estigma social.

Finalmente, a escola, para deixar de perpetuar a exclusão, deve se engajar em uma política diferente da que mantém e aceitar que a sociedade está em constante modificação, por isso não é mais possível comparar os alunos de hoje com os alunos que os professores foram, pois esse discurso professoral “no meu tempo não era assim” e “no meu tempo as pessoas sabiam falar” é constante nas escolas e inviabiliza a estreita relação escola/sociedade.

2.8 Escola para quem?

No Brasil, a educação de massa iniciou realmente no século XX e era destinada à classe dominante, sendo que os estudantes que freqüentavam a escola, não iam para obter emprego, pois, no geral, já tinham seu espaço profissional garantido. A escola priorizava o trabalho com as letras e as artes: assim os educandos estudavam literatura, artes e gramática normativa, sendo que os professores tinham o domínio dessas disciplinas. A clientela que buscava a escola foi se modificando.

A partir da década de 1930, o desenvolvimento industrial brasileiro determinou que os filhos de operários também começassem a freqüentar a escola em massa. Após 1964, os militares compreenderam a importância da escola para a manipulação das massas e houve uma expansão do ensino, a chamada *democratização* da escola. A solução encontrada foi a improvisação, ou seja, a formação de muitos professores passou a limitar-se ao ensino fundamental, sendo a maioria falante do português popular e desconhecadora da gramática normativa.

Como já afirmamos, a escola tenta desenvolver o trabalho com a escrita (mas não no sentido de produção textual) e pretende ensinar seus alunos a falarem e a escreverem melhor. Esse “falar e escrever melhor” é de acordo com a norma padrão. Essa tentativa de consertar a linguagem do aluno se busca na execução de exercícios estruturais, nas conjugações com verbos de toda ordem, no uso do livro didático e em outras atividades que rejeitam um trabalho com a língua em uso.

Essas repetições de atividades e conteúdos duram em média onze anos. Apesar desse aparato, essa busca não obtém êxito, pois muitos estudantes não fazem uso da variante almejada pela escola nem na fala e nem na escrita. De acordo com Possenti (2002, p. 324), “aprender grafias corretas, regências e concordâncias é um pouco como aprender aspectos de uma língua estrangeira (aprender que o que se diz assim em português popular se diz assado em português culto é mais ou menos como aprender que o que se diz assim em português se diz assado em inglês)”. Devido a isso, percebemos que a escola não está preparada (ou até mesmo preocupada) em receber falantes do português não-padrão e em decorrência desse despreparo, as aulas são ministradas como se não existisse variação lingüística no Brasil.

A maioria das discussões que engloba os problemas da escola passa pela formação do professor, já que ele é o portador (deveria ser) do conhecimento e o sujeito que está mais presente com os alunos. No que diz respeito mais especificamente à educação lingüística, a

responsabilidade do professor é imensa: ele necessita do conhecimento lingüístico, competência comunicativa e do conhecimento da situação sociolingüística da comunidade em que atua.

A questão que formulamos é: o professor é portador desses conhecimentos? O perfil do professor e a clientela mudaram de uns anos pra cá, porém a escola pouco se modificou. Mais um conflito se instala na escola, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais árduo.

3 A PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico seguido para a obtenção e o tratamento dos dados da pesquisa. Ele compreende três partes: as características da escola pesquisada e dos informantes, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados.

3.1 Características da escola pesquisada e dos informantes

A escola pesquisada pertence à rede estadual de ensino. Ela está localizada no bairro Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Erechim/RS. Possui cerca de 650 (seiscentos e cinquenta alunos) regularmente matriculados e funciona nos três turnos, da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Médio. Conta com 60 professores (nomeados e contratados), sendo a maioria com licenciatura plena.

A equipe que coordena a escola é constituída pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica. A atual diretora possui graduação em Matemática e curso de Especialização em Matemática, a vice-diretora da manhã é graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa, a vice-diretora da tarde é graduada em Educação Artística e especialista em Interdisciplinaridade, a vice-diretora da noite é graduada em Matemática e a diretora administrativa é também graduada em Matemática.

A coordenação pedagógica conta com três professoras, uma por turno. A coordenadora do turno da manhã é graduada em Geografia e especialista em Interdisciplinaridade, a do turno da tarde (atualmente sou eu) é graduada em Letras e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e a do noturno é graduada em Letras. Quando retornei a

trabalhar em fevereiro, após licença, me deparei com inúmeras dificuldades na escola e uma resistência à mudança por parte das coordenadoras, vice-direção do noturno e setor administrativo (setor das verbas). A coordenação pedagógica somente se preocupava em fazer cartazes para enfeitar a escola, atas de reuniões, calendário. Vale ressaltar que a Coordenação Pedagógica não tem poder de atuação em questões didático-metodológicas, ou seja, cada professor ministra suas aulas da forma que consegue ou quer. Como a escola é pública e de periferia, o professor tem autonomia tanto no preparo das aulas como no trato com os alunos, o que gera transtornos disciplinares e de aprendizagem.

Anualmente, as Coordenarias Regionais de Educação, órgãos regionais subordinados à Secretaria de Educação (SE), sediada em Porto Alegre/RS, solicitam que as escolas desenvolvam projetos que podem ser ligados à Campanha da Fraternidade ou outros que a escola desejar. Apesar da solicitação das Coordenarias, não há uma cobrança acirrada em cima da escola.

Na escola pesquisada, geralmente, os projetos desenvolvidos giram em torno de temas abstratos, como paz, solidariedade, respeito, pois os professores reclamam que os alunos de hoje não respeitam mais ninguém, ou seja, fazem o que querem. Como discordo desses posicionamentos e em trabalhar com esses temas da forma que a escola trabalha, sugeri que neste ano implantássemos um projeto sobre o centenário do autor Érico Veríssimo, com o envolvimento de todas as áreas. Houve aceitação por parte dos professores, direção e vice-direção da manhã e tarde. As coordenadoras dos turnos da manhã e da noite resistiram bastante, pois este projeto exigirá trabalho, leitura e envolvimento.

A avaliação na escola é trimestral e é feita por meio de provas e trabalhos. Por volta de um mês antes do término do trimestre, ocorre o pré-conselho. Os professores de cada turma juntamente com a coordenação, vice-direção e direção se dirigem às turmas. Cada aluno é chamado e cada professor expõe seu rendimento e atitudes perante todos.

Quando ocorrem problemas disciplinares e de notas, a família costuma ser chamada. O contato com a família deveria esclarecer o porquê de certas atitudes dos alunos. No entanto, muitas situações familiares são trágicas: alunos que foram abandonados pelas mães quando ainda eram bebês, outros que nunca conheceram o pai, outros cujas mães são prostitutas ou prostituem suas filhas, há ainda problemas de alcoolismo e drogas; de familiares presos; de alunas grávidas entre 14 e 18 anos (em 2002, houve registro de oito alunas grávidas, com idades entre 14 e 18 anos; em 2005, houve três casos parecidos). Com esse quadro, é fácil perceber que alguns alunos necessitariam de acompanhamento psicológico, porém o Estado

não oferece esse atendimento e as famílias não têm condições financeiras para pagar um eventual tratamento.

Alguns alunos estão com faixa etária inadequada – superior – à série em que estudam. Há alunos com 15/16 anos que já trabalham, pois precisam ajudar no orçamento doméstico e existem ainda alunos com problemas de drogas e com casos de infrações à lei. De acordo com dados da Brigada Militar, a esquina da escola é ponto de venda de drogas à noite e no ano de 2004, durante o dia, também houve ocorrências.

Essa escola atende alunos dos bairros São Cristóvão e Progresso, considerados pelos moradores do centro como os bairros mais “pesados”, por agregar supostos “marginais”, assaltantes e drogados. No bairro Progresso, se concentram os mais altos índices de pobreza da cidade. Dezoito mil habitantes, ou seja, 20% da população erechinense mora nesse local, situado longe do centro e difícil de ser visualizado para quem chega à cidade. Vale ressaltar ainda que nesse local estão os descendentes de africanos (chamados de “morenos” ou “meio negão”). Isso explica o fato de as pessoas que vêm visitar Erechim encontrarem apenas loiros de olhos claros, ou seja, os descendentes de italianos, alemães e poloneses.

Quanto à estrutura da escola, ainda não há computador para os professores e menos ainda para os alunos. Existem dois computadores que ficam na secretaria e um que fica na Coordenação Pedagógica. Somente o primeiro grau tem direito ao xerox (há uma cota por disciplina) e assim os alunos do Ensino Médio pagam o seu, o que infringe a lei que prevê que é responsabilidade do governo estadual mandar verbas para o Ensino Médio. A biblioteca é precária e os alunos têm acesso limitado aos livros, pois só podem retirar um livro, nos períodos de Português, uma vez por semana.

Para esta pesquisa, serviram de informantes 114 (cento e quatorze) alunos da escola descrita, aprovados e reprovados, em Língua Portuguesa, de quintas e sextas séries, no ano de 2003.

A tabela abaixo mostra o perfil do corpus como um todo:

Tabela 1 – PERFIL DOS INFORMANTES

	QUINTA SÉRIE				SEXTA SÉRIE			
	REPROVADOS		APROVADOS		APROVADOS		REPROVADOS	
	QUANT. .	%	QUANT.	%	QUANT.	%	QUANT.	%
SEXO	18	100%	33	100%	34	100%	29	100%
Masculino	8	44%	8	24%	15	44%	22	76%
Feminino	10	56%	25	76%	19	56%	7	24%

continuação

ORIGEM	18	100%	33	100%	34	100%	29	100%
Italiana	7	39%	14	42%	14	41%	11	38%
Alemã	4	22%	9	27%	4	12%	5	17%
Polonesa	1	6%	4	12%	3	9%	4	14%
Espanhola		0%		0%	1	3%		0%
Brasileira		0%		0%	8	24%	7	24%
Não informado	6	33%	6	18%	4	12%	2	7%
IDADE	18	100%	33	100%	34	100%	29	100%
9		0%	1	3%		0%		0%
10 a 12	15	83%	30	91%	19	56%	7	24%
13 a 14	3	17%	2	6%	11	32%	18	62%
15 a 17	0	0%	0	0%	4	12%	4	14%
GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS								
TOTAL DE MÃES	14		28		29		27	
TOTAL DE PAIS	13		20		21		26	
Mãe	10	71%	5	20%	9	31%	3	11%
Pai	3	23%	5	25%	6	29%	1	4%
5 ^a a 8 ^a								
Mãe	2	14%	15	48%	17	59%	15	56%
Pai	8	62%	12	50%	10	48%	23	88%
Ensino Médio								
Mãe	2	14%	5	20%	2	7%	4	15%
Pai	2	15%	4	20%	5	24%		0%
Superior Incompleto								
Mãe		0%	1	4%		0%		0%
Pai		0%	1	5%		0%		0%
Superior Completo								
Mãe		0%	2	8%	1	3%	5	19%
Pai		0%		0%		0%	2	8%

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos nossos dados, com relação à chamada “origem étnica”, a maioria dos informantes é descendente de italiano. Em seguida, vêm os descendentes de alemão e os descendentes de polonês. Nos aprovados da sexta série, temos um dado interessante: pelo sobrenome dos alunos (Pereira, da Silva), percebemos que muitos são alunos de “origem brasileira”. Em Erechim, os descendentes de portugueses são chamados de *brasileiros*.

No item “grau de escolaridade dos pais”, alguns informantes não responderam, mas com os dados existentes (tabela 1) percebemos que esse grau é baixo. Não foi feita uma

divisão exata na tabela, porém a maioria estudou até a quinta série. O baixo grau de escolaridade dos pais é um dado “facilitador” para o trabalho do professor, já que, como já dissemos, permite que o professor tenha mais autonomia em dar aula de qualquer jeito e dizer o que tem vontade para o aluno porque dificilmente os pais vêm reclamar ou cobrar atitudes da escola.

3.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

O acesso à escola foi fácil, pelo fato de que, mesmo licenciada em 2004, não perdi o contato com direção, professores e alunos. No que diz respeito à receptividade, os alunos demonstraram bastante disponibilidade para produzir o texto e se sentiram à vontade. Talvez o fato de já nos conhecermos tornou mais tranqüila a realização da atividade. Vale ressaltar que, na escola pesquisada, já foram realizadas mais pesquisas. A escola recebe anualmente estagiários de todas as áreas, da URI (Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim/RS) e da escola Estadual José Bonifácio (Erechim/RS), que possui o curso de Magistério, no Ensino Médio. Devido a essa característica, os alunos são receptivos, participativos e se sentem importantes em poder contribuir.

Julguei importante que a coleta das narrativas se desse na minha presença, para poder responder em caso de dúvidas. No final de maio de 2004, foram coletados os textos das quintas séries e da sexta série do turno da tarde. Tive uma conversa inicial com o grupo, contei fatos que ocorreram comigo. Após isso, propus que os alunos produzissem um texto escrito contando um fato alegre, triste ou constrangedor que tivesse marcado a vida deles. Antes de iniciar o texto, solicitei que preenchessem a ficha (Anexo C). Alguns alunos me perguntaram se eu iria dar nota. Expliquei que os textos serviriam para uma pesquisa universitária, portanto não haveria nota.

Precisei explicar detalhadamente a ficha que eles tinham que preencher, sobretudo os itens “escolaridade dos pais” e “origem”. A esse respeito, vale ressaltar que poucos sabiam que o “gringo” é sinônimo de “italiano” e “polaco”, de polonês, ao menos aqui na região do Alto Uruguai. Alguns diziam: “Profe, eu não sou nenhuma dessas, eu sou gringo ou sou polaco”. Alguns deixaram em branco esse item origem. Como já dissemos, os alunos também tiveram um pouco de dificuldade no item “grau de escolaridade dos pais”, pois desconhecem

o pai ou a mãe, alguns têm pais separados e outros não sabiam até que série os pais estudaram.

Com os primeiros textos em mãos, fiz o primeiro levantamento. Destaquei neles as ocorrências dos casos de variação e os cruzei com os dados relativos à repetência. Esse resultado deu um impulso na minha pesquisa e percebi que os dados confirmavam parcialmente a hipótese do meu projeto de pesquisa (apresentado na disciplina Seminário de Dissertação).

A segunda etapa da coleta se deu somente no mês de agosto de 2004, em razão da ocorrência de greve e de um período de provas e férias. Coletei então as narrativas das sextas séries do turno da manhã. A coleta também se deu na minha presença e brevemente sanei as dúvidas que eram as mesmas do grupo anterior. Após ter coletado cento e quatorze textos, fiz novamente o levantamento dos tipos de variação encontrados e cruzei com o dado da repetência.

3.3 Variantes Lingüísticas Gráficas

Nos textos foram encontradas ocorrências derivantes de três tipos de fenômenos: variação fonética, variação morfológica e hipercorreção.

A variação fonética foi encontrada, em ocorrências como *empurou* e *cori*. Nas narrativas coletadas, verificamos que a variável *r* apresenta duas variantes:

- Verbo *empurrar*, na terceira pessoa do singular: *empurrou/empurou*
- Preposição ou verbo *para*: *parra*

Do ponto de vista articulatório, o /R/ é velar e sonoro. No entanto, nos exemplos citados (*caroça/empura*), esse fonema é realizado como um [r], isto é, como um alveolar, também sonoro. Nesses exemplos, temos um caso de variação regional: trata-se aparentemente de um uso de interferência de uma segunda língua, já que é característico dos descendentes de italianos, alemães e poloneses. Já reforçamos anteriormente a importância de que o professor tenha conhecimento da realidade sociolingüística do grupo com o qual atua e tenha consciência do valor social atribuído a determinadas variantes lingüísticas. No caso desta pesquisa, essas variantes lingüísticas aludidas são bastante estigmatizadas, na cidade de Erechim, RS. O quadro abaixo mostra as ocorrências dessa variante encontradas nas redações dos alunos aprovados e reprovados das quintas e sextas séries.

Tabela 2 - VARIAÇÃO FONÉTICA

Ocorrências	Reprovados	Aprovados
amará-lo		1
amaramos		1
Arancar		1
Aranhões	1	
Arebentou	1	
Arumada	1	2
Arodeia		1
Arumar	1	
A rumou		1
Arumei		1
Caro	2	1
Cachoros	1	
Cachoros		1
Chimarão	1	2
Corendo	1	1
Core	1	
Coreram	1	
Cori	1	
Corida	1	
Derapar	2	1
Derapou		1
Derepente	2	2
Descaregar	2	
Empura	1	
Enterar	1	
Empurou	1	
Garafa	2	
Moro	2	
Oriveis	1	
Prorogação	1	
Socoro	2	
Surar	2	
TOTAL	32	17

Fonte: Dados da pesquisa

A variação morfológica foi a menos encontrada nos textos analisados. Silva Neto, em 1951, já se referia a essa variação, de modo bastante preconceituoso, pois afirmava que há uma “extrema simplificação das formas verbais, outra cicatriz do primitivo aprendido tosco da língua portuguesa” (p.177). Outra citação que expressa a visão preconceituosa da variação nas flexões verbais também se encontra em Neto: “Nas classes baixas – e acredito que é defeito de todo o Brasil – não é comum ouvir-se um verbo direito” (p.177).

Na mesma época, no livro *O dialeto caipira*, Amadeu Amaral também registrava tendência à simplificação das flexões verbais no português brasileiro e, mais especificamente, a mudança da vogal tônica *a* em *e* “nas formas do pretérito perfeito do indicativo dos verbos

em **ar**”, além da perda do *s* final, como em “*trabaiêmo* = **trabalhámos**, *caminhêmo* = **caminhámos.**” (AMARAL, 1955, p. 72)

Esse fenômeno de variação morfológica, tão estigmatizado quanto as variantes fonéticas apresentadas na tabela 2, é muito recorrente na fala dos alunos que constituíram o corpus. Na escrita, sofre uma alteração, como veremos a seguir, nas considerações sobre a hipercorreção.

Tabela 3 - VARIAÇÃO MORFOLÓGICA

Ocorrência	Reprovado	Aprovado
Chegemo	1	
Escondemo	1	
Jogemo	1	
Pequemo	3	
TOTAL	6	0

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos casos de variação fonética e morfológica, encontramos casos significativos de **hipercorreção** relacionados à variação fonética e à variação morfológica. Para Carvalho (1988, p. 52), a hipercorreção consiste “em um esforço excessivo de tentar atingir o dialeto prestigioso”. Labov ampliou esse conceito, mostrando que o fenômeno da hipercorreção se dá predominantemente em determinadas classes sociais (pequena burguesia e classe operária), apenas em estilos de fala mais formais e que ele está intimamente vinculado a uma hipersensibilidade negativa dessas classes intermediárias a certas variantes, das quais elas mesmas fazem amplo uso na linguagem cotidiana, e a uma super-valorização das variantes que elas consideram próprias da classe superior. (LABOV 1976, p. 189 *et seq.*)

A tabela abaixo mostra os casos de hipercorreção com o fonema /R/.

Tabela 4 - HIPERCORREÇÃO (Tipo1)

Ocorrências	Reprovados	Aprovados
Barrulho	1	
Carra	1	
Chorrar	1	
Encarrei	1	
Enrola		1
Errecem	1	
Escorrei		1
Forram	1	
irria	1	
Morra	1	
Morrar	1	4

continuação

Morrava		1
Morro		1
Morrou	1	
Murro	1	1
Parra		1
Parrese	1	
Parrou	1	
Serrie		1
Scherrer	1	
Torro	1	
TOTAL	15	11

Fonte: Dados da Pesquisa

Esse fonema /R/ é complexo do ponto de vista articulatorio e auditivo. As variantes desse fonema não têm o mesmo valor distintivo em todas as línguas, até mesmo nas que se originaram do latim. O português falado no Rio Grande do Sul (mais especificamente na região norte do Estado) sofreu forte influência de línguas nas quais as diversas articulações desse fonema não têm os mesmos valores distintivos que em português. Além desses fatores, o fonema em questão pertence ao grupo dos fonemas que “marcam” positivamente ou negativamente. Suas variantes são objeto de preconceito e, portanto, sujeitas à hipercorreção.

Outro caso de hipercorreção verificado nos textos examinados foi o acréscimo do morfema número-pessoal *s* à variante da flexão verbal -EMO.

Tabela 5 - HIPERCORREÇÃO (Tipo 2)

Ocorrências	Reprovados	Aprovados
Arrumemos		1
Assustemos	1	
Berremos	1	
Brinquemos	1	
Caminhemos		1
Cantemos	1	
Chegemos	1	
Comecemos	2	
Cheguemos	1	
Comesemos	1	
Entremos	1	
Fiquemos	1	
Jantemos	1	
Levemos		1
Voltemos	1	
TOTAL	13	3

Fonte: Dados da pesquisa

As tabelas apresentadas revelam que, apesar do número de alunos reprovados, embora alto, seja menor do que o de aprovados, o número de ocorrências das variantes estigmatizadas é muito maior nas suas narrativas. Esse recorte nos leva a pensar que o aluno que faz uso de variantes não prestigiadas pela sociedade e pela escola é penalizado pelo sistema de avaliação vigente na escola pesquisada, o qual valoriza mais a forma do que o conteúdo, como veremos no item seguinte que aborda questões referentes à qualidade dos textos dos nossos informantes.

4 ANÁLISE DO CORPUS

4.1 Escrita: um ato de interação

Como vimos na seção *Tipologia dos “erros” na escola*, a escola investe em uma tentativa constante de querer que os alunos não cometam “erros”. E essa busca por “erros” “inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 161). Assim, dificulta o trabalho significativo com a escrita. No geral, a partir da quinta série, o currículo escolar prevê cinco períodos de Língua Portuguesa. Em algum momento (dia de prova, uma vez por mês ou por semana), o professor “encaixa” o texto escrito. Muitas vezes a proposta solicitada não vem com explicações claras, não é trabalhada antes do pedido do professor ou ainda há o “tema livre”, ou seja, os alunos têm liberdade para escrever um texto sobre qualquer tema.

De alguma forma, a palavra texto se faz presente na sala de aula. Mas o que é um texto? Ele é o objeto de estudo da Lingüística Textual que, a partir da década de 1970, passou a ter maior projeção dentro da Lingüística. Koch (2003, p. 26) apresenta dois momentos da definição de texto. No primeiro momento, o texto era considerado uma unidade lingüística (do sistema) superior à frase; num segundo momento, de natureza pragmática, ele deixa de ser visto como uma estrutura pronta e acabada, passando a ser tomado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

O texto só pode ser designado como texto se for portador de sentido. Ele pode se constituir por um único enunciado, mas é necessário que seja um todo não de forma, mas de sentido. Portanto, o texto não é um amontoado de frases desconexas, mas consiste em um

todo organizado constituído por itens lexicais que se organizam entre si, formando a estrutura sintática que se articula a uma estrutura semântica produzindo sentido ou sentidos.

No geral, o pedido “escrever algo” que se solicita na aula de português possui nomes como *redação* ou o mais moderno *produção textual*. Porém, o nome que lhe é dado não muda a forma como a escola encara o objeto a ser corrigido. Geraldi (1993, p. 136) distingue entre *produção de textos e redação*. Ele afirma que, na ótica da redação, produzem-se textos para a escola e, na ótica da produção de textos, produzem-se textos na escola.

Guedes (2002, p. 88) explicita que a *redação* “pressupõe leitores que vão executar os comandos”. Nessa perspectiva, fica a cargo do leitor construir o sentido do texto. Haveria portanto um descomprometimento do autor em fazer a interação, em estabelecer o diálogo e a interlocução com o leitor. O leitor seria assim responsável por fazer adivinhações e precisaria fazer um esforço enorme para entender o que está no texto e, mesmo assim, no término da leitura, ficaria com aquela sensação de vazio, de que aquele texto não lhe trouxe acréscimo algum.

Para Guedes, a *produção textual* pressupõe “leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para o seu trabalho”. Nessa visão, autor e leitor devem construir juntos o sentido do texto, a partir de um contexto sócio-histórico determinado. Assim, a linguagem “é reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, p. 87). A produção textual deveria obter um espaço mais significativo na escola, pois se caracteriza pelo estabelecimento do diálogo entre autor e leitor.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) afirmam que a escrita deve ser encarada como um trabalho, como “uma construção que envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor.” Porém, esse processo de construção deve ser orientado pelo professor, que deve mostrar ao aluno que ele precisa se preocupar com o leitor no momento da escrita e explorar a questão da reescrita, apontando aspectos que devem ser modificados no texto para que se torne mais claro, coerente e coeso.

Portanto, como já dissemos, insistir na grafia das palavras e tentar anular a variedade lingüística do aluno atrapalha a produção textual, pois o uso de variantes não-padrão não tem relevância para a qualidade global do texto. Os educandos se empenham em não cometer “erros” e quando eles recebem um texto corrigido pelo professor já sabem que as correções

são do nível meramente formal e, conseqüentemente, acabam internalizando que escrever textos e que ter aula de português na escola só é necessário para sanar os seus “erros”.

A realidade aponta que a escola ainda tende a não se comprometer em desenvolver um trabalho com a escrita no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Antunes (2003, p. 25) delinea um quadro elucidativo acerca do trabalho que é desenvolvido com a escrita desde a alfabetização até o final do Ensino Médio. A autora explica que, no período de aquisição da escrita, a escola ignora as hipóteses que o aprendiz faz sobre a representação gráfica da língua e centra a prática da escrita nas habilidades motoras de fazer os sinais gráficos e, posteriormente, memorizar as regras ortográficas.

Em um segundo momento, quando o aluno já “domina” o sistema ortográfico, a escola entende que ele já está preparado para produzir palavras e frases. Assim, são aplicados exercícios de criar listas de palavras e frases soltas. Antunes aponta que esses exercícios soltos desvinculam o aluno daquilo que ele sabe fazer com naturalidade, na interação com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos que têm início, meio e fim, com intenções e sentidos claros e definidos. Antunes e outros autores, como Geraldi, que trabalham na perspectiva interacionista da linguagem, vêem nessas atividades uma linguagem vazia porque o que se diz é reduzido a uma seqüência de frases desconexas sem ordem ou progressão.

Depois que os alunos escrevem palavras e frases, a escola os considera já aptos a trabalhar e a efetuar exercícios de metalinguagem. Agora eles irão “aprender” português, pois estão em condições de classificar as palavras na sua devida classe gramatical e sublinhar os sujeitos com seus complementos. Quanto ao ato de escrever, Antunes (2003, p. 26) diz que tende a ocorrer “uma prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar).” Essa prática dispensa a relação da linguagem com o mundo e entre o autor e o leitor do texto, visto que ambos têm uma estreita relação e se encontram no ato de ler. Portanto, *autor* e *leitor* devem construir juntos o sentido do texto.

Com esse cenário mecanicista e afastado da linguagem como forma de interação, a prática de escrita é “improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga e o como se faz” (ANTUNES, 2003, p.27). A partir dessas constatações, que tipo de textos os alunos conseguem produzir? No item 4.2, veremos o que alguns alunos andam escrevendo sobre temas da sua própria realidade.

Entendemos que, ao adotar a concepção de que a escrita é um trabalho de interação, é possível melhorar a qualidade dos textos de alunos. Antunes (2003, p. 45) afirma que uma atividade é interativa quando é efetuada conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, o que cada um faz depende do que o outro faz. A escrita “é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.” (Ibid.)

A escola precisa ensinar ao aluno que o leitor deve ser levado em consideração no momento da escrita, pois quem escreve, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa, sendo que “a outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e como dizê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46). Essa visão prevê que alguém selecionou algo para dizer a outro alguém e dizer algo para interagir com algum objetivo. Para isso, o professor (bem preparado e qualificado) deve se portar como um leitor ativo, dinâmico e como colaborador nesse processo.

4.2 Caracterização das narrativas

Para tentar validar a nossa hipótese que consiste na correlação entre repetência e uso, na escrita, de variantes estigmatizadas, julgamos pertinente abordar a questão textual. Observamos como é o nível dos textos dos alunos aprovados e reprovados com o objetivo de tentar mostrar que a escola não se preocupa em avaliar a produção, detendo-se apenas em questões que consideramos superficiais, como os “erros” ortográficos e os “erros” decorrentes de variação. Seria fácil se os alunos cometessem somente esses “erros” superficiais, pois assim os professores não se preocupariam em ensiná-los a escrever (aqui estamos falando de produção).

Essa análise se constituiu pelas buscas de sentido nos textos dos alunos-informantes e a partir de minhas reflexões como professora de Ensino Fundamental e Médio, aliadas a algumas leituras que fiz no decorrer deste trabalho. Ao longo das leituras dos cento e quatorze textos, percebi o quanto eles eram parecidos, o quanto tinha dificuldade em interagir com eles e o quanto, a cada término de leitura, sentia aquela sensação de vazio. O questionamento que pairava era: “O que será que essa pessoa quer me contar?” Aqui, devo ressaltar que li os textos misturados sem separá-los em aprovados e reprovados como no levantamento das

ocorrências de variação e no momento de transcrever os textos inteiros e trechos, procurei fazer a transcrição da forma mais fiel possível.

O que mais me instigavam eram os temas. Lembramos que a tarefa dos alunos era contar um fato alegre, triste ou constrangedor que tivesse ocorrido com eles. As temáticas mais abordadas foram: “primeiro dia de aula”, “morte de parente”, “medos”, “passeios”, “machucados”, “doença própria ou de parente”, “namoro mal sucedido”, “festa de aniversário”, “tombos e acidentes”. São temas ligados a acontecimentos negativos e até mesmo trágicos, como se os adolescentes tivessem atração por essa temática. O próprio meio em que os alunos em exame vivem proporcionam essas preocupações, pois acontecimentos ruins apresentam um certo grau de normalidade, até mesmo para os professores que convivem com esses alunos.

Um dos aspectos que se considera na produção de um texto é a posição do autor que deve se colocar no lugar do leitor, alternar a posição, transformar-se em leitor do seu próprio texto e se questionar se realmente ele disse o que queria dizer e se ele produziu os efeitos de sentido que tinha por objetivo produzir. Entendemos que um bom texto não é aquele desprovido de “erros”, mas um texto bem encadeado e portador de sentido, tanto para quem lê como para quem produz.

Em nosso corpus, verificamos que os alunos não se apropriaram efetivamente da escrita (cfr. 2.2 - Letramento e Alfabetização), pois eles não têm clareza, há imprecisão nas idéias abordadas. Caberia ao professor (novamente, bem preparado e qualificado) levar o aluno a perceber que “o sentido do que ele diz, a clareza com que o diz são elementos prioritariamente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 164). Essa autora explicita outras características que merecem ser citadas e que constituem um texto adequado a uma determinada situação comunicativa. São elas: a devida escolha de unidades gramaticais e lexicais, a ordenação das seqüências, a conexão entre os vários segmentos do texto e a relevância do que se diz. Esses atributos visam à qualidade comunicativa do texto. No entanto, nos textos que coletamos, há o caminho inverso dessas atribuições.

No texto a seguir, evidenciamos que o aluno não distingue o texto oral do escrito. Ele conta o fato (ou os fatos) como se o leitor estivesse presente durante a sua ocorrência. Além disso, o texto não contém pontuação e há poucos elos coesivos, dificultando a depreensão do sentido.

Feliz

Era uma vez que eu queria muito uma bicicleta eu ainda não tinha e meu pai não queria me dar mas eu o pedia todo dia e um certo dia ele decidiu me dar e eu fui aprender a andar num campo e o meu irmão tinha uma bicicleta e ele me emprestou a bicicleta dele e eu fui aprender a andar vez que eu andei e cai na segunda também e andei um monte até aprender um pouco a andar mais ainda faltava muito para mim aprender a andar bem e eu andava de lá para cá mas eu sempre cai no final eu tinha ido a tarde 1h 30min até 3h e 15min eu tinha conseguido andar mais ou menos mas as vezes eu caía eu tinha andado mais ou menos até as seis horas fui para casa mas como tinha andado só na grama meu irmão pediu você que andar na rua já que você so andou na grama eu aceitei andar na rua eu desci um morro que não era de asfalto depois tinha que descer um morrinho que era de terra eu desci e fui reto e eu ia bater numa pedra eu desviei e bati numa cesta de lixo mas não doeu mas até que em fim ganhei minha bicicleta.

Nome: Ronaldo	Repetente: Não
Sexo: Masculino	Origem: Alemã
Idade: 11	Série: 5 ^a
Grau de escolaridade dos pais:	
Mãe: 4 ^a	
Pai: 8 ^a	

Encontramos também, no final de alguns textos, avaliações do relato, que significam uma marca do esquema de redação proposto pela escola, ou seja, o texto precisa de um fim, mesmo que seja independente e desarticulado do que foi dito anteriormente. A seguir, alguns exemplos:

“Foi o dia mais engraçado e também um pouco feliz da minha vida” (Rodicleia, sexta série, aprovada).

“Mas foi bem legal e divertida” (Ana Paula, sexta série, aprovada).

“Está foi a coisa que marcou a minha vida”. (Paulo, quinta série, reprovado).

Muitos alunos não contaram um fato concreto que ocorreu com eles. A situação ou o fato ficou em segundo plano, pois eles revelaram sentimentos de tristeza, dor e alegria em relação a outras pessoas ou a acontecimentos que ocorreram com essas pessoas, mas que eles não especificam de maneira clara. Por exemplo, ao contar a separação dos pais, a doença da mãe ou do pai, a morte da avó ou do avô, etc., fazem a ênfase recair no seu sentimento em relação ao fato ocorrido e não no fato em si. Os trechos abaixo exemplificam essa questão:

“Eu tenho muito dificuldades de passar de ano mas até aqui eu consegui vamos ver se eu consigo passar outra vez. (Endrio, quinta série, reprovado).

“Eu também na minha vida tive que lutar muito pela uma doença que minha mãe tinha era depressão.” (Endrio, quinta série, reprovado).

“Eu vou contar uma historia que me cortou o coração foi quando Minha mãe estava fritando pastel, quando minha irmã colocou um pastel na frigidera é respingou tudo nela a banha...” (Jocemar, sexta série, aprovado).

Em alguns textos de meninas, encontramos o relato sobre o show do cantor Felipe Dylan (ídolo das adolescentes). Novamente, vemos que a importância do ato de escrever estava em descrever como elas se sentiram durante o show e em revelar a beleza do cantor.

“Na minha vida aconteceu coisas muito legal com e gosto de curtir e brincar e eu amei muito o Felipe Dylan no show na Frinape e eu amei o show e ele é um gato...” (Sabrina, quinta série, aprovada).

“No dia 24 de abril no sábado, na abertura da Frinape Felipe Dylan iria fazer um show na Frinape e eu estava ansiosa para ir com a Dayane a Taynã e a Cássia.” (Laís, quinta série, aprovada)

Outro aspecto que foi observado é a ausência de unidade temática. Para Guedes (p.115), o autor do texto deve tratar “apenas um aspecto, seja ele uma dificuldade, uma paixão, uma birra, um desejo, um hábito, uma particularidade, um trajeto, uma característica identificadora, um único seja lá o que for”. O relato abaixo retrata a ausência de unidade temática.

O dia que marcou a minha vida

Foi no dia que eu fui na Frinape eu me diverti muito eu fui de manhã não fui no show eu caminhei muito aquele dia eu não brinquei no parque de brinquedos por que eu tinha medo eu achei muito legal tudo principalmente os brinquedos eu estava de uma calsa de brim é desfiada em baixo de uma camisa de manga comprida azul e de uma jaqueta de brim manxada eu fui com o meu pai e a minha irmã mais velha.

Como eu já contei pra vocês que eu achei legal os brinquedos eu comprei um brinco e um anel a cor do brinco é laranja e do anel tem pedrinhas brilhantes eu fui do

cabelo solto e de melhiça transparete eu aquele dia estava bem bonita à eu já ia me esquecer uma coisa que eu comprei um batom brilhante.

Aquele dia marcou a minha vida

Nome: sem identificação	Repetente: Não
Sexo: Feminino	Origem: Polonesa
Idade: 10	
Série: 5 ^a	
Grau de escolaridade dos pais:	
Mãe: 5 ^a	
Pai: 4 ^a	

Percebemos que a autora quis tratar de tudo que fez em sua visita à Frinape. Sobre isso, Guedes (2002, p. 92) diz que “é preciso escolher uma e apenas uma questão para apresentar”. Nesse tipo de texto, não se estabelece a interlocução, pois não há uma ordem estabelecida e o leitor não consegue compor o todo porque há uma simples lista de dados. Guedes alerta que “tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo um muito pouco, do que resulta não um texto mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo”.

Outra característica comum nos textos dos alunos estudados é a dificuldade em especificar, em tratar de particularidades. O texto a seguir começa com o relato de um tombo que, de certa forma, se relaciona com o leitor, pois quase todo mundo já caiu alguma vez. Porém, o que esse texto traz de novo? A leitura do primeiro parágrafo desencanta o leitor a seguir em frente:

Momentos da minha vida

Era uma vez quando eu tinha 6 anos aconteceu na minha casa eu cai da escada encima de uma pedra e fis 10 pontos na cabeça foi muito triste para mim poque neste dia eu não conseguia mecher a cabeça de dor.

Mas quando eu melhorei eu nunca mais esqueci da quela vez também teve dias Alegres, feliz mas tanbem dias de tristeza.

Fiquei muito feliz quando eu por primeira vez conheci a minha vó que moro la em Alegrete e agora ja estou com muita saudade dela porque hoje no ano 2004 faz 4 anos que eu não vejo mais ela mas fiquei feliz quando os meus país me disseram no fim do ano nós vamos visitar ela vó em Alegrete matar a saudade com a vovó e também não esqueço que já faz 7 anos o o vovô afaleceu e eu não tinha conhecida ele ainda mas hoje eu falo dele como se eu estive-se conhecido hoje eu morro aqui em Erechim e gosta muito de morrer aqui.

Nome: Amanda Farias	Repetente: Não
Sexo: Feminino	Origem: Polaca
Idade: 10	Série: 5 ^a
Grau de escolaridade dos pais:	
Mãe: 3 ^a	
Pai: 4 ^a	

A autora já perde seu leitor na leitura do primeiro parágrafo, pois o fato (queda) é extremamente comum. Nesse parágrafo, a autora não atribui um sentido novo a um fato corriqueiro, acontecimento normal na vida de crianças e adolescentes. Novamente, vemos que o autor não se preocupa com o leitor, que não é chamado, convidado a ler esse texto. Há uma frustração com relação à expectativa do que será contado. A autora deixa escapar a oportunidade de apresentar um fato comum de uma forma singular e particular, ou seja, cai na generalidade.

Percebemos ainda, em alguns textos, a necessidade do contexto para que algum sentido possa ser atribuído. Evidenciamos, em determinados relatos, que os alunos contaram um fato como se o leitor estivesse na posição de ouvinte e partilhasse de todos os dados apresentados no evento que foi contado. Essas características lembram os atributos do “código restrito”, tal como foi definido por Bernstein, no livro *A estruturação do discurso pedagógico - classes, códigos e controle*. Para esse autor, no código restrito, característico das crianças da classe operária, em nível dos significados, além de uma ligação ao contexto extra-lingüístico, tende a dominar o implícito, fazendo com que somente quem compartilha a mesma experiência que o locutor tem acesso ao sentido.

O parágrafo a seguir também requer o contexto para que haja compreensão:

“Foi quando minha mãe estava trabalhando na boa vistense, ela ia sedo ao trabalho e voltava cansada, e no outro dia ela foi no trabalho e estava cansada e poren já estava com depreção ela ligou a maquina e perdeu o dedo, ela voltou pra casa, e eu vi ela estava morrendo de dor” (Ralaf, sexta série, reprovado).

Esse parágrafo supõe que o leitor conheça *a mãe*, conheça a *boa vistense*. O autor lista diversos fatos que ocorreram com a mãe e não dirige o foco para nenhum deles. Parece (verbo comum quando lemos textos assim) que o fato a ser evidenciado era a situação do acidente, ou seja, a perda do dedo.

Outro dado verificado é que encontramos vários textos que iniciavam com o clássico *Era uma vez*.

“Era uma vez meu pai veio de viagem...” (Franciane, quinta série, aprovada).

“Era uma vez cheguei da aula minha mãe disse que nos íamos se mudar” (Patrick, sexta série, aprovado).

Sobre essa ocorrência, Kato (1990, p. 113) afirma que “a criança parece aprender rapidamente alguns elementos constantes, convencionais, que marcam os limites do texto, tais como: *era uma vez e viveram felizes para sempre*”. Esse uso do *era uma vez* mostra a apreensão de parte da estrutura formal da tipologia narrativa presente nos textos clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete anões. Geraldi (1993, p. 184) qualifica essas expressões de “cristalizadas” e explica que o “leitor imediatamente situa-se num certo campo de interpretação do que se segue: fornecida esta pista do ‘era uma vez...’ convívios prévios fazem esperar uma história situada num espaço de ficção ou, mesmo que história real, contada como se não o fosse”.

Embora tenhamos solicitado um relato pessoal, alguns informantes efetuaram um trabalho de apresentação:

Minha vida

Meu nome é Daiane Santin nasci em 1991, meus pais Geni Santin e Leocildes Santin eram casados e já tinham os meus irmãos Celio, Diovana, e Sandra.

Comecei a crescer passou varios anos, meus pais brigavam muito, chegou o meu aniversario

De 7 anos eu nunca imaginava que na aquele ano iria acontecer uma grande mudança na minha vida.

Meu aniversario é dia 23/06, alguns dias antes fomos viajar para o Paraná.

Faltava uma semana para o meu aniversario nós já tínhamos voltado começamos fazer os preparativos para a festa.

Chegou o dia foi a melhor festa que eu já tive, com todos os meus amigos. E por que já tinha um membro na familia, o meu subrinho que tinha nascido em maio. Pasou-se o tempo chegamos ao mes de Julho minha mãe deu a noticia que iria se divorciar do meu pai.

Fiquei muito chocada, não tinha mais vontade de fazer nada, meu pai também ficou muito triste pediu perdão a minha mãe mas ela falou que ceria melhor assim.

Por um lado eu também achei melhor por que eles não iriam mais brigar.

De lá para cá minha vida mudou muito hoje minha irmã Diovana continua casada, Sandra foi morrer em Santa Catarina, o meu irmão Célio morra comigo e com minha mãe.

Meu pai morreu por aqui algum tempo, depois foi para Passo Fundo agora eu não sei onde é que ele está eu tento ligar para ele mas ele nunca atende o telefone, por que eu só queria falar para ele que eu o amo, e sinto muita falta dele.

Nome: Daiane Santin	Repetente: Sim
Sexo : feminino	Origem: italiana e alemã
Idade: 12	Série: 5 ^a
Grau de escolaridade dos pais:	
Mãe: 4 ^a	
Pai:----	

Esse tipo de relato, que traz situações diferentes, desvia o foco de atenção, pois para o leitor é difícil deprender o tema que será desenvolvido. A aluna resume sua vida em algumas linhas e o que fica mais evidente é a dor em relação à ausência do pai. Os trechos abaixo também consistem em uma apresentação:

“Meu nome é Marina Stirle, tenho 10 anos moro com minha mãe e com meu padrasto.” (Marina, quinta série, aprovada).

“Foi no dia 19 de outubro de 1994 as 10 horas da manhã no hospital de caridade foi o dia em que eu nasci e trouxe muita alegria para meus pais.” (Adriele, quinta série, aprovada).

“Meu nome é Rodicleia tenho 15 anos”. (Rodicleia, sexta série, aprovada).

O texto a seguir traz uma seqüência de fatos, mas não de fatos isolados. É um texto que segue uma seqüência, há conexão entre as idéias. Apesar de o aluno usar poucos elos coesivos, as idéias se encadeiam, o texto progride e apresenta unidade. Vale ressaltar que esse aluno está repetindo a quinta série pela terceira vez (em 2005, continua na quinta série e pelo que eu soube dos professores atuais repetirá de novo). O “problema” mais óbvio deste texto é a presença de marcas decorrentes de variação – *socoro, corida, caro, coreram*. Há ainda “erros” ortográficos, como *hospitau, geso, comesei*.

Num dia triste

*Eu estava no patio brincando.
 E medeu uma vontade de comer uma laranja.
 Eu peguei um banquinho que tinha tres pernas e subi e quando subi eu cai e
 inrolei o meu braço e eu tentei tirar quando vi quebrou eu comesei a grita. Socoro.
 Socoro e sautou todo mundo para fora.
 E pidirão oque qui deu. Eu dise.
 Eu quebrei meu braso e coreram buscar o caro.
 E pegaram no colo e me colocaram no carro eu estava chorando.
 E foi numa corrida e cheguei no hospitaui chorando.
 E milevaram direto pra colocar no lugar.
 E cortaram para colocar no lugar e colocaram 2 pinos para segurar e fiquei co o
 braso com geso.
 E depois de 3 mes eu fui cortar o geso e voltei para casa bem melhor e te agora
 nao emcomodou mais. Ese foi Num dia triste.*

Nome: Jéferson	Repetente: Sim
Sexo: masculino	Origem: alemã
Idade: 13 anos	Série: 5 ^a
Grau de escolaridade dos pais:	
Mãe: não apresentado	
Pai: não apresentado	

Sabemos que esse texto tem um caminho a percorrer para ser uma produção textual mais adequada. Mas o fato é que, na visão da escola, os “erros” que ele contém condenam esse aluno a nunca ser aprovado na disciplina de Língua Portuguesa. Geraldi (1997, p. 130) diz que, para percorrer este caminho, seria preciso abrir o espaço fechado da escola para que o aluno possa dizer a sua palavra, o seu mundo, não através da destruição de sua linguagem, mas respeitando esta linguagem, seu falante e seu mundo.

O texto apresentado acima se aproxima mais daquilo que, no início dessa seção, chamamos de *produção textual*. Já a próxima seqüência, segundo a classificação acima, seria uma *redação*, pois revela que o aluno depreendeu bem o que a escola ensinou: o aluno preenche um esquema e apresenta “fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas” (Ibid.). Porém, essa redação é “limpa”, ou seja, não contém “erros”, correspondendo assim ao que escola concebe como boa linguagem.

Dois dias na Frinape

Eu fui na Frinape no dia 24/04 ver o show do Felipe Dylon. Eu tava com uma calça Jean, uma blusinha e um casaco.

Gostei muito do show, visitei algumas feiras. Fui na trilha da aventura que era na cidade do livro, fui na feira de ciências, na feira do artesanato, e mais algumas feiras.

No domingo do dia 02/05 eu fui na frinape ver a minha irmã cantar no Coral Juvenil Municipal, ela cantou na cidade do livro. Eu estava com a seguinte roupa: uma calça jeans, uma blusa e um casaco.

Depois que minha irmã cantou, eu fui na trilha da aventura, depois na exposição de animais e no parque.

No parque eu fui no samba, em um outro brinquedo que eu não lembro o nome, no Kamicaze e no twist. Gostei de todos os brinquedos que eu fui.

Adorei a Frinape.

Nome: Larissa G. P. Berger Repetente: não
 Sexo: feminino Origem: italiana, alemã e bugre
 Idade: 10 Série: quinta
 Grau de escolaridade dos pais:
 Mãe: superior completo
 Pai: quinta série

As constatações acima e as questões de cunho mais teórico sobre a escrita como forma de interação nos permitem dizer que os textos que constituem esta pesquisa são similares na organização textual. Portanto, se nos basearmos nas classificações apresentadas por Guedes e Geraldi, eles podem ser denominados de *redação escolar* e não de *produção textual*.

Abaixo, agrupamos em uma tabela as características dos textos:

Tabela 6 - CARACTERÍSTICAS DAS NARRATIVAS

	APROVADOS	REPROVADOS
Sentimentos em relação ao fato	19	6
Listagem de acontecimentos diferentes	36	10
Apresentação Pessoal	9	1
Ênfase no fato	13	20

Fonte: Dados da pesquisa

Embora tenha sido delineado um quadro crítico na análise dos textos e termos constatado que eles consistem em *redações escolares*, não é possível exigir dos alunos (no geral) textos diferentes destes, devido à trajetória da escola com relação à escrita, que começa a ser traçada na alfabetização, como abordamos no item 4.1. Os textos coletados são o resultado de um trabalho que concebe a linguagem como pronta, acabada e desprovida de qualquer intencionalidade.

O processo pelo qual os alunos passam no momento de preencher as linhas solicitadas é o de devolver “por escrito o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação” (GERALDI, 1997, p.30).

A leitura dos textos nos colocou frente a uma das grandes problemáticas da escola: a ausência de critérios textuais de avaliação de textos de alunos. Constatamos que a fixação nos padrões ortográficos e nas marcas de variação desviam a atenção do professor que “deixa de perceber a coesão, a coerência, a informatividade, a clareza” (ANTUNES, 2003, p.65) e outros aspectos relativos ao dizer do aluno. Desse modo, a avaliação fica centrada na busca de erros e, ao longo do tempo, isso fez com que o professor de língua materna se transformasse em um especialista nesta prática, insistindo em procurar o “errado” e sem refletir sobre as possíveis causas e conseqüências desses “erros”.

As conseqüências desses “erros” são catastróficas e uma delas é a reprovação. A reprovação, além de atestar a incapacidade cognitiva do aluno, abala a sua auto-estima e mostra o quanto ele é incapaz de “aprender” a sua própria língua. Nesta pesquisa, a nossa hipótese parece ter se confirmado, pois os dados apontados das ocorrências de variação (fonética, morfológica e hipercorreção) e das características das narrativas demonstram a superficialidade na avaliação da produção, ou melhor, da *redação* dos educandos. Evidenciamos ainda que a reprovação parece ter se dado sem uma preocupação com a qualidade dos aspectos textuais e discursivos dos textos dos alunos, mas com aspectos que não contribuem com a construção do sentido do texto e não privilegiam o desenvolvimento da competência comunicativa.

O processo pelo qual os alunos passam no momento de preencher as linhas solicitadas é o de devolver “por escrito o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação” (GERALDI, 1997, p.30). Essa redação ocupa muito tempo na escola, pois começa nas séries iniciais com textos semelhantes aos das cartilhas. No Ensino Fundamental, temos textos do nível dos que apresentamos em nosso corpus. No Ensino Médio, as escolas particulares tendem a “preparar” o aluno para o vestibular, portanto ele deve fazer textos *para* o vestibular (interlocutor alvo), preferencialmente, para as universidades federais. Nas escolas públicas, fundamentalmente as de periferia, a realidade tem contornos diferentes. Muitos alunos dessas escolas, quando chegam ao Ensino Médio, já trabalham e dificilmente por questões financeiras e até mesmo culturais, prestarão o vestibular. Assim, o trabalho com a escrita não é tão contemplado, pois o Ensino Médio adquire um caráter de retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental.

A avaliação dos textos deveria funcionar como um exercício de aprendizagem em que aluno e professor discutissem por que o texto não está adequado e quais as alternativas de redirecionar o seu dizer, ou seja, quais as possibilidades que a língua oferece para a reconstrução de um texto. Alguns professores estão em busca de uma avaliação diferente da tradicional, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado e que pode trazer rumos diversificados para a educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha experiência como professora de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual (em periferia) revelou, ou melhor, tornou mais evidente para mim a dificuldade e a resistência da escola em lidar com a diferença nas suas mais variadas manifestações. As diferenças de cor de pele, de classe social, de idéias, de concepções de mundo e, finalmente, a diferença lingüística são tão importantes na nossa sociedade e marcadas na escola que me estimularam a desenvolver esta pesquisa. Observei uma forte tendência da escola em excluir o que, para ela, não é “normal”. Do ponto de vista lingüístico, especificamente nos usos estigmatizados, os dados apresentados nesta dissertação levam à idéia da exclusão, se considerarmos a repetência com uma forma de exclusão.

O aluno que comete “erros”, ortográficos ou decorrentes de variação, é discriminado porque o contexto escolar entende e conclui que ele tem problemas de português, de raciocínio, de pensamento. Não resta saída se não reprová-lo para que fique mais “forte” para encarar o ano seguinte. Para muitos professores, não saber escrever é cometer “erros”, ou seja, por essa ótica, texto não se relaciona com competência discursivo-textual. Basta escrever *empurra* e *carroça* que o aluno já se apropriou da escrita e é bem-vindo ao mundo dos “normais”.

Neste trabalho, procurei mostrar que concepções equivocadas de linguagem desconstróem o aluno, essencialmente, em dois aspectos: o primeiro se relaciona à heterogeneidade dialetal, porque a escola insiste em mostrar (e ainda de forma ineficiente) que a língua culta é a única manifestação verbal possível. A segunda forma de desconstruir o aluno é voltada à escrita: uma escrita artificial, vaga, um desdizer que desfila nas nossas escolas, que avalia, que julga, que exclui, comprova que o aluno não sabe escrever e que ele vai muito mal na sua língua materna. Esses dois aspectos denunciam que realmente a escola

não é o melhor lugar para o aluno. Afirmamos isso porque ela mantém uma estrutura de décadas atrás, a qual é inadequada ao aluno de classe menos favorecida.

Os alunos que têm pais com baixo nível de escolaridade, conseqüentemente com baixa renda, cedo abandonam o ambiente escolar porque além das concepções cristalizadas de linguagem, educação e aluno, não há um preparo das escolas e uma readaptação para acolher estudantes com essas características. Há uma diferença gritante em ministrar aula para alunos bem alimentados, que não passam frio, que têm computador, que viajam, que têm acesso a livros, que não precisam trabalhar, e ministrar aula para crianças e adolescentes que somente na escola têm acesso a livros, conhecem um ambiente aquecido, comem merenda, etc. Portanto, para esses alunos, a escola seria o espaço mais adequado para desenvolver as suas habilidades lingüísticas, explorar e valorizar todas as suas potencialidades. Temos um paradoxo que aponta que a escola *seria* o lugar mais adequado para essas pessoas, porém na prática esse lugar se torna inadequado.

Na conclusão deste trabalho, percebo que ele constitui apenas uma parte da complexa problemática que envolve a heterogeneidade lingüística e suas implicações na escola. Em razão das limitações de tempo inerentes ao curso de pós-graduação, não foi possível, por exemplo, dar atenção ao desempenho lingüístico-discursivo dos alunos fora da escola, o que permitiria aprofundar a compreensão do caráter “podador” da educação formal tal como ela é praticada no Brasil. Parece-nos que seria igualmente fundamental, num estudo como esse, levar em conta as formações discursivas que a escola privilegia na avaliação de redações escolares.

Enfim, a atuação em sala de aula me deixa em constante inquietação, estado de dúvidas e incertezas. E todos esses sentimentos despertados movimentam a minha prática e o desejo de contribuir com aqueles fiéis interlocutores, que ficam uma manhã, uma tarde ou uma noite escutando aquele que em inúmeras vezes não é seu fiel interlocutor.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia. A Sociolingüística. Parte I. In: MUSSALIN F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2004.
- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna – a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro, 1974.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e Alfabetização – da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- CALVET, Jean-Louis. *Sociolingüística - uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

- CAMACHO, Roberto G. A Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIN F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 2004.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CARBONI, Florence. *Eppur si parlano. Étude diachronique d`um cãs de contact linguistique dans le Rio Grande do Sul (Brésil)*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.
- CARVALHO, José Augusto. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CASTILHO, Ataliba. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus*. São Paulo: 1988.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1978.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira – desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo, Loyola, 2002.
- FIAD, Raquel Salek; Mayrink-Sabnson, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...* A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pedagogia da Alfabetização – da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino – Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GUEDES, Paulo. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, Dell. Toward ethnography of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, Pier Paolo (Org.). *Language and social context*. New York, Penguin Books: 1983.

KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Universidade da Pensilvânia: 1972.

_____. *Sociolinguistique*. Paris: Lés éditions de Minuit, 1976.

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

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *Revista DELTA*, São Paulo, vol. 17, número1, 2001.

_____. Norma linguística e realidade social. In: Bagno, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem – um percurso na história da linguística moderna..* São Paulo: Parábola, 2004.

MARCELLESI, J. & B. GARDIN. *Introduction à la sociolinguistique*. La sociolinguistique sociale. Paris: Larousse Université, 1974.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *O português são dois...* Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: SILVA, Fabio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. (Orgs.). *O direito à fala*. Florianópolis: Insular, 2002.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

SCHERRE, Maria Marta. A norma do imperativo e o imperativo da norma – uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1951.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1994.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Plano de ensino primeira série

ANEXO B - Plano de ensino da segunda série

ANEXO C – Ficha

ANEXO D – Textos dos alunos

ANEXO A
PLANO DE ENSINO PRIMEIRA SÉRIE

ANEXO B
PLANO DE ENSINO DA SEGUNDA SÉRIE

ANEXO C

FICHA

Ficha de Entrevista

Nome (opcional):

Sexo masculino feminino

Idade:

Grau de escolaridade dos pais:

Mãe:

Pai:

Repetente Sim NãoOrigem italiana polonesa alemã outra. Qual? _____

ANEXO D
TEXTOS DOS ALUNOS