



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

ELECY RODRIGUES MARTINS

**A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA NOMINAL: UM OLHAR
SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.**

**BOA VISTA-RR
2012**

ELECY RODRIGUES MARTINS

**A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA NOMINAL: UM OLHAR
SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Língua e cultura regional.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos

**BOA VISTA-RR
2012**

ELECY RODRIGUES MARTINS

**A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA NOMINAL: UM OLHAR
SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Língua e cultura regional. Defendida em 21/12/2012 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Manoel Gomes dos Santos
Orientador/Presidente da banca/PPGL/UFRR

Prof.^a Dr^a. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas
Membro da Banca/Professora PPGL/UFRR

Prof.^a Dr^a Alessandra de Souza Santos
Professora convidada/Curso de Letras/UERR

Prof.^a Dr^a Paulina Lira Carneiro
Suplente/ Professora PPGL/UFRR

BOA VISTA-RR
2012

M379c Martins, Elecy Rodrigues

A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula / Elecy Rodrigues Martins. -- Boa Vista, 2012.

131 p.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Gomes dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Sociolinguística. 2 – Ensino de línguas. 3 – Competência comunicativa. I - Título. II – Santos, Manuel Gomes dos (orientador).

*À MINHA FAMÍLIA:
Prova irrefutável de que a “educação acontece pelo exemplo”.*

AGRADECIMENTOS

Este pequeno espaço e estas poucas palavras não expõem a minha gratidão a todos que fazem parte da minha vida e aqueles que fizeram parte especificamente desse momento.

Agradeço a Deus, pois acredito que este caminho foi trilhado com suas bênçãos.

A meus pais, pois a vontade e a perseverança deles conduziram e conduzem a mim a meus irmãos a conquistarem bem tão precioso: a educação.

A todos meus irmãos (cunhados e cunhadas também são irmãos) pela incessante e imensa ajuda no meu percurso até aqui. Em especial aos mais velhos que, tantas vezes, fizeram-se de pais. Mas devo ressaltar entre os mais velhos, a grande contribuição de Lu,(Luzineth) de quem tenho tentado a difícil tarefa de seguir os passos, tamanho são os seus projetos e seu empenho em tudo que faz.

A meu esposo, Ângelo Freire, pelo amor, companheirismo e parceria, por ter priorizado os meus projetos e possibilitado a minha dedicação a esse mestrado.

A meu filho, Danilo, cujo mundo me propicia um divertido refúgio.

À Cristiane (Quiane), pelo zelo e carinho empregados ao meu filho nos muitos momentos em que precisei ausentar-me.

Às amigas, que tal qual como meu filho, quando era pertinente me tiravam do mundo dos estudos e, quando solicitadas, ajudavam-me a firmar-me nele: Ana, Egi e Vi.

Aos colegas do mestrado, pela convivência harmoniosa e divertida.

Aos professores do PPGL/UFRR, pela atenção sempre concedida. Em especial, à professora Déborah Freitas, por ter me apresentado a sociolinguística e mais uma vez fazer parte da minha banca.

Ao professor Manoel Gomes, pela confiança e valiosa orientação a mim concedida.

À professora Alessandra, que de forma tão solícita aceitou fazer parte da minha banca de defesa e contribuiu grandemente com o meu trabalho.

Em especial, agradeço imensamente ao professor colaborador dessa pesquisa, aos colegas e alunos da escola pesquisada pela tão preciosa colaboração, sem a qual este trabalho tornar-se-ia inviável.

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai dermatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond Andrade.

RESUMO

Fundamentado na Sociolinguística Educacional, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, especialmente, da concordância de número no sintagma nominal, durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. O trabalho teve como foco os processos de identificação e conscientização dessa variação como parte do processo de monitoração e, conseqüentemente, do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Através de uma análise microetnográfica dos processos interativos, registrados através de protocolos verbais e fundamentadas na Sociolinguística Interacional e Variacionista, pude observar que, apesar de o ensino de língua portuguesa implicar a pertinência da abordagem do tema variação linguística como conhecimento linguístico necessário ao aluno, esta ainda não se faz presente em sala. E, de forma complementar, detectei, também, nos documentos reguladores da prática do professor, a inobservância de aspectos voltados para o trato da variação linguística.

Palavras-Chaves: Concordância de Número no SN. Monitoração. Competência Comunicativa.

ABSTRACT

Based on the Educational Sociolinguistics, this work presents the results of a research whose objective is to verify the treatment of the linguistics variation in the Portuguese classes, mainly regarding concordance of number in the nominal syntagma, during the interaction student/student and teacher/student in a class of the 6th grade of an elementary public school from Boa Vista, Roraima, focusing the processes of identification and awareness of this variation as part of the interactive process, registered through verbal protocols and based in the Interactional and Variational Sociolinguistics, I could observe that, despite the Portuguese Language teaching implicate in the pertinence of the approaching linguistics variation as necessary linguistics knowledge, it is not present in class yet. And in a complementary form, I also detected the inobservance of aspects regarding to the linguistics variation in the documents that rules the teachers' practice.

Keywords: Concordance of Number in the Nominal Syntagma, monitoring, Communicative Competence.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	-Tríplice fronteira: Brasil/Venezuela/Guiana e suas respectivas línguas oficiais.	18
FIGURA 2	-Trecho da história em quadrinho - texto referência da atividade proposta pelo professor.	46
FIGURA 3	-Exercício sobre Onomatopeia.	47
FIGURA 4	<i>Varição linguística: fala coloquial.</i> Atividade sobre variação linguística no Livro Didático.	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Migração - População residente por domicílio e sexo, segundo o lugar de nascimento. Roraima.	19
TABELA 2:	Origem geográfica dos alunos e de seus pais.	22
TABELA 3:	Organização dos contextos e conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e objetivos relacionados à variação linguística e Concordância de Número no Sintagma Nominal. (adaptação)	101

LISTA DE ABREVIações E SÍMBOLOS

ABREVIações:

CNSN – Concordância de Número no Sintagma Nominal

LD - Livro Didático

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECD/RR - Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desportos de Roraima

SN – Sintagma Nominal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONVENções UTILIZADAS NA TRANSCRIção DOS PROTOCOLOS

VERBAIS:

A – Aluno.

As - Vários Alunos/Todos os alunos.

A1, A2, A3, A4. São usados para distinguir os alunos/falantes em interações entre eles. Os mesmos números utilizados em diferentes protocolos não representam o mesmo aluno.

LETRAS MAIUSCULAS – Tom de voz mais alto.

Negrito – parte a ser observada.

Negrito - sintagma a ser analisado.

PC- Professor Colaborador.

PP- Professora Pesquisadora.

() - Parênteses- utilizado para adicionar informações importantes para a compreensão da interação.

(?) - fala/trecho inaudível/incompreensível.

... - reticências - pausa na fala.

:: depois da vogal - prolongamento da vogal.

[...] - trecho suprimido na transcrição por não conter dados pertinentes à pesquisa.

XXXo - aluno. (sexo masculino)

XXXa - aluna. (sexo feminino)

Ø- morfema zero. (na flexão de número)

// - fonema.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O CONTEXTO E A PESQUISA	17
1.1. O ESTADO DE RORAIMA: CONTEXTO GERAL DA PESQUISA	17
1.2. ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EM SALA DE AULA	20
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA	21
1.4. PESQUISA ETNOGRÁFICA EM SALA DE AULA: A MICROETNOGRAFIA	24
1.5. PARA QUEM SERVE A PESQUISA?	27
2. SALA DE AULA: UM CAMPO MULTITEÓRICO	29
2.1. A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL	30
2.2. AS BASES SOCIOLINGÜÍSTICAS	32
2.3. SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL: A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	34
2.4. A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL	35
2.5. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	37
2.6. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E IDENTIDADE	39
2.7. SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA: A CNSN	40
3. O TRATO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA	43
3.1. PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES	43
3.2. UM OLHAR MAIS FOCADO	45
3.3. A PERSPECTIVA DE ENSINO DO PROFESSOR COLABORADOR	49
3.3.1 Ênfase no ensino da gramática normativa	50
3.3.1.1. Outra perspectiva para o ensino de gramática	52
3.3.2. A rejeição ao trabalho com as variações linguísticas	54
3.3.2.1. A variação linguística como conhecimento necessário	56
3.3.3 Pouca ênfase ao trato da oralidade	58
3.3.3.1. A oralidade em foco	59
3.4. PRIMEIROS PASSOS EM BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS	60
4. A VARIAÇÃO NO USO DA CNSN EM SALA DE AULA	63
4.1. O PAPEL DO PROFESSOR: COMO AGIR?	64
4.2. SOBRE O USO DAS VARIANTES DA CNSN	65
4.3. SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO: O USO DAS VARIANTES NA CNSN	67
4.4. ANÁLISES DOS PROTOCOLOS VERBAIS	69
4.5. MUDANÇA DE ROTINA	75
4.6. A ABORDAGEM DO PROFESSOR COLABORADOR SOBRE CNSN	84
4.7. O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS	87
4.8. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, PRECONCEITO E IDENTIDADE	88
4.9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	92
5. O MACRO E O MICRO CONTEXTO ESCOLAR	94
5.1. ORIENTAÇÕES GERAIS DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA	95
5.2. ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR ESTADUAL	99

5.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	103
5.4. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO.....	106
5.5. SOBRE AS ORIENTAÇÕES RECEBIDAS PELO PROFESSOR.....	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
7. REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	122
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

A sala de aula e as implicações decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem são temas de inúmeros estudos e publicações acessíveis a quem interessar e, por mais numerosos que sejam, esses estudos não conseguem arrematar as dúvidas, nem dirimir por completo as imprecisões nas práticas de sala de aula. Acredito que isso se dá em razão das constantes mudanças sociais e tudo mais que elas implicam.

O tempo muda, as pessoas mudam e muda também o relacionamento do homem com o conhecimento. Nessa perspectiva, a escola deve moldar-se aos interesses dos novos tempos, por isso, é necessária ao profissional de educação, ao professor, a busca constante de novos conhecimentos e a reflexão sobre sua prática, com o intuito de se autopromover enquanto profissional, e de ser promotor de progressos aos alunos.

É com esse pensamento que realizo esse trabalho: antes de analisar o trabalho do professor, busco analisar, através das práticas encontradas em sala de aula, as minhas próprias práticas, pois também sou professora, e vi nas ações do professor colaborador dessa pesquisa muitas das minhas ações.

Mais do que apontar os problemas e tecer críticas ao professor e a quem mais envolver, o propósito desse trabalho é o de contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz, pois parto do pressuposto de que, ao apontar quais são os problemas encontrados na prática do professor de língua portuguesa, mais precisamente podemos agir na busca de melhorias. Também entendo que o professor não é o único responsável pelos problemas envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, é notável que existem outros fatores que travam esse processo.

Há na escola problemas de ordem prática que incidem diretamente no fazer pedagógico e vão desde a falta de materiais básicos, perpassando por questões de ordem familiar e social dos alunos, até questões que envolvem a gestão pedagógica e administrativa, como também de ordem política, ideológica, socioeconômica. Mas isso não nos tira e nem abrandam a nossa responsabilidade.

Movida pela necessidade de buscar conhecimentos que promovessem minha formação e atuação profissional, surgiu a ideia dessa pesquisa, cujo objetivo foi

verificar se o professor identifica variações linguísticas em sala de aula, em uma turma de 5ª série/6º ano de uma escola pública estadual, em Boa Vista, capital do estado de Roraima, se as reconhece como conhecimento linguístico a ser debatido e estudado em sala e, mais precisamente, qual trato pedagógico o professor conferia às variações referentes aos usos da concordância de número no sintagma nominal, produzidas durante os processos de interação aluno/aluno e professor/aluno, com vistas à conscientização dos alunos, para fins de monitoração estilística e ampliação de sua competência comunicativa.

Atrelado a esse objetivo e amparada no princípio de que o professor não é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, também proponho uma reflexão sobre as orientações oficiais dispostas ao professor pelos órgãos públicos provedores da educação com o objetivo de analisar se e como essas orientações chegam ao professor para que ele possa atuar de forma condizente com as necessidades atuais.

Para abranger a proposta da pesquisa, essa dissertação desdobra-se em cinco capítulos assim distribuídos: o primeiro contém uma contextualização histórica e regional do estado de Roraima, ressaltando as características que se estendem à sala de aula e podem influenciar nos hábitos linguísticos da população roraimense. Também nesse capítulo são apresentados os aspectos metodológicos que caracterizam esse trabalho como uma microetnografia, portanto de caráter qualitativo.

No segundo capítulo há uma descrição de teorias e conceitos, tais como a Sociolinguística Variacionista a Sociolinguística Interacional, pedagogia culturalmente sensível, competência comunicativa e a relação entre variação linguística e identidade utilizada pela Sociolinguística Educacional, área na qual este trabalho se insere.

Os três capítulos seguintes buscam responder, através da análise de protocolos verbais gerados em sala de aula, de entrevista e de análise documental, as questões lançadas para execução da pesquisa: o terceiro capítulo apresenta as análises que explicitam as variações linguísticas que ocorrem na sala de aula e a postura do professor relativa ao reconhecimento dessas variações como conhecimento linguístico a ser abordado na sala; o quarto capítulo, por sua vez, investiga especificamente a existência de variações no uso da concordância de número no sintagma nominal durante as interações aluno/aluno e professor/aluno e

o trato dado a tais variações; o quinto capítulo, finalmente, traz reflexões sobre as orientações contidas nas políticas educacionais e disponíveis ao professor e também sobre a abordagem do tema nos materiais didáticos utilizados em sala, buscando, assim, relacionar o micro e macro contexto pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho. Com esse percurso, busco apresentar a variação como um elemento linguístico e cultural, cujo trato em sala de aula pelo professor traria aos alunos conhecimentos significativos, proporcionando sua inserção social.

1. O CONTEXTO E A PESQUISA

[...] Boa Vista explicita uma espécie de síntese da sociedade e da realidade regional, propiciada pela pluralidade e diversidade de contatos, encontros e situações, fato que a torna muito fecunda do ponto de vista da pesquisa social e histórica. (SOUZA & SILVA, 2006, p. 20)

Introdução

Este capítulo apresenta de forma sucinta o contexto de realização da pesquisa, expondo aspectos tais como a localização fronteiriça do nosso estado, situação geradora de inúmeros fenômenos linguísticos - e o processo migratório, grande responsável pela formação populacional do estado de Roraima. Tal contextualização reveste-se de importância para esse estudo, uma vez que hábitos linguísticos e culturais dos habitantes desse espaço fronteiriço estendem-se à sala de aula, constituindo, assim, conhecimento necessário ao professor para o direcionamento de sua abordagem pedagógica.

Constam também neste capítulo as características da sala de aula e dos alunos, as questões que norteiam o trabalho de forma a conduzir o seu direcionamento e as fases de sua realização. Descreve ainda a metodologia utilizada na pesquisa, tais como a microetnografia, a observação participante, o interpretavismo, a entrevista, a geração de protocolos, e a análise documental, de forma a seguir os preceitos metodológicos da pesquisa qualitativa.

1.1. O ESTADO DE RORAIMA: CONTEXTO GERAL DA PESQUISA

O estado de Roraima possui como características a heterogeneidade de falares e a pluralidade cultural, consequências sócio-histórico-culturais decorrentes do seu processo de colonização e institucionalização. Além das pessoas de origem indígena local, o Estado é formado por migrantes vindos principalmente do

Maranhão, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul, Paraná e Rondônia (FREITAS, 2001, p. 39) e de todos os demais estados da federação, além de estrangeiros vindos principalmente dos países fronteiriços, Venezuela e Guiana Inglesa (ver figura abaixo).

Essa região de fronteira apresenta aspectos particulares se comparada com as demais regiões fronteiriças do Brasil. Características linguísticas singulares como a existência de contato linguístico do português do Brasil com o espanhol da Venezuela, com a língua inglesa da Guiana¹, e com as línguas indígenas presentes nessa região.

FIGURA 1- Tríplice fronteira: Brasil/ Venezuela/Guiana e suas respectivas línguas oficiais*



Fonte: <http://www.mochileiro.tur.br/boavista.htm>. Adaptado por Eley R Martins.

Por ser o centro econômico de melhor acesso, é comum, em Boa Vista, o trânsito e/ou permanência de estrangeiros vindos da fronteira, geralmente em busca de serviços de assistência social e de saúde, dentre outros. Em decorrência desse fluxo de estrangeiros, também encontramos nas escolas públicas alunos de com essa origem ou deles descendentes.

¹ A República Cooperativa da Guiana (The Republic of Guyana) possui o inglês como língua oficial, embora existam muitas outras línguas em uso no país. Na região de fronteira com o Brasil, o crioulo, proveniente do contato entre as línguas dessa região, é uma língua muito utilizada.

Com o advento da criação do Território Federal, o próprio Governo Federal tratou de estimular e organizar as migrações principalmente do Nordeste e do Sul do país. Essas migrações obedeciam às levas determinadas pelo estado, incentivadas pela distribuição tanto de terras para impulsionar a produção agrícola e a pecuária, quanto de bens de consumo gratuitos, tais como alimentos, casas, etc. para garantir a permanência dos migrantes. O garimpo, nas décadas de 1980 e 1990, o propósito de transformação do Território Federal em estado, 1988, e a abertura de concursos públicos a partir do ano 2000 também foram fatores que incentivaram migrações para Roraima (FREITAS, 2001), fato determinante na composição da população do estado, retratada na tabela abaixo.

Tabela 1: Migração - População residente por domicílio e sexo, segundo o lugar de nascimento. Roraima 2009.

Lugar de nascimento	População residente (1 000 pessoas)								
	Total	Homens	Mulheres	Urbana			Rural		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	430	212	218	365	177	188	66	36	30
Rondônia	3	2	1	3	2	1	-	-	-
Acre	1	0	0	1	0	0	-	-	-
Amazonas	27	12	15	25	11	14	1	1	1
Roraima	218	107	111	185	89	96	33	18	15
Pará	30	13	17	27	11	16	3	2	1
Amapá	1	1	0	1	1	0	-	-	-
Tocantins	3	1	1	2	1	1	0	0	-
Maranhão	90	45	46	73	35	38	17	9	8
Piauí	8	4	3	5	3	2	2	1	1
Ceará	14	9	6	13	7	5	2	1	1
Rio Grande do Norte	1	1	1	1	1	0	0	0	0
Paraíba	4	2	2	4	2	2	-	-	-
Pernambuco	3	2	1	2	2	1	0	0	-
Alagoas	1	0	1	1	0	1	-	-	-
Sergipe	0	-	0	0	-	0	-	-	-
Bahia	2	1	1	2	1	1	0	0	-
Minas Gerais	2	1	1	2	1	1	0	0	0
Espírito Santo	0	0	-	0	0	-	-	-	-
Rio de Janeiro	2	1	1	2	1	1	-	-	-
São Paulo	4	3	2	4	2	2	1	0	0
Paraná	4	2	2	3	1	2	1	1	-
Santa Catarina	0	0	0	0	0	0	-	-	-
Rio Grande do Sul	2	1	1	1	1	0	1	1	1
Mato Grosso do Sul	1	1	0	1	1	-	0	-	0
Mato Grosso	3	1	2	2	1	1	1	-	1
Goiás	5	2	2	4	2	2	1	0	0
Distrito Federal	1	0	0	1	0	0	-	-	-
País estrangeiro	2	1	1	1	1	0	1	0	0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

A tabela (1) acima, ainda que por amostragem² traz a dimensão de como o processo migratório foi decisivo na formação da população roraimense e, conseqüentemente, para sua formação linguística e cultural. Nesse processo migratório, essas pessoas trouxeram e ainda trazem consigo aquilo que sua terra ofereceu: seus hábitos alimentares, suas vestimentas, sua música, suas angústias,

² Os dados integrais do censo 2010 sobre a migração no estado de Roraima ainda não estão disponíveis.

suas expectativas e seus hábitos linguísticos. Por consequência, a população desse estado apresenta uma variação linguística eminente.

É possível perceber, na fala de seus habitantes, variações diatópicas, típicas das mais diversas regiões brasileiras, tais como a do paraibano, do maranhense, do gaúcho, do carioca; e diastráticas que se referem às diferenças sociais e podem ser relacionadas à escolarização, dentre outras razões. Essa heterogeneidade de falares e pluralidade cultural são vistas como riqueza, mas também são motivadoras de preconceitos.

Essa realidade linguística do Estado é transportada para sala de aula. Nesse ambiente encontramos falantes - professores e alunos - com hábitos linguísticos diferentes, vindos das mais diversas regiões brasileiras e até estrangeiras, mais comumente vindos da Venezuela ou Guiana. É nesse contexto que professores, principalmente os de língua portuguesa, atuam, estejam eles preparados ou não para essa realidade.

Tal complexidade cultural e linguística constitui-se em tema para investigação. Todavia, apesar de ser um ambiente propício para estudos linguísticos e sociolinguísticos, ainda não há dados, ou estudos que auxiliem cientificamente a compreensão de determinados aspectos linguísticos e sociolinguísticos, especialmente relacionados ao ensino de língua portuguesa. Trata-se de uma realidade que precisa ser compreendida e, sobretudo, assumida, para que se possa ter um posicionamento claro em defesa do rompimento das visões discriminatórias que estipulam o que é certo e errado em relação à língua em uso, como ocorre com fenômenos relacionados à variação linguística que constitui tema desta dissertação.

1.2. ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS EM SALA DE AULA

Do ponto de vista dos estudos sociolinguísticos, é comum considerar variação da fala, tanto em seu aspecto fonético, quanto em seu aspecto sintático, como elemento de identificação de origem do falante. Entretanto, algumas variações são estigmatizadas, de pouco ou nenhum prestígio, vistas socialmente como erro, gerando reações pouco profícuas, já que também através da língua se estabelecem relações de poder e preconceito.

Nesse sentido, a escola é a instituição que pode contribuir efetivamente para desmistificação desses preconceitos, para valorização do cidadão, e para a construção do seu conhecimento, sendo, conseqüentemente, fonte de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), condição essencial para a promoção e atuação social do aluno.

Assim, a sala de aula é um dos lugares onde diferentes modos de falar são colocados em foco, constituindo um *domínio social*³ privilegiado para estudos sociolinguísticos. No caso particular de Boa Vista, esse ambiente representa um recorte das características da população de Roraima, além de pressupor constante interação e debates sobre a língua, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para ensino e reflexão acerca de temas voltados para a linguagem.

Para tanto, a atuação do professor de língua portuguesa é de fundamental importância, dada a sua possibilidade de transformar as variações linguísticas presentes em sala de aula em material fomentador de conhecimento linguístico acerca da língua, transformando o conhecimento empírico em teórico, possibilitando o entendimento das variações linguísticas como formas diferentes de realização da língua, assinalando-as como resultados socioculturais e como consequência, elemento componente da riqueza cultural do Estado. A atuação do professor também gera a consciência de uma ação de monitoração linguística que vise propiciar maiores condições de letramento dos alunos, fornecendo-lhes outras possibilidades de uso da língua.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

A escola na qual a pesquisa foi realizada possui uma estrutura física comumente classificada em Roraima como Padrão⁴. Está localizada na zona oeste da capital e funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo o ensino fundamental do 5º ao 9º ano nas modalidades regular, aceleração e Educação de

³ Termo de tradição sociológica utilizado para nomear os espaços físicos onde acontecem as interações sociais. Esses ambientes podem determinar os papéis sociais dos falantes, tais como os de professor e aluno, em sala de aula, e sugerem monitoração linguística e estilística (BORTONI-RICARDO, 2004).

⁴ Na década de 90 foram construídas, em todo estado Roraima, escolas que tinham estrutura física ampla e modernas para época, consideradas Escolas Padrões, e assim convencionou-se chamar as então novas unidades de ensino construídas pelo governo vigente.

Jovens e Adultos. Optei por essa escola como campo de pesquisa pelo fato de sua localização permitir o acesso de uma clientela variada em relação às características socioeconômicas dos alunos, fator que, em tese, possibilita a presença de variações linguística em sala de aula.

Ao iniciar o ano letivo de 2012, com o aval da gestão da escola, apresentei-me ao professor como professora pesquisadora e, depois dos devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, iniciei a observação nas duas turmas de 5ª série do turno matutino- 5ª 51 e 5ª 52⁵ - com o intuito de verificar qual delas seria a turma pesquisada. Elegi essa série porque essas turmas são formadas por alunos que saíram das séries iniciais (1º ao 5º ano) e estão iniciando as séries finais (6º ao 9º ano), possuindo, pela primeira vez⁶, um professor específico para atuação na disciplina de Língua Portuguesa, licenciado Letras, portanto como conhecimentos específicos sobre o ensino de línguas.

Devido a ainda ser o segundo dia letivo, os alunos estavam retraídos, pouco interagiam entre si e com o professor, salvo os que já se conheciam. Dessa forma, resolvemos, eu e o professor, que seria mais conveniente iniciar a pesquisa após algumas semanas, pois esse seria um tempo adequado para que eles comesçassem a interagir. Passadas as semanas e após novas observações, optei pela turma 51, pois ela pareceu-me mais receptiva e propensa ao meu objetivo de pesquisa.

A turma possui 21 alunos matriculados. São 10 meninos e 11 meninas com faixa etária entre 09 e 12 anos, moradores do bairro e do seu entorno. As atividades econômicas exercidas pelos seus pais são as de vendedor, comerciário, açougueiro, taxista, professor, garimpeiro, doméstica, merendeira, etc., atividades indicadoras da realidade socioeconômica dos alunos, fator que pode influenciar a sua língua(gem) (LABOV, 2008, p. 139-140).

Quanto à origem geográfica, apenas dois alunos não são nascidos em Roraima. Mas a origem dos pais retrata a realidade populacional de Roraima, pois são migrantes das mais diversas regiões do Brasil e também da Guiana, como se pode observar na tabela 2.

⁵ A escola ainda utiliza a descrição “1ª a 8ª série”, apesar dessa nomenclatura ter sido alterada para 1º ao 9º ano.

⁶ De acordo com a estrutura funcional da escola, as turmas de 1ª a 4ª séries possuem um único professor para ministrar todas as disciplinas do currículo dessa fase escolar, portanto, no ano anterior, esses alunos não possuíam um professor específico de língua portuguesa.

Tabela 2: Origem geográfica dos alunos e de seus pais.

Aluno	Nasceu em	Mãe	Pai
		Nasceu em	Nasceu em
1. IS	PA	PA	GO
2. BR	RR	RR	MA
3. MO	RR	AM	MA
4. DI	RR	GUY	CE
5. LA	RR	PI	MA
6. MI	RR	MA	RO
7. LA	RR	RR	PA
8. MA	RR	GUY	CE
9. ED	RR	RR	GO
10. ES	RR	PA	PA
11. LI	RR	AM	RR
12. JO	RR	MA	MA
13. EL	RR	DF	BA
14. LU	RR	RR	RR
15. LU	AM	AM	AM
16. ED	RR	RR	RR
17. RE	RR	MA	MA
18. JO	RR	MA	MA
19. MA	RR	RR	MA
20. AG	RR	MA	AM
21. GU	RR	MA	MA

Fonte própria. (2012)

Pode-se inferir que, apesar de nascidos no estado, os alunos são expostos às influências linguísticas e culturais de outros estados e países, no caso da Guiana, já que os pais, em maior ou menor grau as exercem sobre seus filhos.

Essas influências podem estender-se à escola e à sala de aula, além de representar um pequeno recorte populacional, é local específico de aprendizagem, discussão e reflexão dos usos da língua. Nesse contexto, a variação linguística é (ou deve ser) tema constante, já que estudos sobre variação da língua são importantes para o homem entender a si mesmo e aos outros, e para entender o processo de construção da identidade linguística e cultural de um povo.

Diante de tais circunstâncias, surgem algumas questões necessárias à compreensão de como essa realidade linguística do estado de Roraima é tratada em sala de aula, especificamente na aula de língua portuguesa.

- Há variações linguísticas produzidas nas interações em sala?
- O professor identifica produções de variações linguísticas na sala e reconhece esse tema como um conhecimento linguístico a ser tratado nas aulas?

- Há variações no uso da concordância de número no sintagma nominal durante as interações aluno/aluno e professor/aluno?
- As variações no uso da concordância de número no sintagma nominal são abordadas no ensino para fins de conscientização e conseqüentemente monitoração no uso da língua?

Para buscar respostas a essas questões, propus, então, a seguinte investigação:

Verificar se o professor identifica variações linguísticas em sala de aula e as reconhece como conhecimento linguístico a ser debatido e estudado, e qual trato pedagógico é conferido a essas variações, mais precisamente às variações referentes aos usos das variantes explícitas e zero na concordância de número no sintagma nominal (CNSN) produzidas durante os processos de interação aluno/aluno e professor/aluno com vistas à conscientização dos alunos sobre o tema, para fins de monitoração estilística e ampliação da competência comunicativa.

Necessário se faz observar, entretanto, que a prática do professor não é uma ação isolada e independente, mas sim decorrente de inúmeros fatores, dentre eles, as políticas educacionais que devem orientar teórica e metodologicamente a prática escolar. Buscando traçar o caminho dessas orientações, propus analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Proposta Curricular da rede pública estadual para o ensino fundamental, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Livro Didático (LD) adquirido pela escola, com o objetivo de verificar quais subsídios estão disponíveis como orientadores e facilitadores da ação pedagógica do professor e se essa disponibilidade incide na aplicação dessas orientações na sala de aula. Assim, surgiram as questões:

- Quais são as orientações sobre o ensino de língua portuguesa, pertinentes ao trato das variações linguísticas, presentes nas políticas educacionais disponíveis ao professor?
- Os materiais didáticos utilizados em sala de aula abordam esse tema? Como?

Busco assim, relacionar o micro e macro contexto pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho.

1.4. PESQUISA ETNOGRÁFICA EM SALA DE AULA: A MICROETNOGRAFIA

Surgido nos estudos antropológicos no final do século XIX e início do Século XX, (LAKATOS e MARCONI, 2011), o método etnográfico baseia-se na observação e na descrição dos fatos socialmente situados. Através dele pode-se estudar tanto contextos amplos, quanto contextos interativos mais particulares, como os de sala de aula, de forma a retratar determinados aspectos da realidade de pessoas em grupos organizados (MATOS, 2001).

Na área da Sociolinguística Educacional, em sala de aula, a vertente etnográfica, então denominada de microetnografia, propõe estudos baseados na interação verbal. Para sua realização fiz usos de técnicas de registros como a entrevista, a observação participante, a geração de protocolos verbais e a análise de documentos, especialmente para geração e triangulação de dados, cujas análises foram balizadas pelo Interpretativismo, “denominação geral de métodos que têm compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (ERICKSON, 1990 apud BORTONI-RICARDO 2008, p. 34). Seguindo esses pressupostos metodológicos, executei a pesquisa em quatro etapas.

A primeira etapa consistiu na negociação com o professor sobre os aspectos relacionados à ética da pesquisa na sala de aula, avalizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE A e B), e ao tempo da pesquisa a ser empreendida. Concomitantemente a esta fase, realizei as coletas de documentos que pudessem contribuir com informações complementares à pesquisa.

A segunda etapa abrangeu 15 (quinze) aulas, que correspondem a 37% de um bimestre de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental regular de 6º ao 9º ano, e consistiu na observação participante, quer dizer, “contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa e associa técnicas para coletar dados” (ANGROSINO, 2009, p. 34). Essa “técnica possibilita a proximidade do pesquisador com o pesquisado, pressupõe, antes de tudo, a solidariedade entre os envolvidos na pesquisa, permite pensarmos a nós mesmos através do outro” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 8).

Nessa etapa coletei registros por meio do uso de diário de campo e de gravações em áudio para a geração de protocolos verbais. Essa técnica consiste em

apresentar, através dos registros sistemático das falas dos envolvidos no processo interacional, conhecimentos e atitudes desses falantes (SOUZA e RODRIGUES, 2008), empregada nesse caso, com vistas a conseguir dados linguísticos que fomentassem a pesquisa sobre a existência de variações na CNSN na fala dos alunos e sua abordagem pelo professor. Também, nessa fase, apliquei aos alunos um teste de recepção sobre conhecimentos linguísticos, com o objetivo de verificar a aceitação de algumas construções linguísticas relativas à CNSN, e um questionário para coletar dados referentes a fatores extralinguísticos e identitários que pudessem correlacionar-se às variáveis linguísticas.

Na terceira etapa de coletas de registros realizei a entrevista, “técnica que tem o objetivo de compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados através dos dados fornecidos” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 279). Na forma semiestruturada, foi destinada ao professor com o objetivo de conseguir dados profissionais, como seu histórico de formação, tempo de experiência profissional, e, especificamente, suas experiências, conhecimento teórico-metodológico e atitudes sobre o tema a ser abordado.

Tratando-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, de uma microetnografia, busco estabelecer as relações macro e micro do processo de ensino de língua portuguesa que envolvem o trato da variação linguística na sala de aula. Para tanto, analiso as situações contextuais de ensino de língua portuguesa na sala de aula e as orientações previstas para esse ensino contidas nos documentos oficiais, especificamente sobre o trato do tema dessa pesquisa, para a série pesquisada. São eles: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; A Proposta da Rede Pública Estadual para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental; O Projeto Político-Pedagógico da escola; e o Livro Didático *A aventura da linguagem* – 6º Ano (PNLD 2011/2013). O objetivo dessa análise foi verificar se as informações e orientações contidas nos documentos refletiam-se efetivamente na prática do professor, se de fato surtiam algum efeito prático.

De posse dos registros, parti, então, para a transcrição das gravações, roteirização, interpretação, análise dos dados transcritos e triangulação, especificamente entre os protocolos verbais e a entrevista do professor, já que essa técnica permite “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 283).

Com esse percurso metodológico pretendi abranger a tão complexa realidade que é a prática do ensino de língua portuguesa no contexto roraimense e as implicações que daí decorrem no que diz respeito ao trato da variação linguística, especificamente a variação no uso da CNSN, fenômeno visivelmente presente na sala de aula e, por motivos diversos, ainda negligenciado.

1.5. PARA QUEM SERVE A PESQUISA?

A fala, como reflexo característico de cada povo, é fator decisivo na definição de uma comunidade, tornando-se preponderante para o conhecimento e análise das ações humanas, razão pela qual tem sido foco de estudos e pesquisas de grande incidência nas últimas três décadas. Dentre outros itens identitários, através da fala podemos identificar e diferenciar cada comunidade. Através dela e da variação no seu uso podemos perceber a inserção do indivíduo em determinados grupos sociais.

Especialmente, na sala de aula, as variações da língua podem trazer consequências conceituais negativas para os alunos quando classificadas como erros. Assim, estudos dessa natureza podem subsidiar as práticas pedagógicas de ensino, visando auxiliar o professor de língua portuguesa na sua tarefa de contribuir na ampliação da competência comunicativa dos alunos e por consequência auxiliar na sua inserção social.

Esses estudos tomam força quando são significativos para o processo de ensino e aprendizagem, quando “os resultados se transformam em um instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.7). Portanto, como princípio da Sociolinguística Educacional, não há como tratar de uma realidade linguística como a apresentada em sala de aula, especialmente em um contexto linguístico complexo como o de Roraima, sem tratá-la como consequência e componente sócio-histórico-cultural, e sem que este trabalho resulte em uma contribuição social efetiva à relação ensino/aprendizagem.

É nesta perspectiva que este trabalho se insere, já que, tendo a sala de aula como contexto, tem como principal objetivo verificar na fala dos alunos, as produções de variações de natureza morfossintática - concordância de número no sintagma nominal – correlacionando-as a aspectos sociais e educacionais de forma

a subsidiar mudanças positivas e eficazes principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa no contexto educacional roraimense, obedecendo aos preceitos propostos por Kleiman (2002) que aponta a devolução e a restituição dos resultados ao grupo como princípios norteadores que compõe a pesquisa.

Isso implica não somente na divulgação dos resultados, menos ainda na divulgação de resultados que contribuam para desvalorização dos pesquisados, mas que esses devem ser pensados em função da contribuição que eles podem trazer aos envolvidos, nesse caso, professores e alunos da rede pública estadual, principalmente à escola pesquisada.

Compreendo esse como trabalho relevante, também pelo fato de não haver ainda em Roraima, pesquisas que ajudem na compreensão do fenômeno da variação linguística. Assim, tem a pretensão de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, buscando colaborar de forma efetiva tanto para atuação do professor de língua portuguesa quanto para fomentação do desenvolvimento de políticas educacionais e políticas linguísticas específicas para educação no nosso Estado.

2. A SALA DE AULA: UM CAMPO MULTITEÓRICO

“Abre-se, pois, na área da educação e nos demais setores das relações sociais, um imenso campo de trabalho para a linguística nacional. Cabe a ela estudar a variação da língua nos espaços geográfico e social, propor soluções para o impasse do anacronismo da gramática normativa, combater o estigma atribuído às variedades denominadas incultas, levantar as atitudes dos falantes em relação à língua, determinar as etapas evolutivas dos traços em processo de mudança, e, principalmente, apontar caminhos e estratégias para educação no Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 38).

Introdução

O presente capítulo busca apresentar um quadro teórico que contemple a complexidade da sala de aula enquanto campo de pesquisa, de forma a servir como norte para o trabalho aqui empreendido. Dentre as alternativas possíveis, opto pelo campo da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008), área de estudo que agrega conhecimentos de diversas áreas com objetivo de fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores de língua materna, entendida aqui como sinônimo de língua portuguesa, para que esses desempenhem suas funções de forma a atender as atuais demandas linguísticas sociais dos alunos.

Para este trabalho, esse quadro compõe-se basicamente de teorias pertinentes à sociolinguística variacionista (SCHERRE, 1994), (SCHERRE & NARO, 2006) que trata dos fenômenos linguísticos pertinentes à CNSN no português brasileiro e à sociolinguística interacional (GOFFMAN, 2002a, 2002b), (MATENCIO, 2001) que descreve os aspectos de interação e mediação pedagógica em sala de aula; envolvendo ainda o conceito de pedagogia culturalmente sensível proposto por Frederick Erickson (1987) e o conceito de competência comunicativa de Dell Hymes, ambos adotados por Bortoni-Ricardo, (2003, 2004).

2.1. A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística Educacional é uma área composta por estudos que relacionam conhecimentos linguísticos e sociais às práticas pedagógicas em sala de aula, especificamente com a finalidade de subsidiar teórica e metodologicamente o ensino e a aprendizagem da língua e contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essa área teve sua origem amparada nas contribuições de estudos sociolinguísticos de vertente variacionista e etnográfica ao desenvolvimento da educação, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Labov e seus estudos publicados na década de 70. No Brasil, uma das principais representantes dessa área é Bortoni-Ricardo (2004), (2005), (2008), cujas orientações resultantes de inúmeras pesquisas buscam contribuir de forma prática e significativa, tanto para a formação quanto a atuação do professor em sala de aula. Essa autora defende que a Sociolinguística Educacional fornece meios para desenvolvimento de práticas contributivas para a educação em língua materna, como se pode observar no fragmento abaixo.

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (BORTONI-RICARDO, e FREITAS, 2009).

Ela assinala ainda que, com o intuito de promover melhorias no ensino de língua materna, a Sociolinguística Educacional “busca respostas para questões educacionais dentro do universo da escola”. Para tanto, pode abarcar temas mais amplos decorrentes de contexto social maior, “conciliando os aspectos micro e macro do processo de ensino e aprendizagem” (BORTONI-RICARDO e FREITAS, 2009) agregando temas próprios da sociolinguística variacionista e da sociolinguística interacionista, com propósitos específicos para as ações em sala de aula, considerando a dinâmica e complexidade em que se dá a ação pedagógica do ensino da língua.

Bortoni-Ricardo (2005, 130-133) propõe seis princípios, cujas práticas em pesquisas sobre variação e aquisição de estilos monitorados podem apresentar

respostas significativas que fomentem o desenvolvimento das ações da Sociolinguística Educacional:

- **Primeiro princípio:** o papel da escola é facilitar a aquisição de novos recursos comunicativos e conseqüentemente a ampliação do repertório linguístico dos alunos de forma que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua. Portanto, a influência da escola deve ser notada no uso dos estilos formais da língua, e não no estilo coloquial dos falantes.
- **Segundo princípio:** relaciona-se ao caráter sócio-simbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade por seus usos já terem sido incorporadas pelos falantes - por exemplo: *Me empresta seu caderno* - não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.
- **Terceiro princípio:** refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Isto significa que o ensino da língua de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito.
- **Quarto princípio:** postula-se que os estilos monitorados da língua são reservados para a realização de eventos de letramento em sala de aula. Para eventos de oralidade podemos usar estilos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre Português culto e Português ruim, institui-se na escola uma dicotomia entre estilos monitorados e não monitorados de acordo com as características situacionais.⁷
- **Quinto princípio:** postula-se que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a

⁷ A este princípio, associo de forma complementar os encaminhamentos de Antunes (2003) dispostos no Capítulo IV.

variação assume. A atenção do estudioso deve ser voltada para os padrões de emprego da variação e para os significados que esta tem no processo interacional para os atores ali envolvidos.

- **Último princípio:** refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Neste processo é necessário que o linguista não se limite a transmitir informações técnicas, que são produtos da pesquisa acadêmica. É preciso que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

As pesquisas nessa área devem basear-se nesses princípios, de forma a torná-las bases científicas propulsoras de mudanças, portanto o mesmo intuito que teve a pesquisa base deste trabalho.

2.2. AS BASES SOCIOLINGÜÍSTICAS

A língua é um “fenômeno social cujo uso é regido por normas sociais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78) como consequência de processos sócio-histórico-culturais, pois não há como separar a língua do seu uso em sociedade. Ao assumir este conceito, pretendo abranger os aspectos socioculturais relevantes para compreensão do que é ensinar a língua portuguesa em um estado onde uma das principais características é a pluralidade cultural.

Considerando a língua um comportamento social, Labov (2008, p. 215) se indaga, “de que maneira a sociolinguística pode ser considerada algo separado da linguística?” e conclui que o termo “sociolinguística” é redundante, mas que, apesar disso, é usado amplamente como área de conhecimento cuja fonte de estudos são as relações entre língua e sociedade. Para Trudgill (1992), estudos nessa área de conhecimento podem abarcar interesses puramente linguísticos ou associá-los aos fenômenos de natureza social. Nessa perspectiva, é de interesse da sociolinguística a identidade social do falante e do receptor, os seus contextos sociais e as suas atitudes linguísticas (ALKMIM, 2001,). Portanto, estudos como este apresentado, que tem como um dos objetos de análise a língua falada em seu contexto social e, conseqüentemente, as variações linguísticas, fundamentam-se na sociolinguística, já

que essa área de conhecimento pode subsidiar teoricamente estudos dessa natureza.

Essa área da ciência da linguagem procura verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua e também no seu léxico. Para a sociolinguística, o fenômeno da variação linguística é um princípio geral e universal das línguas, passível de ser estudado e analisado, pressupondo a existência de diferentes formas linguísticas de uma mesma língua denominadas variantes (MOLLICA, 2004).

Entende-se, então, por variantes, as formas que compõem uma variável. Assim, nesse trabalho aplica-se o conceito de variável à concordância de número no sintagma nominal. Essa concordância pode ser realizada de duas formas: a variante padrão (variante explícita), preconizada pela gramática normativa; e a variante não padrão (variante zero), prevista por gramáticas que têm como foco a língua em uso, também com regras previsíveis e analisáveis (SCHERRE, 1994).

Calvet (2003, p. 65), ao tratar da variação da língua, afirma que “os usos que faz um falante da sua língua variam socialmente, geograficamente e historicamente”. As variações linguísticas, segundo Ilari (2006, p. 151), são “fenômenos normais nas línguas” que se manifestam sincrônica e diacronicamente. Constituem “o fenômeno no qual uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao qual ele é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social” (DUBOIS et al, 2004 p. 609).

Na perspectiva sincrônica, as variações são relacionáveis a diversos fatores e podem ser classificadas em: diatópica, quando as diferenças linguísticas são influenciadas pelo espaço físico, geográfico; diastrática ou social, quando ocorre por influência de fatores relacionados à identidade do falante e também à sua natureza social, tais como classe social, escolarização, idade, sexo; estilística, são aquelas relacionadas ao contexto social em que o falante se encontra, já que ele pode fazer uso de uma variação formal, informal, familiar, pessoal, etc. (ALKMIM 2001). Há também outro tipo de variação, a diamésica, que “corresponde ao tipo de registro da língua em diferentes meios ou veículos, se falado, ou escrito” (ILARI, 2006, p. 181).

2.3. SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Ribeiro e Garcez (2002, p. 08) esclarecem que a Sociolinguística Interacional está ancorada na pesquisa qualitativa, empírica e interpretativa, e prevê estudos do uso da língua durante a interação social, uma vez que os momentos de interação são cenários de construção do significado social, passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico. Assim, cada contexto é composto de acordo com as especificidades da interação e a interação é um mecanismo de ação social dos sujeitos que os possibilitam construir e reconstruir as suas relações por meio da linguagem.

Então, para os autores, a noção de contexto passa a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional, e que os interagentes levam em consideração, não somente os dados contextuais relativamente mais instáveis sobre participantes-(quem), referência (o que), espaço (onde) e tempo (quando) - mas consideram, sobretudo, a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso.

Para Goffman (2002a, p. 17), cada contexto implica uma situação social, definida como “um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’ e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante”. Essa situação social, por sua vez, é geradora de regras culturais que “estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento. Essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes na situação”.

O autor também argumenta que esses fundamentos são extremamente necessários para as análises de quem tem a fala como foco de interesse “pois onde ocorre a fala senão em situações sociais?” Portanto, não é possível pensar o ensino sem a observação do aspecto interacional que rege a ação dos sujeitos na sala de aula. Nesse espaço, os interactantes, assim como outros indivíduos em qualquer espaço de interação social, devem atender a determinadas regras que constituem o quadro interacional da ação humana (MATENCIO, 2001).

Na sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente, as regras interacionais são conduzidas pelos papéis dos sujeitos que a compõem e pelas suas condições de produção, constituindo-se em um quadro espaciotemporal com objetivos interacionais determinados, o que, segundo Matencio (2001), configura uma tipologia de interação.

Para essa autora, na sala de aula, as relações interativas são normatizadas por rotinas comunicativas que compreendem o *ritmo acadêmico* e o *ritmo social*. O ritmo acadêmico é composto por eventos didáticos cujos objetivos estão diretamente ligados à prática de ensinar, geralmente conduzida pelo professor; já o ritmo social refere-se às relações interpessoais e às contribuições individuais dos interlocutores (professor e alunos), de caráter mais espontâneo (MATENCIO, 2001). Nesse ambiente, as ações que conduzem o processo de ensino e aprendizagem são diretamente ligadas à interação em que acontecem. Fundamentados nesta proposta, através do processo interacional, durante as ações de falas na sala de aula, em aulas de língua portuguesa, pode-se analisar determinados aspectos desse processo, como as atitudes pedagógicas (do professor) e linguísticas (dos alunos e do professor⁸) com vistas a analisar contribuição do professor na ampliação da competência comunicativa dos alunos.

2.4. A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

As atitudes pedagógicas da escola e, conseqüentemente, dos professores, quando pautados no conceito de *pedagogia culturalmente sensível* (Aculturally responsive pedagogy), podem, de forma mais eficaz, levar o aluno a superar dificuldades de ordem comunicativa. Esse conceito foi proposto por Erickson (1987) que considera a transformação da prática educativa rotina necessária, e a pedagogia culturalmente sensível um meio de transformação.

Bortoni-Ricardo, (2003, p. 131) citando Erickson, expõe que essa proposta pedagógica consiste num “tipo especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, (...) entre alunos e professores”. Dito de

⁸ Embora haja variações na fala do professor, essa não é objeto de estudo deste trabalho.

outra forma, correspondem a todos os esforços cultivados pela escola com o intuito de acolher o aluno em todos os aspectos pertinentes à sua prática escolar e proporcionar ações que sejam capazes de diminuir os atritos gerados nos processos comunicativos, conduzindo o aluno ao progresso escolar.

É natural que se espere do professor estratégias e atitudes facilitadoras da aprendizagem, de forma que o aluno tenha acesso a novos dados e conseqüentemente amplie seu conhecimento. Ao adotar a postura da pedagogia culturalmente sensível, o professor, como forma de intervenção, pode valer-se de atitudes como a andaimagem, (*scaffolding* do inglês), conceito desenvolvido nas bases da psicologia e da sociolinguística interacional e disseminado na literatura linguística por Courtney Cazden em 1988. Para Magalhães e Machado (2012, p. 55) essa ação cooperativa e sua operacionalização firmam-se em dois pressupostos:

1. *A linguagem e a interação entre as pessoas são essenciais no processo de aprendizagem.*
2. *As ações humanas, entre elas a linguagem, constituem esforços constituídos de modo cooperativo e conjunto pelos interagentes.*

Assim, linguagem, interação e aprendizagem são interdependentes e através da cooperação entre os interactantes, tanto a linguagem quanto a aprendizagem podem ser desenvolvidas. Dessa forma, o professor, no processo interativo em sala de aula, tem o papel de cooperar com o aluno, ajudando-o a ampliar seu conhecimento sobre a lingua(gem).

Como processo de cooperação, a andaimagem pode ser empregada em qualquer ambiente onde haja processos de socialização, mas é amplamente indicada pela Sociolinguística Educacional como forma de mediação pedagógica e de análise das práticas em sala de aula, através da observação das ações do professor durante sua interação com o aluno.

Cazden (1991) aponta, entre outros, um importante aspecto para atitude de andaimagem, principalmente no que se refere a atitudes pedagógicas: a diferença entre dar resposta e induzir à compreensão. Expõe que existe uma importante diferença entre oferecer ao aluno uma resposta concreta e ajudá-lo a lograr uma compreensão conceitual a partir da qual possa construir respostas. Depreende-se então, que a andaimagem consiste em ações empregadas pelo professor com o intuito de promover no aluno a compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem do que se propõe ensinar, induzindo-o refletir analisar e categorizar.

2.5. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Com vistas a contemplar o papel essencial das características socioculturais e econômicas no uso da língua, Hymes (1972) propõe uma teoria em que há a necessidade de transcender os aspectos estruturais da fala e associa-los às características socioculturais: a competência comunicativa. Esta abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais. Afirma que a aquisição de tal competência é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas. A partir de uma experiência finita de atos de fala e sua interdependência com características socioculturais, os usuários desenvolvem uma teoria geral sobre o que é apropriado falar em sua comunidade, constituindo-se um conhecimento cultural tácito (competência) utilizado na condução e interpretação da vida social.

De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da competência viabiliza atitudes de escolha e seleção de atos de fala, ou seja, o falante adquire uma competência quanto ao momento de falar, quanto ao que falar com quem, quando, onde, de que maneira. Em suma, ele se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, para participar de eventos de fala e avaliar a realização desses atos por outros.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a concepção de Dell Hymes é mais adequada, já que o conceito de competência comunicativa inclui “não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”. Para ela “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em qualquer circunstância” (loc. cit.) , portanto, há a inclusão da noção de monitoração estilística e adequação contextual.

Sobre a monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004) defende que não há fronteiras rígidas entre as variações, por exemplo, entre as variações do dialeto rural e do urbano. Ela propõe, como forma de análise, a existência de contínuos - de urbanização, de oralidade e letramento, e de monitoração estilística - que correspondem a linhas imaginárias onde em seus extremos há formas mais e menos elaboradas.

Em relação ao contínuo de monitoração estilística, pressupõe que o falante, ao dominar a língua em seus aspectos mais formais e normativos, pode, em contextos formais, fazer uso de formas mais monitoradas, correspondentes à variação padrão da língua. E, em contextos menos formais, fazer uso de formas menos monitoradas. Nele (contínuo de monitoração estilística) estão as interações espontâneas e as interações previamente planejadas que sofrem interferência de fatores tais como o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. A adequação dessas formas de uso da língua em relação ao contexto em que os sujeitos estão inseridos corresponde ao exercício da sua competência comunicativa.

Dessa forma, a competência comunicativa do falante pressupõe a aquisição gradativa de recursos comunicativos à medida que suas experiências na comunidade vão sendo ampliadas. Sua experiência em determinados contextos sociais fazem com que estes assumam diferentes papéis sociais, tornando a língua instrumento essencial na construção identitária.

Labov (2008, p. 140) afirma que “a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social”. Então, a aquisição de estilos monitorados pode possibilitar inserções sociais, uma vez que diferentes contextos sociais pressupõem mudança no comportamento linguístico e isso pode exigir do falante o uso de recursos comunicativos de maior ou menor grau de complexidade. Neste sentido, a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos, já que um dos seus principais papéis é ofertá-los aos alunos para que eles possam fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e fazer uso da língua oral, em estilos monitorados (BORTONI-RICARDO, 2004).

Fica implícito que a aquisição gradativa de recursos comunicativos implica também o processo de letramento do aluno, aqui conceituado como os conhecimentos adquiridos por meio da cultura da leitura e da escrita e, conseqüentemente, o monitoramento do uso da língua em suas práticas orais e escritas. Representa o progresso do conhecimento do indivíduo e seu desenvolvimento adquiridos através das práticas do processo formal de educação. É um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e tecnológico e, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18) que se estendem às práticas orais da língua.

2.6. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E IDENTIDADE

A língua é um dos primeiros itens expostos à apreciação do outro, e as variações com as quais ela se concretiza marcam de forma aparente a identidade do falante, por isso é um dos muitos traços humanos que podem carregar em si a identidade do indivíduo, sendo fonte de identidade cultural e importante componente na formação de uma cultura nacional (HALL, 2006). Portanto, a língua e as variações com as quais ela se concretiza tomam lugar importante nas análises sobre identidade.

Ao estudar a língua e suas variações, estuda-se também a capacidade que o homem possui para intermediar suas relações sociais e como o falante realiza as escolhas de qual forma de linguagem pode e deve utilizar em determinadas situações sociais. Ao possuir este poder de seleção das variações linguísticas, o falante pode inserir-se em meios sociais diversos e filiar-se a grupos específicos, reforçando suas características identitárias ou transformando-as.

Nessa perspectiva, a variação se mostra como item de grande relevância no processo identitário dos falantes, estabelecendo relação direta entre diversidade linguística, *identidade social do falante e do receptor, contexto social do emissor e receptor, e suas atitudes linguísticas* (BRIGHT, apud ALKMIM, 2001, p. 29).

Sobre a relação da fala estabelecida entre o sujeito e o contexto, Alkmim (2001, p. 37) diz que “aprende-se a falar na conveniência. (...) aprendemos quando devemos falar de certo modo e quando devemos falar de outro. Os indivíduos que integram uma comunidade precisam saber quando devem mudar de uma variedade para outra”. Essas alternâncias no modo de falar tornam-se, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 175), um dos principais recursos à disposição do falante para que ele possa cumprir duas importantes finalidades: a) ampliar a eficácia da comunicação e b) marcar sua identidade social. Para Le Page, citado pela autora, “todo ato de fala é um ato de identidade” (p. 176), daí se explicam as gírias dos adolescentes, os jargões profissionais, a linguagem amorosa da mãe, e as trocas de identidade de acordo com contexto em que os falantes estão inseridos. E, confirmando este pressuposto, para Bourdieu (2003a) a linguagem é um elemento de grande importância estruturante nos papéis sociais. Assim, apesar de não ser o foco do trabalho, o tema identidade se torna importante complemento nas análises dos

dados obtidos durante a pesquisa, ao considerar como relevantes o contexto de uso da língua e os papéis sociais nele desempenhados, as origens geográficas dos alunos e do professor e as características socioeconômicas dos alunos.

2.7. SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: A CNSN

O fenômeno da variação constitui uma das áreas de interesse da Sociolinguística Variacionista. Cabe a ela “investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático” (MOLLICA, 2004, p.11). Para identificar esse comportamento regular e sistemático essa área vale-se de pesquisas quantitativas que, através de apurados métodos e análises descrevem o comportamento linguísticos de determinadas comunidades de fala (GUY, 2007).

Sociolinguística Variacionista possui como maiores expoentes no Brasil os pesquisadores Anthony Julius Naro e Maria Marta Pereira Scherre. Tem a variação na concordância de número como um dos fenômenos linguísticos de seu interesse. Esse fenômeno linguístico configura uma das variáveis linguísticas de grande valor social, por isso é tema bastante estudado, com várias pesquisas que registram e explicam o porquê desta ou daquela variante.

Sobre a concordância de número, Scherre & Naro (2006, p. 108) dizem que “a variante explícita de plural é a variante de prestígio. A variante zero de plural, quando percebida, é julgada pela tradição e pelos falantes como índice de não saber falar”, portanto, o domínio da variante explícita de plural configura grande valor social, motivo pelo qual a concordância de número nominal foi estabelecida como recorte deste trabalho. Os autores acrescentam que “diversos estudos têm evidenciado que a variação da concordância de número no português brasileiro é sistematicamente regida por restrições linguísticas e não linguísticas”.

Scherre (1994, p. 38) ainda comenta, com base nos diversos estudos realizados sobre esse fenômeno, que

(...) a variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de

marcas de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre. Dos trabalhos realizados, conclui-se, portanto, que o fenômeno da variação de número no português do Brasil pode ser caracterizado como um caso de variação linguística inerente, tendo em vista que ocorre em contextos linguísticos e sociais semelhantes e apresenta tendências sistemáticas de variação altamente previsíveis.

Esses estudos têm evidenciado que o fenômeno da variação entre os elementos pluralizáveis do Sintagma Nominal (SN) não se restringe a determinadas regiões do país, sendo, portanto, decorrente de contextos linguísticos e sociais semelhantes. Estudos apontam a sistematicidade do fenômeno, o que torna possível prever em que estruturas é mais provável a aplicação da regra variável de concordância. Os exemplos a seguir, de acordo com Scherre & Naro (2006, p.107), ilustram as possíveis construções da variação da concordância de número nominal no português brasileiro:

Concordância entre os elementos do sintagma nominal

(1) *oS freguesES; aS boas açÕES; essaS coisaS todaS*

(variantes explícitas) - (variação padrão)

(2) *aS codornaØ; aS porta abertaØ*

(variantes explícitas e variantes zero) - (variação não padrão)

(3) *essas estradas novaØ; doØ meus paiS*

(variantes explícitas e variantes zero) - (variação não padrão)

O uso das variações não padrão está geralmente associado a falantes de baixa escolaridade ou de origem rural, mas estudos comprovam que falantes componentes do todo o contínuo de urbanização utilizam variantes não padrão da língua em situações e contextos que não pressupõem monitoração. Assim, falantes podem utilizar-se das regras que preveem o uso não redundante da língua, como no exemplo 2 e 3 acima expostos, ou, em situações monitoradas, fazer uso das variantes previstas no exemplo 1.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 89-90) afirma que “no português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal”, como no exemplo 2, que corresponde à variante não padrão mais empregada. Outra afirmação é que “quanto mais diferente for a forma do plural de um nome ou pronome da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural naquele nome ou pronome”.

Baseada em pesquisas da área da sociolinguística quantitativa, essa mesma autora apresenta uma escala que mostra a complexidade das regras de construção de plural dos nomes no português brasileiro:

- A. *ALUNO – ALUNOS; CASA – CASAS; MINHA – MINHAS*
(o plural é apenas o acréscimo do /s/)
- B. *MENOR – MENORES; ATOR – ATORES*
(o plural é feito com o acréscimo de uma sílaba)
- C. *RAPAZ – RAPAZES; VEZ – VEZES*
(o plural também é feito com o acréscimo de uma sílaba, mas a forma singular se confunde com a forma plural porque termina em fonema sibilante)
- D. *HOTEL – HOTEIS; ALEMÃO – ALEMÃES; CAMINHÃO – CAMINHÕES*
(estes são chamados de plurais irregulares porque acarretam uma mudança maior na sílaba final)
- E. *OVO – OVOS; NOVO – NOVOS*
(o plural é marcado pelo /s/ e pela mudança na vogal, que é conhecida como metáfora)

Essa complexidade também pode-se aplicar na relação sintática entre os constituintes do sintagma nominal: as formas de plural representadas pela variante explícita (S) no primeiro elemento do sintagma nominal e zero (Ø) no segundo elemento, previstas no item A (ex.: oS alunoØ) são mais produtivas; enquanto essa regra, aplicada em sintagmas como em B, (ex.: oS menorØ) C, D e E são menos produtivas, por serem mais notadas e estigmatizadas.

Em relação ao objeto da pesquisa, a perspectiva teórica e metodológica aqui apresentada busca abranger os aspectos linguísticos e interacionais que compõem o ambiente de sala de aula que, por sua complexidade, apresenta caráter multiteórico e multimetodológico. Dito isso, esse trabalho inter-relaciona teorias e metodologias em razão do lócus e do objeto de pesquisa, pois parto da compreensão que a percepção da variação linguística somente pode ocorrer em contextos de interação do sujeito com a língua, fato que suscita considerar preponderante a relação que se estabelece entre língua e sociedade, e consequentemente, variação, interação e identidade.

3. O TRATO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

“Os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança” CASTILHO (2004, p. 12).

Introdução

Este capítulo apresenta, através da observação participante e de protocolos interacionais as ações de ensino do professor colaborador que delineiam as rotinas de sala de aula e, também, através da entrevista, seu ponto de vista sobre o tema da pesquisa. Procuo com isso responder aos dois primeiros questionamentos desse estudo: *“Há variações linguísticas produzidas nas interações em sala? O professor identifica produções de variações linguísticas na sala e reconhece esse tema como um conhecimento linguístico a ser tratado nas aulas?”*

Baseado nos protocolos, justifico as respostas encontradas através de três posturas do professor que implicam diretamente a perspectiva de ensino adotada e, conseqüentemente, o fazer pedagógico em sala de aula.

Partindo da perspectiva de ensino do professor colaborador, apresento de forma complementar, algumas indicações teóricas voltadas ao ensino da língua portuguesa como em Neves (2003), Antunes (2003) e Castilho (2004) que apontam novas posturas, mais condizentes com as demandas educacionais e sociolinguísticas atuais.

3.1. PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

Com o intuito de não causar muitos contratemplos, apresentei-me em sala como *estagiária* com o objetivo de fazer pesquisa, já que os alunos são habituados com atividades de estágio profissional em sala e, assim, passei a observar o andamento das rotinas da aula utilizando apenas o diário de campo. Nessa mesma aula foi esclarecido da necessidade da utilização de outros instrumentos, tais como

o gravador e de outras técnicas de coleta de dados, como o questionário e o teste de recepção. Conforme a pesquisa prosseguia, mais claro para os alunos ficava o meu papel de pesquisadora.

Aula nº 1

O professor estabeleceu como rotina permanente que, em todas as segundas-feiras, todos os alunos deveriam trazer um texto, uma notícia de qualquer fonte, para ser lida em sala pelos próprios alunos. Mas, nesse dia, essa tarefa não foi totalmente cumprida pela turma. E, para dar andamento à aula, o professor iniciou as atividades lendo o texto que ele mesmo trouxe, passando a vez para quem se disponibilizasse e, às vezes, lendo o texto que o aluno trouxe e não quis ler, seja por timidez, seja por não conseguir conduzir a leitura de forma eficaz. Com o decorrer das aulas, pude perceber que essa tarefa, apesar da insistência do professor, não era bem acolhida pelos alunos, que se utilizavam dos mais variados motivos para justificar, tanto o descumprimento de pesquisar e levar o texto para sala de aula, quanto para o de praticar a leitura no momento solicitado.

Enquanto o professor, de carteira em carteira, conduzia as leituras, alguns alunos conversavam assuntos diversos, referentes ao final de semana já passado e, nessas interações, foi possível perceber as seguintes produções:

- a) “Nada a ver aqueles cavalo”.
(conversa sobre uma disputa de corrida de cavalo no jôquei)
- b) “Só vem a irmã deles quando eles falta”.
(conversa sobre um colega de sala que faltara naquele dia)
- c) “Trouxe dois pedaço e tá me sovinando”.
(sobre a divisão de uma borracha)

Depois da leitura, o professor passou a trabalhar um conteúdo gramatical: “Classes gramaticais”, “substantivo”. A tarefa consistia, na primeira questão, em classificar os substantivos retirados de um texto em simples, composto, próprio, comum, abstrato ou concreto, e na segunda, em classificá-los em variável e invariável. Enquanto o professor copiava o exercício no quadro, alguns alunos escreviam a tarefa e, simultaneamente, conversavam sobre os mais variados assuntos, tais como futebol, o final de semana, o recreio.

Ao concluir a cópia da atividade no quadro, o professor recomendou a execução da atividade e logo se encerrou o tempo de aula. De forma geral, o tempo de uma hora mostrou-se insuficiente, e inviabilizador da rotina estabelecida pelo professor, que compreendia a explicação sobre o tema da aula, cópia de conteúdo, cópia de exercícios, resposta dos exercícios e correções.

3.2. UM OLHAR MAIS FOCADO

No segundo dia de observação, com o objetivo de gravar as aulas em áudio, apresentei os dois gravadores aos alunos com a justificativa de que esses instrumentos me ajudariam a lembrar os assuntos trabalhados e os diálogos na aula, já que eu não conseguiria lembrar de tudo e, conseqüentemente, não conseguira produzir meu trabalho final, justificativa bem aceita por eles, mas não o suficiente para minimizar a curiosidade de alguns para com os aparelhos.

Aula nº 2

Sem menções ao assunto da aula anterior (substantivo), o professor iniciou a aula apontando no quadro o assunto do dia: *onomatopeia*. Fez uma breve explanação sobre o tema e pediu para os alunos lerem sobre o tema no livro didático “*A aventura da linguagem*”. Estabeleceu-se assim o *ritmo acadêmico*, momento assim qualificado por Matencio (2001, p. 83), pois é composto pela intenção didático–discursiva: fornecer informações, tanto sobre o tema, quanto para execução da atividade que o contempla.

Essa atividade compunha-se basicamente de ler algumas questões e respondê-las no caderno, tendo como referência um fragmento de uma história em quadrinho (Papa capim- Maurício de Sousa). Após as instruções do professor, alguns começaram a execução da tarefa e, simultaneamente, conversavam assuntos diversos, fugindo ao tema proposto, de forma a reverter o quadro interacional, antes conduzido unicamente pelo professor, como retratado no protocolo nº 1, trecho 1 a 10, exposto baixo. Sobrepõe-se, assim, o *ritmo social*, correspondente à regulação em termos da contribuição individual da organização do grupo. Essas contribuições individuais, por vezes, retiravam o foco dos alunos, tornando-se comum, após algum tempo de aula, eles não saberem que tarefa

deveria ser feita e como deveria ser feita. De tal forma que o professor era constantemente solicitado a explicar novamente o exercício.

Vejamos o protocolo verbal nº 1. Onomatopeia.

1. *P- Olha,... a nossa... o nosso assunto de hoje são palavras...(escreve no quadro) É sobre onomatopeia.*
2. *P- Onomatopeia.*
3. *As – Onomatopeia. (os alunos repetem muitas vezes tentando pronunciar a palavra)*
4. *A - É palavra de índio né professor? Isso?*
5. *P - Se vocês deixarem eu continuar eu... Quando a palavra é onomatopeia?... Quando nós estamos jogando aquele joguinho de mesa com duas raquetes nos temos... (escreve no quadro)*
6. *A – Ping pong! (lendo)*
7. *P - Esse barulhinho quando nós estamos jogando em cima da mesa, no tênis de mesa, a bolinha faz ping pong. Esse barulho, ele tenta imitar... o jogo. Quando eu digo a palavra bem-te-vi, eu tô tentando imitar o canto de determinado pássaro... Certo? Quando eu digo au-au, eu tô tentando imitar lá o barulho do cachorro. Então, as palavras que tentam imitar estes sons são chamadas de onomatopeia.*
8. *As – onomatopeia.*
9. *P – Então, nós temos ai no nosso livro, na página... 21. Pegaram? Então nós temos a definição. Olha!*
10. *P - Onomatopeia... são palavras que tentam imitar a voz de um animal ou o barulho de algum ser... Certo? Então nós vamos ler essa página ai, pensando...*
(os alunos leem em silêncio)
11. *A - É pra ler né, fessor?*
12. *P- É pra ler...*
(os alunos leem em silêncio)
13. *Primeira parte em cima diz... o que essa palavra “plosh” tá fazendo ai no primeiro quadrinho do (?)?*
14. *A – professor, é o homem andando na lama.*
15. *P - É::: exatamente. É um homem andando na lama.*
[...]

FIGURA 2- Trecho da história em quadrinho- texto referência da atividade proposta pelo professor.



Fonte: Livro didático: *A aventura da linguagem*, p. 11

FIGURA 3 - Exercício sobre Onomatopeia.

■ PENSANDO A LÍNGUA

■ Aprendendo mais sobre as palavras

1 ■ **a** ▶ O que indica a palavra “BLOSH”, no 1º quadrinho da história “Sem galocha”? E “FSSSST”, no 3º quadrinho? O que elas fazem no texto?

b ▶ Há muitas palavras que fazem o mesmo. Essas palavras são chamadas de **onomatopeias**. Retire do texto as outras onomatopeias e diga o que representam.



c ▶ Procure fazer uma lista de **onomatopeias** que você conhece. No pequeno grupo, você e seus colegas farão uma lista das onomatopeias que cada um encontrou. A seguir, escolherão as três que acharem mais interessantes. O grupo apresenta para a sala toda as que escolheu.



d ▶ Você acha que as palavras em negrito nas frases abaixo são onomatopeias ou não? Discuta com seus colegas e professor(a). Se forem onomatopeias, elas imitam o barulho de quê?

- O **tique-taque** começou a me incomodar.
- O vento **ciciava** nas folhas do bambuzal.
- O festivo **gluglulejar** me fez lembrar da fazenda de meu avô.
- O **coaxar** alto e contínuo incomodava os hóspedes da fazenda.
- Os pombos **arrulhavam** no telhado.
- Triiim!** Antes de entrar ela já ouviu o aparelho tocando.

NÃO ESQUEÇA!

Onomatopeias são palavras que procuram reproduzir ou imitar um som produzido por uma pessoa, animal ou objeto.



Fonte: Livro didático *A aventura da linguagem*, p. 11

16. A - *É pra responder no caderno.*
17. P - *No caderno é melhor do que no livro.*
18. A2 - *Tio, eu vou botar só a resposta.*
[...]
(Os alunos conversam e o professor passa de carteira em carteira)
19. A3 - *Ê Professor! Qual é as pergunta pra fazer, p'ssô?*
20. A4 - *Ó:: é a A, a B, a C, da D, né p'ssô?*
21. P- *É.*
22. A5 - *É a A, B, C, D, E, F, G. Até a G.*
(O professor confirma com a cabeça)
[...]
23. **A5 - *Aquieta vocês duas, ai.***
24. **A6 - *Ói, ...Te chamou de duas, ó, vocês duas. Mulher, ai. Mulher (referindo-se aos meninos)***
25. **A5 - *VOCÊS DUAS, VOCÊS DUAS (referindo-se às meninas).***
26. **A6 - *Mentira, que ele tava falando de vocês dois, ai.***
27. **A5 - *Se fosse eles, eu tinha falado ei, vocês dois ai ó, vocês dois.***
[...]
28. **A5 - *É VOCÊS DOIS, SÃO VOCÊS DOIS.***
29. **A6 - *A gente vai lá na coordenação na hora do recreio?***
[...]
30. **A6 - *Nós vai lá tá! Combinado né, Nós vai lá.***
[...]
31. A5 - *Bicho usa duas camisa.*
32. A4 - *É pra educação física.*
[...]
33. P - *Você ainda nem começou?*
34. A - *Comecei não.*
35. P - *Tá faltado 15 minutos, você? ... É, você é quem sabe!*
36. A - *Tio, Eu num tenho... eu não gasto de escrevê com esse lápis aqui ó.*
(Outro aluno chama pelo professor):
37. A - *Professor, professor! Eu li duas vez, professor, a segunda. Num to entendendo. Vou ler de novo.*
[...]
38. A1 - (?)
39. **A2 - *Tu é lesa, é?***
[...]
40. A1 - (?)*Ó::, hoje é 20, né?*
41. **A2 - *Hoje é 21, doido.***
42. **A3 - *É 20... Esse bicho tá falando 21, ai.***

[...]

43. A – *Prossor? (?) a segunda não. Eu li **duas vez**.*

44. P – *Leia três! Leia três, porque você pode entender na terceira.*

[...]

45. A1 - *De quem é esse carrinho, XXXo?*

46. A2 - *Meu, o XXXo me deu.*

47. A3 – *Dei não, emprestei.*

48. A2 - *Com **quatro pulseira?***

49. A3 -*Eu só emprestei.*

[...]

50. P - *Vai dá nove e meia, você ainda nem começou?*

51. A1 - *Vai dá nove e meia?*

52. A2 - *É nove e vinte três.*

53. A3 - *Falta **sete minuto**, né professor? (o professor confirma com a cabeça)*

[...]

(Os alunos ficam agitados com a proximidade do recreio.)

54. As – **DOIS MINUTO!**

(O tempo da aula acaba e a atividade não foi concluída)

Baseados nos pontos acima expostos, posso formular algumas asserções responsivas ao primeiro questionamento regulador de nossa pesquisa: *“Há variações linguísticas produzidas nas interações em sala?”*

1. São comuns as produção de gírias, provavelmente trazidas da convivência familiar e social dos alunos, como se observa nos trechos 39, 41 e 42.
2. Há variações no uso da concordância, sejam elas nominais, 19 e 31, ou verbais, 27, 30 e 37.
3. São comuns as produções de variações no uso da concordância de número no SN no espaço da sala de aula, como nos exemplos “a”, “b” e “c” da aula 1, nos protocolos 19, 31, 37, 48, 53 e 54.
4. As variações na concordância de número ocorrem tanto em interações entre os alunos, em 31 e 48, quanto em interações entre os alunos e o professor, em 19, 37 e 54.

3.3. A PERSPECTIVA DE ENSINO DO PROFESSOR COLABORADOR

A observação em sala permitiu definir três atitudes que representam a postura metodológica do professor e relacionam-se diretamente com ausência de trato da variação linguística em sala de aula. São elas: ênfase no ensino da gramática normativa; rejeição ao trabalho com as variações linguísticas; pouca ênfase ao trato da oralidade. Essas três posturas determinarão os pontos a seguir.

3.3.1. Ênfase no ensino da gramática normativa

Durante o período de observação, foi possível constatar a preferência ao trabalho com a gramática normativa, com a perspectiva de ensino voltada para conceituação e classificação da terminologia gramatical, como se pode observar no trato do substantivo, conforme descrito na aula nº 1 (sem protocolos), na aula Nº 2, no protocolo 1, sobre onomatopeia, e em outros, a seguir:

Protocolo nº 3 - Exercício de revisão - encontros vocálicos

(A terceira questão do exercício consistia em completar com ditongos já determinados as lacunas deixadas nas palavras)

[...]

1- P - Olha gente, presta atenção aqui. Esse terceiro é o seguinte: você tem esse (?) e você vai completar essas palavras. Por exemplo, essa primeira aí. (a palavra é **C__TADO** e deveria ser completado com o ditongo **OI- COITADO**) qual seria a que nós teríamos que colocar aí?

[...]

Protocolo nº 9 - formação de palavras

[...]

1 - PC - Olha o que nós copiamos aqui. Existem dois processos. O primeiro é derivação e a derivação pode ser: primeiro: sufixal quando nós colocamos o sufixo. O que é sufixo? E quando nós colocamos... Pré e que vem antes, sufixo é que vem depois, viu?

[...]

11- PC - O primeiro é quando nós colocamos depois. Ficou GATINHO. Era GATO, ficou GATINHO. O prefixal quando colocamos o prefixo. Prefixo é quando vem antes. Tinha a palavra COMUM eu coloquei IN ficou INCOMUM. Parassintética é quando juntamos os dois, prefixo e sufixo. A palavra que eu tinha era GASTÁ ou, GASTA. Ai, chutei o prefixo e chutei o sufixo e ficou a palavra DESGASTAR.

[...]

Uma explicação⁹ a esse respeito seria o fato de o professor considerar como principal objetivo da escola o ensino da gramática, isto é, ensinar as regras contidas na gramática normativa da língua portuguesa, conforme explicitado nas falas seguintes:

PC – “A escola, o papel dela é fundamental para a linguagem do aluno. Que na escola é onde o aluno vai adquirir conhecimentos necessários para vida lá fora e a base é a linguagem né?”

PC – “Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora. E como é que nos iríamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder.”

O conceito de gramática utilizado pelo professor corresponde ao que Antunes (2007, p. 30) especifica como “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” e, nesse sentido, relaciona-se diretamente com princípio normativo contemplando apenas as regras socialmente privilegiadas e, conseqüentemente, geram oposições do tipo certo *versus* errado, por sua vez, induz a julgamentos preconceituosos sobre o uso da língua e mais ainda, leva a pensamentos como “não sei o português”.

É importante ressaltar quão relevante é a prática de ensino que estimula a obtenção de conhecimentos pertinentes à gramática normativa, cujos aspectos remetem a variação padrão, mais prestigiada socialmente. Esse princípio é adotado por alguns linguistas, entre eles, cito Possenti (1996, p. 17) que afirma categoricamente que “o papel da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Mas, esse mesmo autor, na mesma obra em questão, ao passo que reafirma a existência das variações linguísticas e a impossibilidade de uniformização da língua, também diz que “uma discussão sobre valores sociais pode ser uma aula de português mais valiosa e frutífera do que uma aula com exercícios para eliminar gírias, regionalismos e solecismos”(p. 37).

⁹ Entrevista com o professor.

Ensinar o português padrão e seus aspectos gramaticais é pertinente, pois, através desses conhecimentos, o aluno vai adquirindo parâmetros para monitoração, especialmente no que se refere aos usos das variantes na CNSN. O domínio de usos da variação socialmente privilegiada, seja na forma oral ou escrita, possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa defendida por Hymes (1972), a inserção social dos indivíduos e o acesso a ambientes discursivos¹⁰ também privilegiados. Portanto, é bastante apropriada a afirmação de Scherre (2005, p. 93) segunda a qual “seu ensino (da gramática normativa) tem, nas comunidades modernas, uma função da qual não se pode fugir. Não se pode furtar de ensinar a usar uma arma de luta social.” Mas o papel do professor não se restringe apenas a essa prática, pois o ensino da língua portuguesa em sala deveria corresponder muito mais à reflexão sobre seus usos e suas estruturas do que ao ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua.

3.3.1.1. Outra perspectiva para o ensino de gramática

A prática única e exclusiva de normas gramaticais corresponde ao que Antunes classifica como primeiro equívoco no ensino de língua portuguesa: “língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática” (ANTUNES, 2007, p. 44). Mas, como agir diante de tão complexa tarefa? A esse respeito, Neves (2003, p. 20-22) indica como ponto de partida a reflexão sobre três temas básicos que estão implicados na tarefa de acolher a gramática no tratamento escolar:

- 1) A **língua** existe por meio da interação e isso implica em assumir seu conceito não como um sistema uno, mas necessariamente abriga um conjunto de variantes;

¹⁰ **Ambientes discursivos** os lugares ou as instituições sociais onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais; por exemplo, o Ambiente Discursivo escolar, acadêmico, mídia, jurídico, religioso, político. (BALTAR, em <http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produtores/pages/sobregeneros.htm>.) De acordo com esse mesmo autor, o acesso a esses ambientes é facilitado pelo desenvolvimento do que ele denomina de **competência discursiva**, que é a competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística, manejando os diversos gêneros textuais (...) de acordo com a necessidade de interação social (BALTAR, 2006, p.37)

- 2) **Norma** corresponde a um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também como um conjunto de valores socioculturais articulados com determinadas formas.
- 3) Um **padrão linguístico** que, proposto fora da observação dos usos da língua, não constitui um padrão real, portanto não corresponde a um estatuto legítimo.

Seguindo os apontamentos da autora, há lugar na escola para o estudo do que ela chama de língua-padrão¹¹, mas isso tem sido feito de maneira acrítica. Então, ela sugere a reflexão sobre temas já citados e a adoção das perspectivas conceituais apontadas, já que, assim, abre-se espaço para um encaminhamento mais adequado do ensino, partido “da **língua** – da linguagem - para o **padrão** (isto é, do **uso** para **norma**), e não do **padrão** para linguagem e para **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito”. Concebe, então, como gramática para o uso escolar “uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada” (NEVES, 2003, p. 22).

A perspectiva acima proposta por Neves contribui com a adoção de uma proposta metodológica tal como recomenda Geraldi (2003), que propõe a concepção da linguagem como interação, as variedades linguísticas e as teorias do texto/discurso como grandes eixos teóricos, de onde as práticas de leitura, a produção de texto e a análise linguística devem ser encadeadas/articuladas. Nesse caso, as variações linguísticas estariam inseridas nas análises linguísticas, entendidas como um trabalho de reflexão sobre os funcionamentos da língua, cujo princípio seria o texto.

Do exposto, defendo que é inegável a necessidade do ensino da variação padrão da língua, mas privilegiar somente o ensino da gramática normativa não promove a competência comunicativa do aluno e tê-la como objeto de ensino não pressupõe excluir a abordagem de outras variações. A variação padrão é pertinente a diversos contextos de interações sociais e os alunos devem estar preparados para

¹¹Certas nomenclaturas, tais como “língua-padrão”, causam contestações como a de (COELHO, 2007, p. 18) que classifica como inadequado o uso do termo, justificando que, para a Sociolinguística, uma língua pressupõe falantes reais em uso efetivo da língua, enquanto a norma padrão é uma abstração, ou seja, um modelo de língua idealizado, que não existe na realidade, é apenas um ideal proposto (imposto) pela gramática normativa. Por isso classifica como mais coerente o termo “norma padrão”.

esses contextos, tais como as apresentações de trabalhos na escola, durante os costumeiros eventos pedagógicos. A preferência do professor colaborador pelo trato da gramática normativa implica, por consequência, no segundo problema, a ser abordado a seguir.

3.3.2. A rejeição ao trabalho com as variações linguísticas

De acordo com o professor, o trato do tema, variação linguística, não é viável devido a sua complexidade e à imaturidade dos alunos, como se verifica nas seguintes explicações:

PC-*“Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!”*

PC – *“Nesse momento onde eles estão, na série em que eles estão, não seria o ideal. Porque se nós tentássemos mudar alguma coisa neste período ia trazer consequências futuras.”*

Com certa razão, o professor refere-se à variação linguística como tema complexo e, portanto, difícil de ser abordado, pois quando diz que “(...) você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem”, o professor está referindo-se às variações fonológicas, lexicais, morfossintáticas e estilísticas, cujo trato, a abordagem em sala, pressupõe conhecimentos por vezes não ofertados ou não adquiridos na sua trajetória de formação profissional. Portanto, essa complexidade se dá, em grande parte, por motivos que vão desde as condições de formação inicial do professor, perpassam pelo seu acesso, constância e disponibilidade à formação continuada, até o acesso e disponibilidade de subsídios didáticos e materiais para efetivação das aulas. A esse respeito, Mattos e Silva diz que

as possibilidades para o avanço de uma nova pedagogia para a língua materna no Brasil existem, com o reconhecimento, no âmbito dos poucos bem preparados, para pluralidade dialetal pluralidade de normas; por outro, e é geral, a grande maioria dos professores (...) não têm condições intelectuais e materiais para enfrentar a função que lhes cabe: são tão vítimas da sociedade quanto seus alunos (2003, p. 48).

O que compete ao professor de língua é justamente a busca pelas “condições intelectuais” que possibilitem desempenhar de forma mais hábil o papel que lhe cabe, na tentativa de “oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar,

o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.” (GERALDI, 2002, p. 44).

Apesar de apontar a impossibilidade de trato de variações linguísticas em sala de aula, o professor diz identificar variações linguísticas nas falas e reconhecer a importância de sua abordagem, mas pode-se notar, nos trechos a seguir, sua preferência pela abordagem da escrita:

PC - *Não, de um modo geral não (não há variação entre eles). Porque eu percebo que todos são do mesmo local, da mesma região, a linguagem está no mesmo padrão (os alunos usam geralmente as mesmas variações). Agora, em relação à língua padrão sim, é grande. Por exemplo, Eles falam e querem escrever da mesma maneira. Pra você desvincular isso, é bem complicado.*

PC - *Essa percepção é bem grande. Eles falam como se fosse de várias regiões e nós percebemos a concordância perfeitamente lá da região de onde ele descende, de onde ele veio ou os pais vieram. Então, eu acredito que seja linguagem de dentro de casa, ai eles trazem pra dentro da escola.*

PC – *“Ah, sem dúvida nenhuma, muito interessante (eleger a variação linguística como conhecimento linguístico a ser tratado em sala de aula). Por que eles têm que tomar conhecimento da riqueza que eles têm. Riqueza linguística que eles têm. [...] O benefício que traria pro aluno é que eles saberiam em determinado local em determinado momento, policiar a linguagem deles.”*

Baseado nas falas do professor, formulo a asserção responsiva ao segundo questionamento de nossa pesquisa: *“O professor identifica produções de variações linguísticas na sala e reconhece esse tema como um conhecimento linguístico a ser tratado nas aulas?”*

Pelos dados analisados, em relação à oralidade, vejo que Identificar as variações linguísticas e reconhecer a importância do seu trato não implica atitudes que viabilizem ao aluno a percepção das possibilidades de uso da língua e, conseqüentemente, de monitoração concernente aos contextos interacionais, tais como o de sala de aula, pois como já visto, mesmo nas interações com professor¹² os alunos produzem à variação não padrão da concordância tanto nominal quanto verbal, e nesse processo interacional não pude perceber nenhum posicionamento ou mediação do professor quando ao fornecimento de outra possibilidade de uso

¹² Ver a 4 asserção da primeira pergunta da pesquisa. Página 49.

referente ao que ele mesmo aponta ser “*conhecimento necessário*”¹³ (a gramática normativa).

Através das observações das rotinas de sala observei que as ações correspondentes ao ato de ensinar sempre estão relacionadas à leitura, cópia e exposição de conteúdo, portanto não é comumente praticada fora da esfera do “ritmo acadêmico” (MATENCIO, 2001). Essa atitude aponta para necessidade de uma mudança de postura didática diante do contexto linguístico e social em que estamos inseridos.

3.3.2.1. A variação linguística: um conhecimento necessário

Uma nova postura didática poderia referenciar-se primeiro no pressuposto de que a aprendizagem dá-se durante processo interacional em sala de aula; e segundo, no fato de o ensino de língua dá-se não somente através de exercícios metalinguísticos, de ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua, mas principalmente através de “uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas” (MATTOS E SILVA 2004, p. 35). Pensamento compartilhado por Bagno quando defende que

(...) ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras, a familiarizar-se com elas, a fazer ele saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais do que isso. Na minha proposta defendo um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico da heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao *máximo possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Proponho como Mattos e Silva (1995:37) “uma pedagogia voltada para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas” (BAGNO, 2001, p. 156)

Uma postura pedagógica que adote, via de regra, o ensino da língua, e não somente de parte dela, necessariamente abordará as variações linguísticas como um conhecimento necessário ao aluno, para que ele as conheça e conseqüentemente as tenha como possibilidade de monitoração estilística.

Sobre o processo interacional, primeira mudança acima indicada, o professor pode dispor de ações propositais de ensino, como os de andaimagens, que

¹³ Veremos esses casos mais detalhadamente no Capítulo V.

conduzam o aluno a novos conhecimentos em qualquer ritmo que se estabeleça em sala de aula, seja ele *acadêmico* ou *social*. Isso exigiria uma adequação de postura ao ritmo estabelecido em sala de aula, de forma a se realinhar de forma positiva e condizente com seu papel de professor ao momento interativo. Esse realinhamento, denominado de *footing* por Goffman (2002b), são enquadres de situações face a face que prevê o ajuste dos participantes ao momento interativo e ao discurso em construção. Assim, o professor detém possibilidades de estabelecer diferentes níveis de interação em sala, sem que isso comprometa o objetivo principal da aula de língua portuguesa e as relações identitárias em sala de aula. A esse respeito Cox e Assis-Peterson declaram que

Uma pessoa, investida da função de professor, adquire poder de determinar ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam esse poder, pois trazem de sua casa ou adquirem, rapidamente na escola, a imagem do professor como autoridade. Embora o professor seja agente de controle social na sala de aula, a interação se dá de forma compartilhada, produzida também pelos alunos: melhor, produzida na relação professor/alunos, alunos/alunos. (2003, p.128)

De tal modo, a compreensão do professor sobre seu papel e poder no processo interativo, como também a sua flexibilidade didática diante das situações interacionais, pode promover ações precisas e eficazes quando o foco é o ensino do “todo da língua”.

A necessidade de uma postura de ensino mais ampla da língua portuguesa nos remete à segunda mudança antes indicada. Para empreender uma postura que contemple todos os aspectos da língua, incluindo assim, além da variação padrão, a abordagem das demais variações linguísticas, seria necessária então, a adoção de um conceito mais amplo de língua. Isso proporcionaria, por sua vez, ações mais amplas de ensino, como defende Mattos e Silva:

no processo de ensino da língua materna, trabalhar-se com as variantes conviventes, no mesmo nível de igualdade e de interesse, sabendo explicá-las, sem escamotear para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas, é um caminho fundamental. A meu ver é uma das formas de começar a transformar a sociedade discriminadora em que vivemos, uma vez que sabemos que, nela, as variantes linguísticas desempenham papel de profunda e complexa significação (2003, p. 51).

Trabalhar como proposto pela autora proporcionaria aos alunos conhecimentos da funcionalidade da língua, ampliando sua competência comunicativa e ainda, contribuiria positivamente para desmistificação do preconceito linguístico e social empregado aos migrantes, fato tão comum nas escolas e por

vezes abonado por ela, já que negligenciar ou omitir-se ao trato das questões que envolvem a linguagem configura certa conivência com fatos negativos que essa omissão proporciona.

Após a justificada negação ao trato da variação linguística como conteúdo em sala de aula e, questionado então sobre o que deveria ser tratado em sala e como encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, é notável a tendência à abordagem da gramática. A resposta a essa questão leva ao terceiro problema detectado:

3.3.3. Pouca ênfase ao trato da oralidade

O posicionamento do professor, nas falas consecutivamente apresentadas a seguir, pode estar alicerçado nas seguintes crenças: a oralidade é naturalmente o lugar do erro e ensinar o aluno a falar não configura uma ação necessária em sala, pois eles já a desempenham sem dificuldades, sendo a escrita, portanto, o foco das ações pedagógicas; suas realizações são fundadas em questões (sociais, econômicas e geográficas) muito complexas e difíceis de serem abordadas em sala; seu aprimoramento acontece naturalmente como consequência (e não como um dos princípios a serem trabalhados) da aprendizagem das normas gramaticais e da prática da escrita.

PC - Por enquanto é deixar ele falar do jeito que ele fala, agora, na linguagem oral. Na linguagem escrita teria que ser diferenciada, né? [...] Na linguagem escrita seriam as informações que ele deveria ter conhecimento pra vida futura.

PC - Agora falando de linguagem diária, a linguagem que os nossos alunos usam, era preciso que a gente conhecesse as descendências¹⁴ desse nosso aluno. Por exemplo, nós temos os alunos que os pais nasceram lá no nordeste, mas nós temos alunos que os pais nasceram lá no sul. E esse jovem vai ter influência de seus pais e a linguagem certamente vai ser um pouco diferente. Então nós teríamos que trabalhar em cima da linguagem da descendência desse jovem.

PC- (sobre a aquisição de estilos monitorados) Não, eu não acho. Isso não seria muito importante não. Eu acredito que nessa faixa etária eles deveriam falar na maneira deles.

¹⁴ O professor pode estar referindo-se tanto aos antecedentes (pais, avós), quanto da descendência regional do aluno (Nordeste, Guiana, etc.)

Agora quando eles estiverem 6ª 7ª 8ª 1º 2º 3º ai eles iam adquirindo conhecimento ao longo do tempo, para que eles pudessem mudar a linguagem deles.

A respeito da postura do professor, sobre em que tempo os alunos devem ser instruídos a utilizar estilos monitorados, Possenti (2002, p. 37) afirma que “o passar do tempo é uma fator importante de aprendizado linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo”. O autor complementa que esse amadurecimento deve ser resultado não do tempo por si só, mas de ações planejadas de forma que a complexidade linguística ofertada estabeleça-se paralelamente ao decorrer desse tempo. Mas, no caso do professor, a referência ao fator tempo pode estar ligada diretamente à preservação da sua imagem. Isto é, na 5ª série, sala de pesquisa e de sua atuação, ainda não é necessário.

3.3.3.1. A oralidade em foco

Ao apontar a oralidade como um dos princípios gerais na definição da linguagem, Antunes (2003, p. 24) lembra os avanços e os resultados já alcançados como consequência de novas práticas, mas assinala algumas constatações “menos positivas” sobre esse princípio:

- Uma quase omissão da fala como objeto de ensino;
- Visão da fala como o lugar onde tudo é permitido. Próprio do erro.
- Quando há, as atividades se restringem à reprodução de registros informais, sem a devida promoção de uma análise mais abrangente, sobre os usos e contextos de produção.

A autora, de forma complementar aos princípios descritos por Bortoni-Ricardo (2005)¹⁵, concebe a oralidade tal como a escrita, sinalizando não existirem grandes diferenças entre elas: “uma e outra servem à interação sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica” (p.99). Essa postura interessa, pois na medida em que se propõe o trato sistemático desse princípio em sala, como intuito de promover o aprimoramento de seus usos, apontando os gêneros, os contextos e os

¹⁵ Ver Capítulo II.

interlocutores como fatores de variação de uso, mais pertinente é o reconhecimento das variações linguísticas como conhecimento linguístico necessário ao aluno para uma atuação social satisfatória, especialmente daquelas variações que trazem em si a relação de prestígio e desprestígio social, a exemplo da variação na CNSN. Daí a relevância do trato da oralidade em sala de aula.

Ainda, para Antunes (2003, p. 100-105), o trabalho com a oralidade em sala de aula deve caracterizar-se como a seguir:

- Ser orientada para o reconhecimento da coerência global;
- Ser orientada para articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação;
- Ser orientada para suas especificidades;
- Ser orientada para variedades de tipos e de gêneros de discursos orais;
- Ser orientada para facilitar o convívio social;
- Ser orientada para se reconhecer o papel dos recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto;
- Ser orientada para apreciação das realizações estéticas próprias da literatura;
- Ser orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito aos mais diferentes tipos de interlocutores;

Apesar de entender que algumas habilidades podem ser adquiridas naturalmente, à medida que o aluno interage em seu meio social, a escola deve atuar como reforçadora dessas habilidades, fornecendo-lhe meios para análise e reflexão de suas práticas e das práticas dos outros.

3.4. PRIMEIROS PASSOS EM BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS

Acredito que os problemas presentes em sala de aula deem-se, em parte, por conta da concepção de linguagem adotada pela escola e pelo professor. Essa concepção gera atitudes condizentes com seus princípios, fato perceptível, dadas as suas ações pedagógicas e suas declarações sobre a língua. Escola e professor ainda adotam uma visão de língua divergente da concepção linguagem *enquanto meio de interação*, portanto, uma prática social, posta aqui como mais pertinente, dada a abrangência das implicações pedagógicas que pressupõem a adoção dessa visão.

Sobre a mudança e adoção de concepções de linguagem, Geraldi (2002, p. 45) assevera que a “alteração da situação *atual*¹⁶ do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino”. Daí surgem as dificuldades pedagógicas trazidas pelo novo modo de ensino da língua. Dificuldades que só se minimizariam se as mudanças fossem minimamente orientadas e assistidas pelo menos pela escola¹⁷.

Castilho (2004), ao abordar questões referentes ao ensino de língua portuguesa no Brasil e propor a inserção de abordagens da língua falada nas aulas, cita três crises: a crise social, a crise científica e crise do magistério – as quais estão diretamente ligadas aos problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula.

A crise social compõe-se dos problemas decorrentes da pluralidade linguística e cultural presentes na escola, da falta de formação eficaz do professor, da oferta e acesso à escola, dentre outros, resultados de processos como o inchaço populacional nas grandes cidades, tendo em vista o êxodo rural, os movimentos migratórios, as necessidades por eles impostas e a inoperância das políticas educacionais em frente a isso; *a crise científica* é decorrente do conceito de língua - atividade mental, estrutura ou atividade social. - adotado pelas teorias sobre a linguagem e a transição dessas teorias na formação do professor; a crise do magistério é composta pelos problemas decorrentes das deficiências na formação do professor, somados à desvalorização econômica e social da carreira e a entraves tais como disponibilidade e acesso a materiais didáticos de qualidade.

O autor explicita que essas três crises colocaram o professor em uma “situação desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para que ensinar’”. Diante disso, ele sugere a adoção de nova postura teórica diante do objeto de ensino e isso implica a aquisição de novos conhecimentos por parte do professor, já que as ciências da linguagem, assim como

¹⁶Grifo nosso. O termo “atual”, tendo como referência a data de publicação do texto (2002) nos faz perceber que, apesar de 10 anos percorridos desde sua publicação, ainda se faz tão pertinente devido a persistente resistência dos envolvidos às mudanças.

¹⁷ Ver capítulo V.

ela própria, evoluem, modificam-se em função da própria dinâmica social como se pode constatar nos fragmentos:

Ora, a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto. Disto resultou a constituição de uma nova área de estudos, a Pragmática, que tem examinado temas tais como os atos de fala, a competência comunicativa conversacional, as pressuposições e as inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. um elenco de novas disciplinas veio somar-se à Fonologia, à Morfologia à Sintaxe e à Semântica, já conhecidas: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do discurso e a Linguística Textual.

[...]

Os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança CASTILHO (2004, p. 12).

Apesar de não ser cômodo, pois exige que a escola e o professor saiam da zona de conforto da impossibilidade formada pela culpa atribuída às mazelas do sistema educacional, é urgente e necessária a busca por novos conhecimentos teóricos e metodológicos que proporcionem novas percepções sobre a linguagem e possibilitem novas práticas condizentes com as exigências linguísticas da contemporaneidade. Para tanto, o reconhecimento e trato das variações linguísticas em sala de aula como conhecimento linguístico é um dos caminhos que devem ser obrigatoriamente percorridos para implemento dessas novas práticas. Acredito que as concepções teóricas aqui expostas, associadas e conduzidas pelos princípios propostos pela Sociolinguística Educacional trariam resultados positivos aos envolvidos, no sentido de ampliar a competência comunicativa dos alunos.

4. A VARIAÇÃO NO USO DA CNSN EM SALA DE AULA

"A pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas, decerto socialmente privilegiadas, levará o indivíduo a, desde o momento em que começa a refletir sobre a língua - o que se processa desde a alfabetização -, ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e sobre outras formas de expressar-se nessa língua e, além disso, que esse saber pode crescer com ele por toda a vida" (MATTOS E SILVA, 2004, p. 35)

Introdução

No terceiro capítulo, baseados nas estratégias de identificação e conscientização, pôde-se ver que professor colaborador diz perceber em sala de aula usos correspondentes à variações não padrão da língua e admite a importância do trato pedagógico dessas variações, tendo em vista os benefícios trazidos por essa prática. Mas, aliada à sua percepção e admissão dessa importância, expõe também a impossibilidade de seu trato, apontando com isso sua carência de ferramentas/instrumentos teórico-metodológicos que viabilizem esse processo.

De forma a trazer mais precisão para investigação, neste capítulo, apresento o modo de interação do professor em sala de aula e, no processo de interação estabelecido, analiso as atitudes de mediação do professor buscando identificar ações que configurem estratégias de andaimagem (CAZDEN, 1991), ratificação (BORTONI-RICARDO E DETTONI, 2001) e correção (POSSENTI, 2002) mas relacionadas estritamente aos usos das variantes explícitas e zero na concordância de número no sintagma nominal (CNSN), tendo em vista os valores sociossimbólicos que lhes são atribuídos. Buscando, assim, responder às questões norteadoras da pesquisa: *Há variações no uso da concordância de número no sintagma nominal durante as interações aluno/aluno e professor/aluno? Essas variações são tratadas*

no ensino para fins de conscientização e, conseqüentemente, monitoração no uso da língua?

4.1. O PAPEL DO PROFESSOR: COMO AGIR?

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 37-9), “até hoje os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘*erros de português*’ presentes em sala de aula”. A autora preconiza que esses erros são apenas diferenças, variações linguísticas próprias do domínio do lar, onde prevalece a cultura da oralidade, trazidas pelos alunos para escola, onde se cultiva a cultura letrada. Então, há a necessidade da transição da cultura oral para a cultura letrada, mas isso não implica a desvalorização ou descrédito dos saberes já constituídos culturalmente pelo aluno. A autora reafirma o pressuposto de que o papel da escola é ofertar ao aluno o ensino da variação padrão da língua para o desenvolvimento, ampliação da sua competência comunicativa e promoção do letramento, aliado à promoção da reflexão crítica sobre a língua, suas variações e seus usos nos contextos sociais.

Na escola, essa ação é tarefa, sobretudo, do professor de língua portuguesa. Mas como agir pedagogicamente de forma a conduzir este processo sem que nele se estabeleça a desvalorização da cultura de cada um? A autora acima citada tem orientado pesquisas que apontam como “pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo”(p.28). Defende “uma pedagogia que seja culturalmente sensível aos saberes dos educandos, que esteja atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola”. Indica, como forma de abordagens diante da produção de uma variação não padrão da língua, a exemplo da variante zero na CNSN como em ***aqueles cavalo(Ø); duas camisa(Ø)*** – as *estratégias de identificação e de conscientização da diferença*. A *Identificação* é o reconhecimento pelo professor da forma diferente da variação padrão, enquanto a *Conscientização* compreende todos os aspectos referentes ao trato teórico-metodológico do professor sobre o tema e suscita a necessidade de conscientizar os alunos quanto às diferenças, ou seja, as variações linguísticas, para que eles possam monitorar seu próprio estilo de acordo com as necessidades sociais e interacionais.

4.2. SOBRE O USO DAS VARIANTES NA CNSN

Como constatado no terceiro capítulo, é comum, além de outros tipos de variação, a produção variante zero (\emptyset) na CNSN pelos alunos, em sala de aula, seja em interações entre eles (31. A5 - Bicho usa “**duas camisa**” / 32. A4 – “É pra educação física”)¹⁸, seja em interações com o professor (19. A3– Ê Professor! Qual é **as pergunta** pra fazer, p’ssô?)¹⁹.

Baseada em vários estudos sobre a concordância de número no português brasileiro, Scherre (1997) aponta ser esse um fenômeno de natureza variável em que a preservação das marcas explícitas ou a perda das marcas redundantes de plural são comuns e previsíveis, e que seus usos são condicionados por fatores linguísticos e não linguísticos. Considerando essa posição, questiono ao professor se ele percebe variações no uso da CNSN, ao que responde:

PC- A gente percebe sim. Isso é bem acentuado neles. Aqui mesmo tem o (nome do aluno) Ele senta aqui na frente. Ele faz isso constantemente, concordância do jeito deles. Acho que é descendente de alguma coisa.

PC- Inclusive, eles não têm a preocupação e fazer a concordância de fato... de direito, vamos dizer assim. Eles não se preocupam não. Eles falam de qualquer jeito. E eu já percebi. Inclusive eu tô tirando da cabeça de um. Os dois, ele dizendo assim: põe o sujeito no singular e põe o verbo no plural. Por exemplo, sujeito no singular, ou sujeito coletivo. Sujeito coletivo, ele deixa a concordância totalmente diferente. Por exemplo: A gente vamos.

Diante das afirmativas do professor sobre sua percepção, questionei sobre sua postura pedagógica, qual a sua atitude diante dessas situações, se já havia trabalhado esse tema em suas aulas. Vejamos.

PC- Não. Aqui eu ainda não tive essa aula específica não. Eu explico pra eles, mas muito superficial, como é que se deve falar... porque nós não podemos cortar.

PC - Eu explico pra eles. Inclusive assim, ó, esse problema é muito mais de um aluno de 5ª série do que da 6ª. Eu explico pra ele que, pra ele falar ele até que pode. Mas pra escrever tem que ser diferente. Ai eu brinco com ele: olha é parecido, mas tem que ser diferente. E eles tão tendo uma noçãozinha.

¹⁸ Protocolo nº 1

¹⁹ Protocolo nº 1

O posicionamento do professor em relação à possibilidade de intervenção no comportamento linguístico do aluno evidencia-se ainda inseguro. Provavelmente essa insegurança seja resultado do impasse gerado pela imprecisão por que passa o seu conceito de erro. Ao privilegiar o ensino de normas gramaticais, como já constatado, o professor pode classificar o uso da variante zero na CNSN como transgressão à regra, e, ao admitir a variação como “riqueza”, pode apontar o uso de determinadas variáveis apenas como “diferenças”, o que sugere um impasse: ao mesmo tempo em que o professor percebe a necessidade de uma nova postura diante dos fatos da língua, essa necessidade não o move em direção à busca de novas práticas.

A noção do erro é mantida em sala de aula como resquício de práticas tradicionais que privilegiavam a gramática normativa como se seu ensino fosse o próprio ensino de língua portuguesa. Essa perspectiva ainda está presente em sala, pois é perceptível a execução mais constante de atividades que privilegiam a boa escrita, em detrimento da oralidade, notadamente meta a ser alcançada, pois representa, em essência, o uso efetivo das normas gramaticais. Daí os diferentes níveis de aceitação do professor, entre errar ao falar ou errar ao escrever: “[...] pra ele falar ele até que pode. Mas pra escrever tem que ser diferente.” Supõe-se que a escrita seja eleita mais confortavelmente como alvo de intervenção, por não caracterizar uma relação direta de interação, minimizando então possíveis inconveniências e fazendo-se cumprir o que o professor entende como uma de suas funções. Ao passo que o trato da oralidade e a possibilidade de interferência na fala do aluno causam insegurança didática justificada em: “[...]Eu explico pra eles, mas muito superficial, como é que se deve falar... porque nós não podemos cortar.”

Mattos e Silva, ao tratar da necessidade de abordagens didáticas sobre os usos das variantes sintáticas da língua portuguesa em sala de aula, diz que

(...) entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos (2004, p. 115).

A autora, então, endossa o princípio de que o professor pode e deve “treinar o uso formal falado” da língua, e que essa atitude constitui um de seus papéis em sala. Para subsidiar tal ação, aponta a necessidade de conhecimento didático e

científico adequados, aportados principalmente em parâmetros sociolinguísticos. Mas isso - a formação do professor - representa uma das principais limitações ao ensino da língua portuguesa, já que apenas uma “minoría” a possui adequadamente, suscitando *a necessidade de capacitação*, tendo em vista as novas demandas sociais impostas pela língua, como sugere Castilho (2004) e já exposto no terceiro capítulo.

4.3. SOBRE A CONSCIENTIZAÇÃO: O USO DAS VARIANTES NA CNSN

Na sala de aula, a língua portuguesa, além de viabilizar a interação também é o objeto de ensino e, dessa forma, Matencio (2001) a apresenta como principal ferramenta de trabalho do professor que, para realizar as atividades que a profissão lhe confere, desenvolve um trabalho *sobre a língua, com a língua e através da língua*. O trabalho *sobre a língua* corresponde à tarefa de proporcionar aos alunos a ampliação dos conhecimentos linguísticos e sua aplicação na prática; O trabalho com a língua pressupõe os modos como se utiliza a língua na sala de aula; e o próprio uso da língua nas interações em sala corresponde ao trabalho através da língua.

A autora aponta como mais relevante para formação e atuação profissional do professor o *trabalho com a língua*, pois ele deve “perceber e compreender o que faz através da linguagem” (p. 42). Acrescento mais ainda que o professor deve avaliar o que faz com a língua, pois o exame, a autocrítica do seu desempenho deve ser uma ação constante, com vistas a verificar em que medida as suas mediações estão surtindo o efeito planejado e desejado. E, além disso, outro aspecto importante desempenhado pela língua é a colaboração na estruturação e manutenção dos papéis sociais em sala de aula.

Além da identidade atribuída pela própria instituição - a escola -, as ações do professor são ajustadas por regras interacionais que compõem os eventos da aula, durante os quais os papéis sociais de professor e aluno são convencioneados, reconstruindo a realidade subjetiva e social, determinando a posição hierárquica e a função dos interlocutores, como também o grau de formalidade no uso da língua. Nesse sentido, “as regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um grupamento, e essas regras de convivência,

quando seguidas organizam socialmente o comportamento daqueles presentes na situação” (GOFFMAN, 2002a, p. 17). Sobre o papel do professor como condutor da aula como evento interativo em sala, Rech (1996, p. 311) afirma que

ao professor cabe transmitir cultura e também ensinar as regras básicas de comportamento social aos alunos, uma vez que a sala de aula é “uma cena social em miniatura” (Morrish, 1975). Ele é a autoridade máxima dentro da sala de aula e espera-se que desempenhe um papel social revestido de poder e autoridade, especificando e controlando o tópico abordado, determinando a atividade e controlando a quantidade de fala dos alunos. Também é dele a responsabilidade de atribuir os turnos de fala e de decidir se os alunos podem ou não falar (...)
Contudo pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e na tomada de turnos, dependendo de como cada professor concebe o seu papel e das orientações ideológicas que sustentam a sua prática.

Assim sendo, é outorgada ao professor a organização e administração dos eventos de interação em sala, assim como a sua relevância, funcionalidade e eficácia, remetendo, inevitavelmente, às abordagens que sistematizam o ato de ensinar.

Matencio (2001) apresenta as abordagens e as estratégias de ensino como reflexo tanto da subjetividade, quanto das características sócio-históricas do saber ensinar, ocasionando as variações de estilo dos professores, o que torna a aula um evento intermediário, estabelecido entre os rituais - com regras rígidas, a exemplo das missas -; e os espontâneos - geralmente sem regras preestabelecidas como um bate-papo com os amigos.

Sobre formas de mediação do professor durante as interações, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) evidenciam que as crenças dos professores e suas expectativas diante do progresso de seus alunos interferem diretamente no seu modo de interação em sala e isso gera padrões de comportamento que estimulam ou inibem o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a ratificação, como forma de mediação, “consiste em tratar o aluno como um falante legítimo” (p. 83). As autoras apontam três tipos de ratificação: a plena, seguida de reforço positivo ou negativo; a parcial; e a não ratificação. A ocorrência desses tipos de ratificações depende geralmente do tipo de atividade desenvolvida, e do estilo do professor, se flexível ou formal.

A ratificação, nessa situação, corresponde à aceitação do professor quanto às interferências do aluno, ou seja, a sua “tomada de piso”. Ao ratificá-lo o professor, sensível aos conhecimentos do aluno, pode reforçar positivamente sua ratificação

acrescentando novos conhecimentos, instigando-o à reflexão, apontando novas possibilidades de visão sobre o mesmo assunto.

Ao afirmar que “o domínio da língua é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”, Possenti (2002, p. 36) indica a correção como importante procedimento pedagógico, afirmando que, no processo de aquisição fora da escola, esse é um procedimento positivamente comum entre adultos e crianças, pais e filhos, pois, não traz em si o peso da humilhação, do castigo, de exaustivos exercícios, e se praticada como um processo natural, sem que nela estejam imbrincados os efeitos da reprovação, pode ser benéfica.

Outro procedimento de reforço considerado positivo é a “andaimagem” (CAZDEN, 1991). Através dessa estratégia, o professor pode ajudar o aluno com interferências pontuais, de forma natural, sem causar constrangimentos. É uma atitude não só do professor, mas de qualquer pessoa capaz de fornecer novos conhecimentos aos seus interactantes.

4.4. ANÁLISES DOS PROTOCOLOS VERBAIS

As análises serão balizadas pelos procedimentos de mediação citados anteriormente pelas construções do sintagma nominal dispostas em Scherre & Naro (2006), que ilustram a variação da concordância de número nominal no português brasileiro falado; e por Bortoni-Ricardo (2004), que descreve a complexidade dessa construção nos elementos do sintagma. Seguindo os pressupostos da sociolinguística Educacional, procuro também descrever os usos das variações na CNSN em sala de aula dentro do processo interacional, avaliando o significado que a variação assume nesse processo de acordo com os atores ali envolvidos.

Os protocolos serão dispostos da seguinte forma: dos cinco selecionados, o protocolo nº 1 corresponde à segunda aula observada. Ele apresenta as rotinas normais de sala de aula na disciplina de língua portuguesa, pois esse estágio da pesquisa correspondia apenas à observação. Nesse período pude observar certa regularidade nas atividades em sala, que correspondiam à chamada nominal dos alunos, atividade escrita e correção das atividades, leituras, ações que implicavam um comando quase unilateral do professor. O protocolo nº 8 corresponde à nona aula observada. Essa aula é resultado de uma sugestão de atividade dada ao

professor com o objetivo de proporcionar maior interação entre alunos e professor. Da mesma forma foi gerado o protocolo nº 10 e nº 11, correspondentes à décima primeira e a décima segunda aulas observadas, pois essas também são resultados de sugestões dadas ao professor. Já o protocolo nº 12 corresponde a uma tentativa minha enquanto professora pesquisadora (PP) de verificar o conhecimento dos alunos sobre variação linguística, sobre a CNSN e também de aplicar um teste de recepção para averiguar seus conhecimentos gramaticais sobre o tema da pesquisa. Assim dispostos, sigo com as análises.

Protocolo Nº 1 – Aula sobre onomatopeia.

1. *P- Olha,... a nossa... o nosso assunto de hoje são palavras...(escreve no quadro) É sobre onomatopeia.*
2. *P- Onomatopeia.*
3. *As – Onomatopeia. (os alunos repetem muitas vezes tentando pronunciar a palavra)*
4. *A - **É palavra de índio, né professor? Isso?***
5. *P - Se vocês deixarem eu continuar eu... Quando a palavra é onomatopeia?... Quando nós estamos jogando aquele joguinho de mesa com duas raquetes nos temos... (escreve no quadro)*
6. *A – Ping pong! (lendo)*
7. *P - Esse barulhinho quando nós estamos jogando em cima da mesa, no tênis de mesa, a bolinha faz ping pong. Esse barulho, ele tenta imitar... o jogo. Quando eu digo a palavra bem-te-vi, eu tô tentando imitar o canto de determinado pássaro... Certo? Quando eu digo au-au, eu tô tentando imitar lá o barulho do cachorro. Então, as palavras que tentam imitar estes sons são chamados de onomatopeia.*
8. *As – onomatopeia.*
9. *P – Então, nós temos ai no nosso livro, na página... 21. Pegaram? Então nós temos a definição. Olha!*
10. *P - Onomatopeia... são palavras que tentam imitar a voz de um animal ou o barulho de algum ser... Certo? Então nós vamos ler essa página ai, pensando...*

(os alunos leem em silêncio)

Esse trecho apresenta características do ritmo acadêmico, em que há a predominância interacional do professor, que impõe normas rígidas de condição da interação não permitindo interferências como a negação responsiva em 4.A – “**É palavra de índio né professor? Isso?**” e em “5.P - **Se vocês deixarem eu continuar eu...,**” privilegiando o método expositivo. Após o término de sua exposição, cede a vez aos alunos, mas para que eles continuem o ritmo determinado pela aula expositiva, executando a tarefa proposta.

11. A - *É pra ler né, fessor?*

12. P- *É pra ler...*

(os alunos leem em silêncio)

13. *Primeira parte em cima diz... o que essa palavra “plesh” tá fazendo ai no primeiro quadrinho do (?)?*

14. A – *professor, é o homem andando na lama.*

15. P - ***É:: exatamente. É um homem andando na lama.***

16. [...]

17. A - *É pra responder no caderno.*

18. P – *No caderno é melhor do que no livro.*

19. A2 – *Tio, eu vou botar só a resposta.*

20. [...]

(Os alunos conversam e o professor passa de carteira em carteira)

21. A3 – *É Professor! Qual é **as pergunta** pra fazer, p’ssô?*

22. A4 – *Ó:: é a A, a B, a C, da D, né p’ssô?*

23. P- *É.*

24. A5 – *É a A, B, C, D, E, F, G. Até a G.*

(O professor confirma com a cabeça)

No trecho 15. PC – ***“É:: exatamente. É um homem andando na lama.”*** a aceitação corresponde ao acolhimento e reforço positivo do professor ao piso do aluno. Já em 21, o aluno A3 produz ***“as pergunta”***, concordância de número não redundante, pertencente à variação não padrão, mas não há nenhum tipo de referência do professor a este tipo de produção. Isso pode ser encarado como positivo, pois, como diz Bortoni-Ricardo (2004, p. 42), “escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira”, mas também pode reafirmar que a oralidade não é objeto de intervenção do professor.

25. A5 – *Aquieta vocês duas, ai.*

26. A6 – *Ói, ... Te chamou de duas, ó, vocês duas. Mulher, ai. Mulher (referindo-se aos meninos)*

27. A5 – *VOCÊS DUAS, VOCÊS DUAS (risos) (referindo-se às meninas).*

28. A6 – *Mentira, que ele tava falando de vocês dois, ai. (risos)*

29. **A5 - Se fosse com eles, eu tinha falado: Ei, vocês dois ai ó, vocês dois.**

30. [...]

31. **A5 - É VOCÊS DOIS, SÃO VOCÊS DOIS.**

32. **A6- A gente vai lá na coordenação na hora do recreio?**

33. [...]

34. A6 - Nós vai lá tá! Combinado né, Nós vai lá.

Este trecho corresponde à interação entre alguns alunos. Apesar de não ser nosso objetivo tratar dos aspectos sintáticos contidos neste trecho, seria pertinente analisá-los do ponto de vista dos conhecimentos gramaticais envolvidos.

O primeiro aspecto é a referência de gênero entre eles e a própria discussão sobre a pertinência de referirem-se corretamente entre si, presente em 26. A6- “**Óí,... Te chamou de duas, ó, vocês duas. Mulher, ai. Mulher**” (referindo-se aos **meninos**). Pertinência estabelecida através de referências sociais e gramaticais que, ao serem transgredidas, causam reação imediata e motiva gracejos entre os alunos.

O segundo aspecto refere-se à variação na concordância verbal presente em 31. A5 – “**É VOCÊS DOIS, SÃO VOCÊS DOIS**” e em 31/34. A6 – “**A gente vai lá na coordenação na hora do recreio?/ Nós vai lá tá! Combinado né, Nós vai lá.**”. No primeiro exemplo, o aluno A5, depois de argumentar em 29 – “**Se fosse com eles, eu tinha falado: Ei, vocês dois ai ó, vocês dois.**” E, vendo que esse argumento não foi suficiente para convencer os demais de sua referência, aumenta o tom de voz, fala lenta e compassadamente, “**É VOCÊS DOIS, SÃO VOCÊS DOIS**”, ao perceber que fugiu à norma de concordância exigida pelo momento de monitoração, promove uma autocorreção, fazendo a concordância do verbo SER com o pronome a que se refere, “**SÃO VOCÊS DOIS**”.

Ao analisar estes dois aspectos, pode-se perceber a relação natural e a até descontraída que os alunos estabelecem, em sala de aula, com a língua e seus usos. Eles, durante todo processo de aprendizagem e convivência social, vão adaptando-se às normas sociais e gramaticais, lançando hipóteses de usos, e de forma consciente ou não, estabelecem entre si os padrões aceitáveis desses usos. Ações que, se coordenadas da mesma forma pelo professor, talvez surtiram efeitos positivos.

Direcionando esse olhar para objeto de estudo, vê-se que o uso e a reflexão sobre a língua em sala de aula transcorrem de forma natural e os alunos mostram-se perfeitamente abertos e capazes de fazê-los. Dessa forma, não seria mais eficaz se o professor proporcionasse, também de forma natural, essa reflexão, além de outros aspectos sintáticos, sobre os usos das variantes na CNSN, seja durante

atividades escritas ou durante as interações, em sua forma oral, já que este aspecto está comprovadamente presente em sala de aula?

O trecho abaixo apresenta três aspectos a serem analisados: o uso da variante zero (Ø) na CNSN, as regras usadas na flexão de número e a postura do professor diante das produções.

35. **A5 - Bicho usa duas camisa.**

36. A4 - *É pra educação física*

37. P - *Você ainda nem começou?*

38. A - *Comecei não.*

39. P - *Tá faltado 15 minutos, você? ... É, você é quem sabe!*

40. A - *Tio, Eu num tenho... eu não gosto de escrevê com esse lápis aqui ó.*

(Outro aluno chama pelo professor):

41. A - **Professor, professor! Eu li duas vez, professor, a segunda. Num to intendendo.**

Vou ler de novo.

42. [...]

43. A1 - (?)

44. A2 - *Tu é lesa, é?*

45. [...]

46. A1 - (?) *Ô::, hoje é 20, né?*

47. A2 - *Hoje é 21, doido.*

48. A3 - *É 20... Esse bicho tá falando 21, ai.*

49. [...]

50. **A - Prossor? (?) a segunda não. Eu li duas vez.**

51. P - *Leia três! Leia três, porque você pode entender na terceira.*

52. [...]

53. A1 - *De quem é esse carrinho, XXXo?*

54. A2 - *Meu, o XXXo me deu.*

55. A3 - *Dei não, emprestei.*

56. **A2 - Com quatro pulseira?**

57. A3 - *Eu só emprestei.*

58. [...]

59. P - *Vai dá nove e meia, você ainda nem começou?*

60. A1 - *Vai dá nove e meia?*

61. A2 - *É nove e vinte três.*

62. **A3 - Falta sete minuto, né professor?** *(o professor confirma com a cabeça)*

63. [...]

(Os alunos ficam agitados com a proximidade do recreio.)

64. **As - DOIS MINUTO!**

(O tempo da aula acaba e a atividade não é concluída)

Em 35, 56, 62 e 64 está presente a produção estrutural mais comum entre os alunos “duas camisa(Ø)”, “quatro pulseira(Ø)”, “sete minuto(Ø)”, “DOIS MINUTO(Ø)”. A respeito de produções de SN sem nenhuma marca formal explícita, como os acima descritos, Scherre (1998, p. 88), atribui o plural à “carga semântica de seus componentes”. Nos sintagmas acima expostos, seus elementos iniciais, os numerais ordinais dois, quatro e sete, por si sós já representam elementos suficientes para expressarem o plural. Ao explicar esses fenômenos, Bortoni Ricardo diz que quanto mais simples for a construção da concordância, mais facilmente elas são dispensadas pelos falantes. Por isso, nota-se maior produtividade das variantes não padrão em núcleos de SN cujo plural é representado apenas pelo acréscimo do /s/. Já em 41 e 50 a CNSN “duas vez(Ø)”, apesar de mais complexa, pois prevê acréscimo de uma sílaba (**ve-zes**) ao vocábulo, a variante zero torna-se também produtiva, devido ao fato de seu plural se confundir com sua forma singular, por terminar em fonema sibilante /z/ (BORTONI-RICARDO, 2004).

Quanto à postura do professor diante de tais fenômenos, pode-se fazer asserção de que, apesar de identificá-los e reconhecer a importância do seu trato pedagógico, isso não implica atitudes que viabilizem ao aluno a percepção das possibilidades de uso da língua, a conscientização, monitoração linguística e conseqüentemente, a competência comunicativa. Pois, como já visto, nas interações rotineiras²⁰ com professor, os alunos produzem a variante não padrão da concordância tanto nominal quanto verbal, e, nesse processo interacional não foi possível perceber posicionamentos ou mediação do professor quanto ao fornecimento de outra possibilidade de uso referente à variação padrão, que correspondam às regras previstas na gramática, que ele mesmo aponta ser “conhecimentos necessários para vida lá fora”²¹.

²⁰ Nessa fase ainda não havia nenhuma interferência minha (Professora Pesquisadora) nas rotinas da sala de aula, a não ser minha presença em sala. Diferentemente das aulas representadas pelos protocolos seguintes.

²¹ Fala contida em entrevista com o professor, presente no capítulo III, p. 51.

4.5. MUDANÇA DE ROTINA

Devido às características impostas pelas rotinas das aulas observadas nos sete primeiros protocolos e, de forma a seguir o *sexto princípio previsto na Sociolinguística Educacional*, foi necessário propor ao professor colaborador algumas discussões sobre a realidade de sala de aula e também colaborar no planejamento de algumas atividades e ações que permitissem a todos, professora pesquisadora, professor colaborador e alunos, maior conhecimento sobre o fenômeno pesquisado, para que, assim, as atividades de sala pudessem proporcionar reflexões sobre a língua, visando à melhoria das práticas de sala de aula, de forma a promover uma conscientização dos envolvidos quanto à variação, especificamente à CNSN, e à desigualdade social que ela reflete.

Para promover uma atividade em que alunos e professor pudessem interagir de forma mais frequente, solicitei ao professor colaborador que, nas atividades de leitura, os textos escritos fossem substituídos por imagens de diversos objetos, de forma que cada aluno tivesse a sua, aproveitando, assim, para ampliar o conceito dos alunos sobre texto e ato de ler. Solicitei também que, além de atuar como mediador e conduzir a atividade da forma que achasse conveniente, o professor incentivasse a produção oral dos alunos e interferisse nos momentos que achasse adequado. De posse das imagens, os alunos foram dispostos em círculo e foi pedido que produzissem uma frase que representasse a foto que possuíam. Essa atividade gerou os dados abaixo:

Protocolo nº 8. Produção de texto através de imagens

[...]

10. PC – [...] O XXXo pegou essa fotografia. Gostaria que ele dissesse o que é que ele tá vendo nessa fotografia, Diga aí?
11. A1 - Um carrin cheio de mercadoria.
12. PC - Carrinho cheio de mercadoria. E agora você. XXXo.
13. A2 - **Eu tô vendo um retrato de animais. Selvagens.**
14. A1 – Deixa eu ver?
15. A2 - Retrato de animais.
16. PC – Tem vários! Quais são alguns, por favor?
17. **A2 - Eu tô vendo uma... um gavião, um lobo dois urso... três urso e dois viado.**

(Alguns alunos riem pela palavra “veado” está relacionada à homoafetividade)

Percebe-se em 13 o uso monitorado dos vocábulos²² “**animais**” e “**selvagens**” pelo aluno A2, que apresentam plurais irregulares, porque acarretam uma mudança maior na sílaba final, representando maior complexidade de produção. E, em 17, o mesmo aluno produz “**dois urso(Ø)**”, “**três urso(Ø)**” e “**dois viado(Ø)**” descartando a regra de emprego do plural. Isso confirma o previsto por Bortoni-Ricardo (2004, p. 90), “quanto mais diferente for a forma do plural de um nome ou pronome da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural naquele nome ou pronome”. Um ponto relevante a ser tratado é a habilidade linguística do aluno, que dispõe de conhecimentos prévios e os utiliza intuitivamente, como se pode observar a seguir:

18. PC – De que é que vocês tão rindo?

19. As - É porque ele falou viado.

(Os alunos ficam agitados e conversam sendo necessária a intervenção do professor, que reinicia a atividade)

20. PC - Diz ai, diz o que é que tu viu, diz ai, diz ai. XXXo. (pede ao mesmo aluno que fale novamente)

21. A4 – Bora trocar, XXXo?

22. PC – Não, pode não.

23. **A2 - Eu vi um lobo, três... dois urso, um urso polar, um gavião e DO::IS VIA::DO.**

24. PC - Tá ce::rto! XXXa, diga ai o que você tem ai na sua fotografia?

25. A3 – Êh professor, tem um computador e um notebook, tá?. Dois computador e um notebook. (o aluno fala bem rápido)

26. **A4 - Ele tá vendo dois computador e um notebook** (Outro aluno responde pelo aluno solicitado e o professor não ouve o que ele disse)

27. As – Deixa ver?

28. As – Mostra a foto!

(Os alunos ficam agitados e conversam. O professor intervém.)

29. [...]

30. PC – Então, o que é que você tá vendo ai na sua fotografia? Repete ai, pra mim ouvir?

31. A3 – Teclado, mouse e a impressora, rádio, telefone... e um notebook.

32. PC – Ele tá vendo ai, um notebook...

33. **A4 – Dois computadores**

34. PC - ... uma impressora...

35. A4 - Não é impressora não... prossor é um negócio de ligar o computador. A caixa.

36. PC - Bora você.

37. **A4 - Eu tô vendo cinco carro e duas moto e uma mulher.**

38. PC – Perai. (o professor pede silêncio)

²² Corresponde à “vocábulo mórfico”. Utilizo o termo “vocábulo” devido a “sua especialização de significado e índole morfológica”. Zanotto (2001, p. 20)

39. A1 - **Automóveis e mulheres. Automóveis e mulheres!**
40. A4 - *Êh, prossor, Êh, prossor.*
41. PC - *Diga?*
42. **A4 - Eu tô vendo cinco carro e duas moto e uma mulher deitada.**
43. PC- *Nã::o, Não, não é mulher deitada.*
44. A4 - *É, olha ai.*
45. **A1 - Automóveis e mulheres.**
46. **A5 - As mulheres nos automóveis.**
47. A13 - *Ei professor. É pra formar uma frase ou é pra dizer o que é que tem aqui?*
48. PC - *É pra formar uma frase. É uma frase. (e o professor retoma novamente do 3º aluno)
Diga ai, XXXo uma frase da sua fotografia.*
49. A3 - *Computadores!*
50. PC - *Hem?*
51. A1 - *Aí não é uma frase, é uma palavra.*
52. PC - *É uma frase, rapaz! não sabe o que é uma frase?*
53. A3 - *Já falei.*
54. PC - *Né muito pouco não? Né muito pouco não? Pra uma frase?*
55. A3- *? (o aluno fica calado)*
56. PC - *Diga sua frase ai, XXXo. (referindo-se ao próximo aluno)*
57. **A4 - A mulher e seus carros**
58. PC - *A mulher o que?*
59. **A4 - A mulher e seu carro... e seus carros. E seus carros e suas motos.**
60. **A1 - A mulher e seus automóveis. Seria melhor.**
61. A4 - *É!*
62. [...]

Os turnos 23, 37 e 42 apresentam as estruturas sabidamente mais utilizadas pelos alunos, já presentes no protocolo 1. Representam a concordância não redundante, produção facilitada pela simplicidade da regra de construção da estrutura correspondente à variação padrão da língua; o acréscimo do /s/, que por representar uma mudança estrutural mínima, pode ser comumente dispensada.

Já os turnos 26, 33, 42, 44, 45, 58 e 59 apresentam diferentes posturas dos alunos. Em 26 e 33 o mesmo aluno (A4) que produz "**dois computador**" também produz "**dois computadores**", usando eficientemente uma regra de plural mais complexa, pois esta é realizada com o acréscimo de uma sílaba ao vocábulo núcleo do SN, (**com-pu-ta-dor/com-pu-ta-do-res**) mostrando possuir conhecimentos linguísticos suficientes para promover a produção da variação padrão da CNSN. Situação reproduzida em 42. A4- "**Eu tô vendo cinco carro e duas moto e uma**

mulher deitada” e em 59. A4 – “A mulher e seu carro... e seus carros. E seus carros e suas motos”. Mas, ainda mais relevante a ser exposto, é a dificuldade do aluno em estabelecer, durante a interação, o momento propício para monitoração. Ao tratar da fala e das variações da língua portuguesa, Possenti (2002, p. 37) defende que o tempo é fator decisivo para o aprendizado linguístico. Pode-se, assim, atrelar a dificuldade do aluno ao aspecto tempo, à sua imaturidade, mas o autor também diz que, ações pedagógicas devem ser efetivadas na busca de oferecer condições para essa maturidade. Neste caso, seriam pertinentes mediações que orientassem os alunos nesse sentido. Observemos o que acontece em 58, 59 e 60:

59. **A4 – A mulher e seu carro... e seus carros. E seus carros e suas motos.**

60. **A1 - A mulher e seus automóveis. Seria melhor.**

61. **A4 – É!**

Em 59, o aluno A4 mostra-se reticente, buscando produzir adequadamente a descrição da fotografia que possui: **“A mulher e seu carro... e seus carros. E seus carros e suas motos”**. Ao notar essa insegurança, em 60, o aluno A1 intervém e sugere que **“A mulher e seus automóveis. Seria melhor”**. Sugestão prontamente aceita pelo colega em 61. **A4– “É!”**

A atitude de A1, no trecho descrito, corresponde a uma ação de andaimagem, pois caracteriza um auxílio dado por quem, no momento, apresenta maior experiência. Esse processo transcorreu de maneira tão natural que não gerou nenhum tipo de desagravo entre os participantes, pelo contrário, resultou numa aceitação tão natural quanto a sua sugestão. Para Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa²³ “uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de ouvirem e se ratificarem mutuamente”. Ainda para as autoras

Um trabalho de andaimagem pode tomar forma de um prefácio a uma pergunta, se duma sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (backchanneling), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e principalmente, extensão da fala do aluno (BORTONI-RICARDO E FERNANDES DE SOUSA)

²³ Andaimagens e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em www.stellabortoni.com.br/index.php?...pistas...

Ações assim configuradas ajudam os alunos a redimensionarem suas propostas de resposta inicial e, na busca de outras mais claras e precisas, analisarem, reconceitualizarem, e aprenderem.

Os trechos abaixo mostram alguns exemplos da produção da CNSN dos alunos durante a atividade, cujas regras do plural apresentam certa complexidade:

63. PC – XXXa, diga aí. Senhorita XXXa!
64. A5 – É as pessoas mexendo no celular.
65. A* Só.
66. A5 – Só
67. PC – Como é que é?
68. As - As pessoas estão mexendo **no celular**.
69. As – **celulares!**
70. [...]
71. PC – Senhorita, é você.
72. A6 – Eu tô vendo **doze tênis coloridos**, um mais lindo que o outro.
73. P- Se você fosse comprar, você compraria qual?
- 74.A6 – Todos!
75. T – (risos)
76. [...]
77. PC – XXXA diga sua frase aí.
78. A7 - É:: um almoço em família.
79. PC – É o que?
80. A7 - Um almoço em família.
81. PC– Agora XXXa.
(os alunos conversam muito)
82. A9 – Uma (?)
83. PC – Uma o que?
84. A9- Uma planta.
(risos)
85. PC - Mostra pra nós aí, o que é?
86. As – **Flores. As flores bonitas. As flores coloridas.**
87. A9 - **As flores perfumadas.**
(muitas conversas)
88. PC - Olha, eu não ouvi a frase não.
89. As - Flores perfumadas. Perfumadas
90. PC – Isso é frase, é?
91. As - É!
(muitas conversas)
92. PC – XXXa, XXXa, diz a sua.

93. A10 – **Três sabores de pizza** (?)
94. PC – Três?
95. A10 - sabores de pizza (?)
96. PC – Você acha que tá bom. A frase aí tá boa?
97. A10 – Eu num sei não. (?))
(os alunos conversam muito)
98. A11 – (?) Eu vejo um suco... (?)
99. PC - Isso é uma lanchonete é?
100. A11 – É
101. PC - Agora é você.
102. (?)
103. [...]
104. A12 – **Promoções de livros.**
105. PC – Promoções?...
106. A12 - de livros
107. PC - de livros? ... Isso é uma biblioteca, é uma livraria, o que é isso?
108. A12 - É uma livraria.
109. PC – É uma livraria, é uma livraria que vende muitos livros, não é?
110. A12 – (?)
111. PC– Senhorita... XXXa.
112. A13 – (?) (a aluna fala baixinho)
113. PC – Eu não ouvi nadinha.
(os alunos conversam muito)
114. [...]
115. PC – Espera, deixa ela, deixa ela.
116. [...]
117. A13 – **Materiais escolares de boa qualidade.**
118. [...]
119. PC- Diga XXXa.
120. A14 – (...)
121. As – O que?
122. PC – (?) Bora? Bora, XXXa?, Eu não ouvi não. Diga de novo. Eu preciso ouvir.
123. A14 – (?) crianças brincando
124. PC – Ahhh. Ela disse que é um parquinho de crianças brincando.
(os alunos conversam muito)
125. [...]
126. A15 - **Seis homens... repórter** da mesma emissora.
127. PC - Que emissora é?
128. [...]

Nos sintagmas presentes em 69 “celulares”, em 72, “doze tênis coloridos”, em 86, “Flores. As flores bonitas. As flores coloridas”, em 87, “As flores perfumadas”, em 93, “Três sabores de pizza”, em 104, “Promoções de livros”, em 117, “Materiais escolares de boa qualidade” e em 126, “Seis homens”, encontra-se mais constantemente a aplicação de regras para flexão de plural com variantes explícitas, correspondendo aos níveis mais complexos apresentados por Bortoni-Ricardo e confirmando a regra de que, quanto mais complexo é o plural, mais ele tende a ser preservado. Nestes casos, os usos da variante zero poderiam facilmente ser notados e estigmatizados. Isto é, “itens lexicais que apresentam maior saliência fônica na relação singular/plural (**celular/celulares; promoção/promoções; material/materiais**)²⁴ tendem a apresentar mais marcas formais de plural no SN do que os que apresentam menor saliência fônica” (SCHERRE, 1998a, p. 89), como observados nos exemplos dos vocábulos contidos em 37 (**cinco carro(Ø)/ cinco carros e duas moto(Ø)/ duas motos**). Outro aspecto que pode ter influenciado tais produções é o fato de estes sintagmas fazerem parte das falas das meninas da sala, e isso pode indicar o sexo como um fator de variação da língua, assim como previsto em (SCHERRE, 1998b, p. 253) onde há dados evidenciando que “as mulheres são mais sensíveis à atuação da escola do que os homens, com respeito ao uso da forma socialmente prestigiada”.

Dando continuidade à análise, os seguintes trechos do protocolo são referentes a uma aula de produção textual coletiva, em que os alunos propõem ideias para construção do texto e o professor promoveria ajustes e as escreveria no quadro, de modo a formar um texto descritivo, cujo tema seria a própria escola.

Protocolo nº 10. Produção coletiva de texto.

[...]

37. PC- E agora, já tem alguma coisa aí. E agora? Quem diz mais alguma coisa? Diz aí XXXa? Nós já colocamos o nome da escola. Colocamos o endereço. Falta alguma coisa a mais, o que mais?

38. A - **Tem muitas árvores.**

39. PC - Como a escola é?

40. A1 – Grande.

41. A2 - Pequena

42. A3 – Média, grande...

²⁴ Os exemplos não correspondem à citação de SCHERRE (1998, p. 89), são produções dos alunos da sala pesquisada.

43. PC- *Tem muitas salas? o que mais?*
44. A – *duas.*
45. PC – *duas, só?*
46. A - *Tem só uma.*
(*todos riem*)
47. A - *Dez*
48. A1 – *sala de aula?*
49. A2 - *sala de leitura....*
50. A3 – *sala de música...*
51. PC - *Tem muitos alunos?*
52. T – *Te::m!*
53. A – *Muito aluno.*
54. A2- **Só dez aluno.**
55. A - *Tem muitas árvores.*
56. A3- *Tem um matagal bem em frente, é legal ó.*
57. A4 – *Tem uma paisage aí ... passarinho,*
58. A5- *tem uns passarim*
59. PC- *Desse feito eu não vou entender nada.*
60. A3 – *Não pode nem usar brinco.*
61. A4 – *O professor de História usa brinco!*
62. A3 – **Só os professores que podem.**
63. A5– **Eu vou botar com catorze ano.**
64. A1 – **As menina usa brinco!**
65. A2 – **As menina usa brinco, doido.**
66. A5 - (*lendo do quadro*) *Quatro a oito*
67. A2- *4ª série, doido.*
68. PC - *Eu to dizendo que... oferece ensino fundamental de 4ª a 8ª série. O que mais?*
69. A2– *Da manhã, né prossor?*
70. A – *à tarde e à noite.*
71. A2- *De noite não. Num tem mais não.*
72. PC - *Presta atenção ae gente, ei! Eu to dizendo o que oferece o ensino fundamental de 4ª a 8ª série nos turnos matutino e vespertino, com muitos ou poucos alunos?*
73. T – *Mu::ito*
74. PC- *E a idade dos alunos?*
75. [...]

No trecho acima apresentado, percebe-se em 38, 54, 62, 63 e 64 a produção de sintagmas cujos vocábulos suscitam processos de concordância de diferentes complexidades. Em 38. **A – “Tem muitas árvores”** e em 62. **A3- “Só os professores que podem”,** as CNSN em **“muitas árvores”** e **“os professores”**

seguem a regra prevista no exemplo (1) descrito por Scherre & Naro (2006, p. 107) que prevê a utilização das variantes explícitas em todos os componentes do sintagma e correspondem à variação padrão da língua portuguesa.

Em 54. A2- “**Só dez aluno**” e 63. A5 – “**Eu vou botar com catorze ano**”, a CNSN em “**dez aluno**” e “**catorze ano**” foi estabelecida pela carga semântica dos elementos iniciais dos sintagmas, os numerais ordinais dez e catorze, dessa forma, não há nenhuma marca explícita que represente o plural, como já previsto em Scherre (1998).

Já em 64. A1- “**As menina usa brinco!**”, a CNSN em “**As menina**” corresponde à regra prevista no exemplo (2) Scherre & Naro (2006, p. 107) cujos componentes do SN são produzidos apresentando consecutivamente variantes explícitas e variantes zero.

A aula descrita no **Protocolo nº 10. Produção coletiva de texto** resultou no seguinte texto:

Minha escola

*É o lugar onde recebo minha educação complementar. O nome da minha escola é xxxxxxxx. Está localizada na rua xxxxxxxx, no bairro xxxxxxxx. Oferece o ensino fundamental de 4ª a 8ª série nos turnos matutino e vespertino, com **muitos alunos** entre oito e **dezesesseis anos**, nas modalidades regular e EJA. Tem uma quadra esportiva, mesmo não sendo de primeira categoria, mas para nós é a melhor do estado, pois ela atende os **nossos anseios esportivos**. **Os alunos** desta escola têm a maior dedicação por ela e **pelos professores**, pois é aqui que estamos nos preparando para o futuro promissor que se aproxima.*

Abordar o texto produzido na aula é interessante por dois motivos: o primeiro refere-se ao emprego das regras de concordância nos SN grifados, porque estes correspondem às mesmas estruturas produzidas oralmente pelos alunos na sala de aula, e, decorrente deste, o segundo motivo refere-se à postura do professor diante das produções orais dos alunos e também diante das suas sugestões para produção textual.

Quanto ao primeiro motivo citado, é interessante observar que, apesar de os sintagmas apresentarem semelhanças estruturais quanto à CNSN, tais como “**muitos alunos**”, “**dezesesseis anos**”, não houve, por parte do professor qualquer referências às diferentes possibilidades de construção dessa estrutura. Por exemplo, mostrar que na fala, a CNSN pode apresentar construções em que nem todos os elementos dos sintagmas apresentam a variante explícita de plural, mas na escrita essas variantes devem estar presentes. E, assim, são desperdiçadas oportunidades

de ampliação do conhecimento dos alunos, tanto para prática da oralidade, quanto para prática da escrita.

O segundo motivo refere-se à ausência de negociação de uso dos termos e ideias que os alunos sugeriam, pois, apesar de o próprio professor instigá-las com questionamentos tais como em 39. *PC* – “*Como a escola é?*”, o professor não acatava as sugestões, nem os elementos apresentados, talvez pelo caráter irônico ou crítico por parte dos alunos sobre algumas características da escola: 51. *PC* – “*Tem muitos alunos?*”, 52. *T* – “*Te::m!*”, 56. *A3* – “*Tem um matagal bem em frente, é legal ó*”, de forma que o protocolo produzido na aula corresponde vagamente ao texto final. Diante de tal fato, posso presumir que o professor, ao tomar a atitude de modificar o texto, percebe a necessidade tanto de monitoração da fala dos alunos nos usos da variação da CNSN e na sua transposição para escrita, quanto de recursos para execução de tarefas como a que foi proposta (produção de texto coletivo), mas, como os alunos não possuem recursos para tal intento, nem o professor encontra meios para, nesse tipo de atividade interativa, fornecê-los, ele mesmo executa as transposições e acaba por descaracterizar o processo de ensino e aprendizagem.

4.6. A ABORDAGEM DO PROFESSOR COLABORADOR SOBRE CNSN

Para analisar a abordagem do tema solicitei ao professor colaborador que elaborasse uma aula sobre variação linguística, focando a CNSN. Para tanto, fiz alguns apontamentos e sugeri alguns exemplos de orações seguindo os exemplos de Scherre & Naro (2006) cujas concordâncias variam, para que o professor as apresentasse aos alunos. De início o professor mostrou-se reticente quanto à abordagem da CNSN, por acreditar que este tema é específico das séries posteriores, ficando claro que, para ele, prevalece a relação conteúdo/série prevista pela gramática normativa pedagógica que determina o trato da morfologia da língua portuguesa na 5ª série/6º ano e sintaxe apenas a partir do 6ª série/7ºano, sendo a concordância assunto de 7ª série/8º ano em diante, mas aceitou a nova perspectiva de abordagem dos conteúdos da disciplina devido ao valor cultural que ele mesmo atribui às variações, como se pode observar a seguir²⁵:

²⁵ Entrevista com professor

[...]

PP- Seria interessante tratar (da variação linguística)?

PC-Ah, sem dúvida nenhuma, muito interessante.

PP- Por quê?

PC-Por que eles têm que tomar conhecimento da riqueza que eles têm. Riqueza linguística que eles têm.

PP- Isso traria que benefício ao aluno?

PC-O benefício que traria pro aluno é que eles saberiam em determinado local em determinado momento, policiar a linguagem deles.

[...]

Vejamos um trecho do protocolo gerado na aula do professor colaborador sobre variação da CNSN, após as orientações fornecidas.

Protocolo nº 11 - Aula sobre concordância nominal - Professor Colaborador

1. PC - Pessoal, nós hoje vamos ter uma aula, por assim dizer,... (dá atenção a um aluno fazendo-o mudar de lugar)... nós vamos falar de um assunto chamado concordância nominal. O que é concordância nominal? **É esse ajustamento que fazemos entre as palavras para que nós possamos falar bem e escrever melhor ainda.**

(Para introduzir o assunto, relatou o seguinte fato vivido por ele: Antes de iniciar uma palestra em determinada escola, ao ser questionado se já havia lanchado, um palestrante falou: **Nós tomemo dois copos de suco.** E, como reação, a turma em que a palestra estava sendo ministrada vaiou o palestrante, causando certo mal-estar entre os presentes.)

2. A1 – *É por que eles pensavam que era saliência? (de início, os alunos não reconheceram o vocábulo “tomemo”).*
3. PC - Não, é porque ele falou errado. Então gente, tomemo né isso não, e outra coisa, talvez um quebra-cabeça. Se fosse no meio dos amigos dele, naquele local de bate bola, ele podia falar o que ele quisesse, tomemo, comemo, entremo, saimo,...
4. A2 – **Igual meu tio. Ele fala assim.**
5. PC- **...mas na hora que ele falar num local mais apropriado, ele não pode dar essa ratada, não.**
6. A1 - Na escola, logo!
7. A3 – Ah sim, Agora eu entendi. Eles tomaram.
8. PC – Ele quis dizer que “nós tomamos”... Pois bem, **o assunto de hoje quer dizer pra nós que nós podemos falar da maneira que nós quisermos, mas dependendo do local.** Se nós tivermos no local que nós não podemos falar qualquer palavra, aí nós precisamos policiar essa linguagem. Por exemplo. Eu tava dizendo o que é a concordância nominal, esses ajustes que nós fazemos entre as palavras. A regra geral diz o seguinte: mas nós não vamos decorar regra. Que o artigo, o adjetivo, o pronome e o numeral, eles têm que estar de acordo

com o substantivo, têm que concordar com o substantivo em gênero e número. Por exemplo, o artigo é assim: eu não posso dizer “A aluno” posso?

9. As - “A aluno”? Pode não (risos) .O aluno!
10. As - A aluna.
11. As - As alunas.
12. PC - La na minha terra, não sei se eu já contei aqui. No interior lá do estado, as pessoas não têm o costume de colocar as palavras no plural. Por exemplo: Eles compram um pão, dois pão, três pão, quatro pão, mil pão.
13. A - Qual é sua terra, prossor?
14. PC – um ovo, dois ovo, três ovo, mil ovo! Eu vou ao banco tirar duzentos real! **Tá certo? Tá certo! Todo mundo entende? Entende!**
15. A – Eu entendo!
16. PC – **Mas na hora de escrever nos precisamos policiar essa linguagem dele.**
17. A2 – **Eu vou falar assim, ó: vou tirar duzentos reais.**
(os alunos conversam)
18. Então gente, prestem atenção. Eu vou colocar aqui umas frases pra nós marcarmos aquelas que nós achamos mais bonitinhas, ou achamos que é mais certa.
(o professor escreve as frases no quadro e os alunos copiam)

[...]

Apesar das dificuldades de adequação teórica ao contexto, tendo em vista as falas presentes em 5. PC – “**mas na hora que ele falar num local mais apropriado, ele não pode dar essa ratada não**” e, também, retratadas na relação comparativa entre os usos da língua na modalidade oral e escrita em 1. PC- “[...] **É esse ajustamento que fazemos entre as palavras para que nós possamos falar bem e escrever melhor ainda**”, a abordagem do professor mostrou-se positiva, como em 8.PC- “[...] **nós podemos falar da maneira que nós quisermos, mas dependendo do local**”, pois aponta a necessidade de ajuste do uso da língua ao contexto e à situação comunicativa, passando, assim, a ideia da variação da língua e monitoração.

Apesar da rápida abordagem em sala de aula, percebi que o tema era de fácil domínio dos alunos, tanto pelos seus contatos rotineiros com essas realizações linguísticas, confirmados em 4, pelo aluno A2, em “**Igual meu tio. Ele fala assim**”, quanto pela facilidade em distinguir a variação mais socialmente aceita, como visto em 17. A2 – “**Eu vou falar assim, ó: vou tirar duzentos reais**”. Assim, desfez-se a ideia de imaturidade dos alunos para recepção do tema, o que causava receio ao professor.

4.7. O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS

Os dados abaixo foram gerados através da aplicação de um teste de recepção, em que foram apresentadas algumas orações com sintagmas nominais cujas concordâncias a variam entre o não padrão e o padrão da língua²⁶. Aplicado durante a pesquisa, teve o objetivo de verificar o nível de aceitação das regras empregadas na construção dos sintagmas, para isso, os alunos poderiam marcar as opções (uma ou mais) que eles achassem produtivas, isto é, que eles usassem ou que achassem conveniente/possível usar.

- A1. (02) Vou para casa do meu primos.
 B1. (14) Vou para casa dos meus primos.
 C1. (04) Vou para casa do meus primo.

- A2. (04) Vou comprar uns pão para fazer sanduíche.
 B2. (14) Vou comprar uns pães para fazer sanduíche.
 C2. (03) Vou comprar um pães para fazer sanduíche.

Notadamente, houve a preferência pelas opções que apresentam as variantes explícitas em todos os elementos do sintagma: *B1. (14) “Vou para casa dos meus primos”* e *B2. (14) “Vou comprar uns pães para fazer sanduíche”*, opções escolhidas por catorze alunos do total de 19 alunos presentes, pois estas representam as variações padrão da língua e, principalmente, pelo fato de o teste valer-se de uma representação escrita da língua, modalidade para a qual são mais comumente estimulados, diferentemente das produções orais registradas através dos protocolos verbais, onde se observa produtiva a construção de sintagmas cujas regras são pertencentes à variação não padrão.

Os turnos abaixo correspondem a um momento de minha intervenção direta em sala de aula. Além de buscar inserir elementos que ajudassem na construção de conceitos sobre variação linguística, o que pretendia em relação à CNSN era analisar o conhecimento do aluno sobre sua língua no que corresponde à viabilidade e gramaticalidade, ou seja, seu conhecimento internalizado, independente do conhecimento transmitido pela escola. Para tanto, utilizei outro teste de recepção expondo algumas possibilidades de variação na concordância de número na língua portuguesa.

²⁶ O teste aqui aplicado não tinha o objetivo de esgotar as possibilidades de construções sintagmáticas da língua, tinha como foco apresentar algumas possibilidades de variação não padrão e a variação padrão da língua referente à CNSN e verificar qual é a preferência do aluno.

**Protocolo nº 12 - Concordância nominal
(Trecho 1)**

[...]

21. PP - O pessoal lá do nordeste, lá da Paraíba, eles falam igual ao pessoal aqui de Roraima?

22. As – Não.

23. A1- Os maranhense também.

24. PP - Os maranhenses falam igual ao pessoal aqui de Roraima?

25. A - Fala Não!

26. [...]

27. PP- **lá na minha cidade, [...] quem não estudou, quem não teve oportunidade de ir pra escola, fala assim: OS MENINO SAIU. Certo? Ele tá falando aqui de um menino ou de vários meninos?**

27. As – **Vá::rios**

29. PP- **Por que vocês sabem que são vários?**

30. A1 – **Porque tem o ‘OS’ agora se fosse ‘O MENINO’ era só um.**

31. PP – **Exatamente!**

[...]

Com estes turnos, pode-se inferir que os alunos reconhecem o uso da estrutura do SN “**Os menino**” apesar desta pertencer a variações linguísticas menos prestigiadas, já que exhibe uma estrutura cujo primeiro elemento apresenta *variante explícita* “**oS**” e o *segundo variante zero* “**meninoØ**”. Pode-se também perceber que eles reconhecem a gramaticalidade de sintagma, justificando, de forma satisfatória em 30, que o fato de o determinante “**Os**” possuir marca explícita de plural já é suficiente para determinar que a quantidade de meninos é superior a um, revelando, naturalmente, que conhecem, na prática, o conceito de redundância. Dessa forma, a construção “**OS MENINO SAIU**” é reconhecida como viável o que está em acordo com a conclusão a que chega Hymes (1972).

4.8. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRECONCEITO E IDENTIDADE

A importância da abordagem da variação linguística na escola dá-se em razão de ser a variação o modo como a língua é usada por diversos grupos sociais e,

portanto, está intimamente relacionada ao valor social atribuído ao sujeito que a usa, às *relações de força linguística* e ao *capital linguístico*²⁷ (BOURDIEU, 2003b).

A língua é um dos primeiros itens exposto à apreciação do outro, e as variações com as quais ela se concretiza marcam identidade do falante, por isso é um dos muitos traços humanos que podem carregar em si a identidade do indivíduo, sendo fonte de identidade é importante na formação da cultura de uma nação (HALL, 2006), portanto, toma lugar importante nas análises sobre identidade.

Ao abordar esse tema, Silva (2005) formula o conceito de identidade relacionando-a com a diferença e, nessa perspectiva, a identidade é a referência e o ponto original é a diferença. Elas são relacionais e também são o resultado dos atos de construções sociais, culturais e linguísticas que se dão através de sistemas de significações. Identidade e diferença são produzidas por um processo de diferenciação que possui estreita relação com o poder. Nesse sentido, a fala é referência identitária e as diferenças entre essas falas, isto é, as variações, fazem surgir relações de poder e preconceito.

A fala é comumente tida como índice de identificação do falante e, em Roraima, é relativamente fácil perceber qual é a região geográfica do falante, seja porque ele a tem como valioso item de autoafirmação identitária e resistência a outras interferências culturais, visto que há falantes que, apesar de residirem há muito tempo em Boa Vista, ainda apresentam traços linguísticos típicos de sua região de origem, principalmente no que se refere a variações fonológicas, seja porque o falante não adquiriu instrumentos que viabilizassem a aquisição de outras variações, principalmente aquelas referente às variações morfossintáticas, como é o caso da CNSN.

A seguir, a fala do professor representa essa identificação do outro através da fala, quando perguntado se o professor percebe a variante zero na CNSN na fala dos alunos.

PC- A gente percebe sim. Isso é bem acentuado neles. (...)

PC- Inclusive, eles não têm a preocupação e fazer a concordância de fato... de direito, vamos dizer assim. Eles não se preocupam não. Eles falam de qualquer jeito.(...)

²⁷ As *relações de força linguística* explicam porque determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros na interação verbal e determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. *Capital linguístico* remete ao conceito de *mercado linguístico* estabelecendo que “uma competência só tem valor quando existe um mercado para ela”. Ver (BOURDIEU, 2003a) e (SOARES, 1988)

No trecho abaixo pode-se observar as relações de preconceito e identidade que as variações linguísticas carregam em si e que são levadas para sala de aula. Com a abordagem a seguir pretendi apresentar a escolarização como fator preponderante para o desenvolvimento da competência comunicativa, já que é através da escolarização que alunos podem adquirir instrumentos que os possibilitem variar o uso da língua conforme a necessidade. Considerando a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, visei também destacar o papel da escola no acolhimento do aluno, na promoção de conhecimentos linguísticos ainda não adquiridos e na conscientização do valor social que possui cada escolha linguística que fazemos.

Protocolo nº 12 - Aula sobre concordância nominal

(Trecho 2)

[...]

39. PP - *O que é uma variedade padrão? Ela segue certas normas.*

40. A – *Regras.*

41. PP – *A escola, ela ensina a variedade popular ou a variedade padrão?*

42. As – *Popular*

43. As – *Padrão*

44. PP – *A escola tem que reconhecer as variedades populares. Por exemplo, tem aluno que vem pra escola que fala desse jeito (a PP aponta para o quadro mostrando a variação não padrão) não tem?*

45. As – *Te::m.*

46. A1 – **É os analfabeto.**

47. PP – *Não, são aqueles cujas famílias têm esse hábito. Né? De falar dessa forma*

48. A3 – **Eu falo diferente, EU.**

49. PP - *Então eles vão aprender o quê?*

50. As - **A falar certo.**

51. PP – *Vão aprender a variedade?*

52. As – *Popular.*

53. As – *Padrão.*

54. A4 - ***Com tempo a pessoa se acostuma a não falar mais o maranhense. A minha mãe falava maranhense, mas ela mora aqui desde os onze anos e ela não fala mais assim.***

55. PP- *Ela se habituou com uma nova forma de falar. Então, nós somos assim. Nós nos adaptamos. A gente fala do jeito que a família da gente fala, que os amigos da gente fala, lá na rua. Mas quando a gente começa frequentar a escola, nós vamos adquirindo novas formas que correspondem à variedade...*

56. As - *padrão*

57. PP – padrão, não é isso?

58. [...]

Neste trecho, o mesmo aluno que elaborou tão precisamente a justificativa para o uso de estruturas não pertencentes à variação padrão, como se observa em: 29. PP- **“Por que é que vocês sabem que são vários?”**, 30. A1 – **“Porque tem o ‘OS’ agora se fosse ‘O MENINO’ era só um.”**, produziu a fala em 46. A1 – **“É os analfabeto!”** referindo-se aos falantes que não usam as variantes explícitas em todos os itens do SN. Torna-se notável, nesta fala a contradição entre o que é ideal e o que é a prática linguística, pois o mesmo aluno que classifica como analfabetos aqueles que não possuem elementos que viabilizem o uso CNSN previsto na variação padrão, também não o faz, **“É os analfabetoØ!”** mostrando que, apesar de reconhecer o valor social deste aspecto da língua, não possui a prática da monitoração.

Outro aspecto a ser observado está em 48. A3 – **“Eu falo diferente, EU”**, quando o aluno aponta o seu posicionamento em relação à variação não padrão da língua. Esse aluno, sabendo o valor sociossimbólico atribuído às variações linguísticas, põe-se como falante da variação mais socialmente prestigiada.

Em 50. As – **“A falar certo”**, pode-se perceber como os conceitos negativos sobre as variações linguísticas são ratificados em sala de aula. Juízos de valores como certo e errado e o termo **analfabeto** com atribuição pejorativa, confirmam os preceitos advindos de abordagens quase exclusivas da gramática normativa durante vida escolar do aluno.

Já em 54. A4 – **“Com tempo a pessoa se acostuma a não falar mais o maranhense. A minha mãe falava maranhense, mas ela mora aqui desde os onze anos e ela não fala mais assim”**, percebe-se a influência do contexto sócio histórico e cultural na fala do aluno. É sabido que, por conta das condições impostas pela política de migração, os maranhenses²⁸ - o maior número de migrantes no

²⁸ As correntes migratórias advindas do Maranhão, inicialmente eram basicamente compostas por lavradores, produtores rurais e suas famílias que, impossibilitados de produzir em terras cada vez mais escassas, viam em Roraima a possibilidade de vida nova. Como afirma Freitas (2001, p. 123) “foram os maranhenses que vieram pra cá em maior número, em especial os do Vale dos rios Mearim e Pindaré, mais especificamente das cidades de Bacabal, Santa Inês, Lago da Pedra, Pedreiras, Pio XII e cidades próximas. No Maranhão essa região vem se tornando eminentemente de pecuária (...) e, com isso, a terra de agricultura vem sendo, constantemente, diminuída causando a expulsão dos colonos e agricultores”. Essas pessoas tinham geralmente pouca escolaridade, portanto apresentavam e ainda apresentam características culturais e linguísticas ignorantemente pouco apreciadas.

estado - foram e ainda são estigmatizados devido às características socioculturais da maioria desses que se aventuraram por essas terras. Primeiro, o aluno aponta as características linguísticas dos maranhenses como um dialeto específico **“A minha mãe falava maranhense”** e pouco valorizado, aponto de “ser deixado de falar”. E, na tentativa de apontar um “certo progresso ou melhoria na forma de falar”, diz: **“[...] e ela não fala mais assim”**. Nota-se, pela fala do aluno, o preconceito já arraigado na sociedade roraimense. Tais preconceitos são estabelecidos, principalmente, pela falta de informação, motivo pelo qual se torna de fundamental importância na formação do aluno o trato da pluralidade cultural brasileira e, de uma de suas principais consequências: a variação linguística.

A análise acima aponta principalmente para a necessidade de uma postura pedagógica escolar culturalmente sensível, tanto no acolhimento do aluno na escola, quanto na orientação da escola fornecida ao professor de língua portuguesa para que este também atue nessa mesma perspectiva, dada a sua possibilidade de transformar as variações linguísticas presentes em sala de aula em material fomentador de conhecimento linguístico dos alunos, transformando o conhecimento empírico em teórico. Essa ação do professor possibilita o entendimento das variações linguísticas como formas diferentes de realização da língua, assinalando-as como resultados socioculturais e, portanto, como consequência e componente da riqueza cultural do Estado.

4.9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em conformidade com o planejado, procuro com essas análises responder às questões norteadoras da pesquisa: *Há variações no uso da concordância de número no sintagma nominal durante as interações aluno/aluno e professor/aluno? Essas variações são tratadas no ensino para fins de conscientização e consequentemente monitoração no uso da língua?*

Como constatado, apesar das variantes zero na CNSN serem produtivas no repertório verbal dos alunos, não foi possível perceber nenhum tipo de mediação pedagógica referente a esse fenômeno, tais como as ratificações seguidas de reforço positivo e acréscimo de novos conhecimentos (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001), de correções (POSSENTI, 2002), ou de processos de

andaimagens (CAZDEN, 1991) que configurassem na prática de sala de aula o que Erickson (1987) classificou como pedagogia culturalmente sensível, de forma a permitir aos alunos a conscientização e ampliação de conhecimentos sobre as variações nos usos da CNSN e reflexão sobre as normas sociais de uso da língua, possibilitando-lhes trilhar um caminho à monitoração.

Talvez haja essa omissão às abordagens sobre o uso das variantes na CNSN pelo receio de causar constrangimentos e pela ausência de modos eficientes para lidar com as situações que emergem durante as interações. Em decorrência disso, a prática de sala de aula mostra-se contraditória: enquanto o professor assume que a produção escrita deve corresponder às variações socialmente privilegiadas, ele não aplica esta mesma postura em orientações sobre o uso das variantes explícitas de plural no SN durante as produções orais, descartando possibilidades de intervenções práticas como as anteriormente citadas.

De forma geral percebi na sala pesquisada a dicotomização do ensino da língua portuguesa: uma postura para oralidade e outra para escrita. Essa atitude suscita algumas dúvidas: se o professor privilegia o ensino da gramática, porque não buscar aplicar essa tendência tanto na modalidade oral da língua quanto na escrita? A adoção de duas posturas distintas configura uma fase de transição metodológica? Ou isso é reflexo da falta de objetivo gerado pela falha de direcionamento²⁹ da escola em relação ao ensino de língua portuguesa?

²⁹ Ver Capítulo V.

5. O MACRO E O MICRO CONTEXTO ESCOLAR

Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004, P. 115).

Introdução

Este capítulo busca traçar o percurso das orientações sobre o trato das variações linguísticas situados no macro e micro contextos de ensino, em que o macrocontexto estará representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁰ de língua portuguesa (PCN)³¹, recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), e pela Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa da Secretaria de Educação e Cultura e Desportos de Roraima (SECD/RR). Já o microcontexto escolar estará representado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e pelo Livro Didático (LD)³².

Nestes documentos, pretendo verificar se há e quais são as orientações gerais para o trato das variações linguísticas ofertados ao professor no sentido de subsidiar sua prática pedagógica, pois parto do princípio de que essa prática, seja ela avaliada de forma positiva ou negativa, é resultado de um conjunto de fatores políticos e sociais que incidem diretamente no fazer pedagógico, e busco assim, desfazer a ideia de que o professor é único responsável pelos problemas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Percorrendo esse traçado, pretendo responder as seguintes questões: *Quais são as orientações sobre o ensino de língua portuguesa, pertinentes ao trato das variações linguísticas, presentes nas políticas educacionais disponíveis ao*

³⁰ Não é meu objetivo aqui abordar os aspectos socioeconômicos e políticos no qual estão envolvidos o histórico de construção dos PCN e nem a eficácia de sua política de implantação no contexto nacional. Parto do princípio que estes são recomendados oficialmente, compondo as diretrizes nacionais de ensino e estão amplamente disponíveis ao professor, principalmente no que se refere às orientações gerais ao trabalho com a variação linguística.

³¹ A respeito do contexto político, social e histórico da implantação dos PCN ver: Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Ey4N6DD7.doc.

³² O livro didático, por fazer parte de uma política pública nacional, pode-se inserir tanto no micro quanto no macro contexto.

professor? Os materiais didáticos utilizados em sala de aula abordam esse tema? Como?

Considero que esses documentos, ao orientar o trato da variação linguística em sala de aula, estão também, de forma direta, abrangendo os fenômenos decorrentes dessa variação dentre eles, os que envolvem a CNSN.

5.1. ORIENTAÇÕES GERAIS DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compõem uma proposta geral do Ministério da Educação para todos os níveis do Ensino Básico brasileiro em diversas áreas do conhecimento. Formam um conjunto de diretrizes que visam nortear os currículos escolares e seus conteúdos mínimos, de modo a compor uma base nacional comum de ensino, consolidando uma ação prevista na Constituição Federal em seu art. 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 9º, inciso IV e ratificado Plano Nacional de Educação (PNE).

Os PCN foram propagados oficialmente no dia 15 de outubro de 1997 e apresentados como um documento cuja elaboração procurou

de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998 p. 5)

Assim, além de propor uma orientação à construção do currículo das escolas em busca de estabelecer uma base comum a todos, também os impulsiona à valorização das características regionais. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa deve, além de tratar dos aspectos gerais da língua, também tratar das peculiaridades regionais de forma a fornecer ao aluno conhecimentos múltiplos sobre a língua e seus usos contextualizados.

O documento apresenta a língua portuguesa como uma variável, considerando, assim, a importância dessa característica para um ensino relevante, possibilitando ao aluno a aquisição da variação padrão da língua, sendo esta a sua principal meta, e o reconhecimento das outras variedades, desmistificando

preconceitos e proporcionando a inserção social através da sua competência discursiva. Vejamos:

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. [...] Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa³³. (BRASIL, 1998, p. 81,82)

Esse trecho já traz uma dimensão de ensino diferente daquelas que preveem exclusivamente o trato da gramática como foco do ensino. Primeiro, porque apresenta a variação da língua como característica inerente a ela, depois pela necessidade de abordagens dessa característica durante processo de ensino para que se proporcione ao aluno “formação da consciência linguística” e o desenvolvimento de sua “competência discursiva”.

O conceito de competência comunicativa trazido nos PCN de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos refere-se “a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (p. 23). Esse conceito possui estreita relação com conceito de competência comunicativa utilizada nesse trabalho, que corresponde à capacidade do indivíduo de transitar por várias situações sociocomunicativas, utilizando recursos linguísticos e discursivos adequados aos momentos de interação social (BORTONI-RICARDO, 2004, p 73).

³³ Todos os grifos das citações deste capítulo são meus.

É nessa perspectiva que defendo o ensino da língua portuguesa. Parto do princípio de que tratar das variações linguísticas é um caminho obrigatório para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Sobre os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, os PCN propõem seis, dos quais três estão intrinsecamente ligados à abordagem da variação linguística. São eles:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-3)

Tais objetivos orientam ensino de língua portuguesa no sentido de “atender a múltiplas demandas sociais”, “valorizar as diferentes variedades do português” e “expandir a capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem” do aluno. Dessa forma, contemplar esses objetivos nas práticas de sala de aula perpassam obrigatoriamente pelo trato da variação linguística e, conseqüentemente, pela abordagem das variações de prestígio social e pelas mais socialmente estigmatizadas, tais como o uso da variante zero na CNSN, dado o seu valor sociossimbólico.

A perspectiva de ensino que aborda a variação linguística como um conhecimento linguístico pertinente à formação básica pode possibilitar ao aluno uma flexibilidade linguística e estilística de usos da língua, implicando a monitoração linguística na perspectiva oral e escrita, como preconizam os PCN.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31)

Sobre o trato da oralidade, orienta que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral (...)” de forma apropriada, de acordo com as diversas

atividades de interação. Ainda acrescenta que “aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (p. 25).

Especificamente sobre variação linguística, o PCN de língua portuguesa traz sugestões de atividades que estimulam discussões e reflexões sobre a língua permitindo explorar questões sobre o tema:

- Transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;
- Edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- Análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- Levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes. [...]
- Análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- Análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;
- Análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional (BRASIL, 1998, p. 82-3)

Para a prática de análise linguística, apresenta como objetivo que o aluno seja capaz de “verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (p. 52)

Indica que deve haver o estímulo às práticas que viabilizem a observação e análise da língua e de suas características, no sentido de dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito:

- Aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- Às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- À seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- Aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias) no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância) (BRASIL, 1988, p. 60)

Além das análises acima citadas, orientam também que se deve promover a comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando alguns domínios, entre eles, os “casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão” (p. 61). Neste caso uma orientação específica ao fenômeno linguístico abordado neste trabalho, a CNSN.

Nessa perspectiva de ensino, a língua deve ser tomada como um todo, com aspectos diversos a serem abordados em sala de aula. Esse todo é materializado através do texto, sendo este reconfigurado como objeto de ensino. Assim a abordagem da gramática, apesar de essencial, deixa de ser o centro das ações de ensino do professor, passando uma abordagem complementar.

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Percebo então, que os PCN de língua portuguesa, documento oficial e orientador das práticas pedagógicas no âmbito nacional, buscam atender as demandas de ensino, tendo em vista as características da nossa língua, orientando as abordagens que, se seguidas pela escola e pelo professor, poderiam resultar em práticas mais condizentes com nossa realidade.

5.2. ORIENTAÇÕES DA PROPOSTA CURRICULAR ESTADUAL

De acordo com informações da Divisão de Ensino Fundamental (DIENF) da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SECD/RR), essa é a primeira proposta curricular do estado, cuja elaboração deu-se de forma conjunta com escolas e professores no período três anos. Depois de regimentada pela resolução CEE/RR Nº. 18/11, de 19 de julho de 2011 (Dispõe sobre a aprovação da Proposta da Rede

Pública Estadual para o Ensino Fundamental de nove anos), foi divulgada nas escolas estaduais no mesmo ano.

Essa proposta busca, além de atender as demandas das políticas educacionais nacionais³⁴, nortear a prática pedagógica vivenciada no ambiente escolar, orientando, assim, a construção do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Para o componente curricular de língua portuguesa (p.164-202), apresenta a *concepção de Linguagem como processo de interação social* como sendo mais adequada para o ensino de língua portuguesa, pois, “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor” (TRAVAGLIA, 1997 apud RORAIMA, 2011, p. 23).

Adota-se essa concepção, justificando que ela contempla estudos linguísticos mais modernos e coloca o discurso no centro de toda a reflexão sobre a linguagem, que, através dela, estuda-se a língua em uso e em situações concretas de interação, admitindo-se a existência de variedades linguísticas, possibilitando ver a norma culta como uma variedade a mais e não como o único instrumento correto e capaz de representar uma cultura.

Assim, admite-se a ineficiência da abordagem exclusiva da gramática normativa, pois atribui a essa metodologia tradicional “o surgimento da aversão, por parte do aluno, não só ao estudo, mas à própria Língua Portuguesa” e propõe, em consonância com os PCN a “reformulação do conceito do que seria ensinar Português”.

De forma geral, há duas posturas positivas a serem mencionadas sobre a perspectiva de ensino da língua portuguesa adotada na proposta curricular do estado. A primeira refere-se ao fato de deixar claro que visões reducionistas de ensino que adotam o ensino da gramática como se essa correspondesse à própria língua não estão mais em conformidade com as demandas atuais de ensino e, decorrente dessa, a segunda refere-se ao fato de estabelecer e assumir uma concepção de linguagem cujos princípios preveem posturas de ensino e aprendizagem mais adequadas às situações atuais de uso da língua. Essa duas

³⁴ Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação.

Lei nº 9394/96 que trata da inclusão de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Metas para o Ensino Fundamental da Lei n.º 10.172/01- Plano Nacional de Educação (PNE).

posturas representam um avanço, dado o quadro de desorientação estabelecido durante anos devido à falta de um plano político de ensino que norteasse o professor da rede pública estadual em suas práticas de sala de aula.

Com essa expectativa, a Proposta Curricular apresenta os contextos e conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (ANEXO A), os aspectos a serem trabalhados em cada um deles, assim como os objetivos a serem alcançados. Busca-se estabelecer uma relação dos conteúdos de cada contexto com a realidade local (Roraima), nacional (Brasil) e regional (América Latina)³⁵ e mundial, dispendo para cada objetivo geral alguns tantos outros objetivos gradualmente distribuídos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Desses, aponto aqueles que podem relacionar-se como o trato da variação linguística e, conseqüentemente, com a CNSN para o 6º ano.

Tabela 3: Organização dos contextos e conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e objetivos relacionados à variação linguística e CNSN (adaptação)

CONTEXTO	ASPECTOS CONTEMPLADOS NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS	OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E CNSN PARA O 6º ANO/5ª SÉRIE
Cultura, diversidade e luta por direitos.	Linguagem Oral	Utilizar a linguagem oral em situações que exijam: preparação prévia, maior grau de formalidade, manutenção do ponto de vista ao longo da fala, procedimentos de proposição, negociação, respeito e acordos.	<u>Adequar a fala às inúmeras e variadas situações comunicativas</u> , com clareza e objetividade, dramatizando e recitando textos. <i>[grifo nosso]</i>
Ciência, tecnologia e ambiente: avanços e contradições.	Prática de Leitura	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	Adequar registro formal ou informal de acordo com a finalidade do texto e do interlocutor.
Trabalho, consumo e desenvolvimento humano.	Produção Escrita	Produzir textos: narrativos ficcionais; jornalísticos; epistolares; publicitários; poéticos; informativos e instrucionais.	Considerar as condições de produção: finalidade; especificidade da modalidade textual e do suporte; papel assumido pelos interlocutores; programação temática e de sentido geral do texto, empregando formas ortográficas e mecanismos básicos de acentuação; coerência; coesão e concordância.

³⁵ Divisão assim descrita na proposta curricular.

Política, ética e cidadania.	Análise Linguística	Reconhecer em textos escritos recursos utilizados pelo autor para obter determinados efeitos de sentido.	Reescrever o próprio texto utilizando elementos de coesão mais adequados à linguagem escrita. Gramática no contexto morfológico e sintático; semântico; discursivo ou pragmático: ortografia; flexão verbal/nominal; concordância verbal e nominal; acentuação gráfica.
------------------------------	---------------------	--	--

Fonte: Proposta da rede pública estadual para o ensino fundamental/(RORAIMA, 2010)

O que se pode inferir é que, quando se trata de “adequar a fala e a escrita às situações comunicativas” e “considerar as condições de produção observando os aspectos coesivos”, está aí inserida a noção de variação da língua, mas, disposto dessa forma, podem não causar o efeito desejado, pois o professor que passou anos sem orientações dessa natureza e está habituado às práticas tradicionais da língua portuguesa, talvez não consiga transpor as orientações da teoria para prática, sendo necessário, dessa forma, orientações mais claras e mais focadas no tema.

Veiga (1995, p. 85) defende que o planejamento do currículo, além de um ato coletivo deve se originar de uma reflexão, ou seja, do ato de situar, de constatar os fenômenos e problemas a serem abordados. Diz também que o ato de elaborar o plano curricular deve conter as decisões que dizem respeito tanto aos pressupostos e objetivos quanto aos meios para atingi-los. Nesse sentido, não basta a Proposta Curricular do Estado apontar o problema e traçar objetivos. Deve-se, também, e principalmente, orientar a prática de forma eficaz auxiliando o professor a transpor as dificuldades metodológicas.

A esse respeito, na proposta do documento, há a seguinte orientação:

Ensinar Língua Portuguesa é desenvolver um trabalho de "linguagens" que leve o aluno a observar, perceber, inferir, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, por meio do uso funcional da linguagem, e que esta reflita a posição histórico-social do autor, levando-o a perceber, consciente ou inconscientemente, as marcas de sua ideologia, que estão subjacentes ao seu discurso, seja ele oral ou escrito. Assim, o aluno tornar-se-á um cidadão crítico, atuante, transformador para a existência de uma sociedade mais justa, humana, e democrática. O ensino de Língua Portuguesa deve ser concebido, atualmente, como uma possibilidade de competências linguísticas, no sentido de inserir o aluno num contexto globalizado, produzido, principalmente, pela mídia. Ao mesmo tempo em que deve lhe proporcionar meios generalizantes de escuta/leitura de textos produzidos pelos formadores de opinião, o ensino deve, também, valorizar uma variedade linguística que reflita as diferenças regionais (RORAIMA, 2010, p. 198)

Assim apresentada, a perspectiva metodológica mostra-se vaga, de forma que, tratando-se de uma concepção de ensino distinta da que se vem comumente

praticando, e dado o estado recente da proposta curricular, seria mais apropriado que, nesse momento, houvesse orientações mais práticas e contextualizadas, que viabilizassem a adoção dessa proposta curricular de forma a não torná-la apenas um documento burocrático e, atreladas a isso, ações de divulgação e formação continuada aos professores.

Outra observação a ser feita em relação às orientações metodológicas acerca do trato da variação linguística é que diz-se apenas que “o ensino deve, também, valorizar uma variedade linguística que reflita as diferenças regionais” e, assim disposta, essa orientação mostra-se ainda mais ineficiente, pois o próprio tema é posto em planos inferiores e, apesar de adotar uma concepção de linguagem como processo de interação social e, através dessa concepção, admitir a existência de variações, na prática, não há orientações específicas sobre o seu trato, tendo em vista as características sócio-históricas e regionais de Roraima.

5.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Meu propósito é analisar se a escola oferece orientações para o ensino de língua portuguesa, principalmente no que se refere à variação linguística, pois, de acordo com o primeiro princípio da Sociolinguística Educacional, o papel da escola é facilitar a aquisição de novos recursos comunicativos e conseqüentemente a ampliação do repertório linguístico dos alunos, de forma que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua (BORTONI-RICARDO, 2005), sendo o PPP o documento em que estas orientações estariam dispostas.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através da resolução 50/11, em 21 de dezembro de 2011, portanto, a escola pesquisada, tem suas práticas pedagógicas e administrativas avalizadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado.

Como ação norteadora, o documento (p. 21) propõe que “o conteúdo curricular deverá adequar-se às possibilidades e aos limites dos alunos, faixa etária e condições socioculturais”, assim, de forma geral, aponta como intuito o de “formar um aluno capaz de se expressar claramente na forma escrita e oral, de ter um raciocínio lógico bem desenvolvido e de estabelecer relações entre o saber teórico e sua prática cotidiana (...)”. Defende um planejamento escolar que se adeque à

realidade dos alunos e às necessidades da turma e que os levem a atingir as metas previstas para a série que estão cursando, respeitando as diferenças e estabelecendo sempre, com clareza, a relação entre a teoria e a prática. A escola põe-se como uma agência social e propiciadora de um processo educativo de apropriação da cultura e dos conhecimentos socialmente produzidos, com potencial contribuição na mudança social dos seus alunos, e, para isso, conta com envolvimento de todos os que a compõe. Reconhece seus alunos como agentes do processo educativo, e propõe oportunizar situações que neles o “domínio da língua falada e escrita” e a compreensão crítica do entorno social, exercendo a cidadania.

No que diz respeito à concepção pedagógica relativa ao processo de ensino e aprendizagem (p. 18), defende que o ensino na escola deve procurar desenvolver não somente o potencial do indivíduo, mas também priorizar suas ações inseridas socialmente. Dessa forma, no PPP, o ensino deve basear-se na solução de problemas, na pesquisa, na investigação, e, portanto, a aprendizagem “é um exercício operacional dos conhecimentos” em que os alunos devem apropriar-se desses conhecimentos de forma contextualizada, de maneira que, ao atuar socialmente, possam utilizá-los e transformá-los, razão pela qual adota como proposta metodológica a pedagogia de projetos “por ser uma metodologia dinâmica, lúdica, reflexiva, analítica sociointeracionista e interdisciplinar” (p. 23).

Esta proposta é entendida como modelo temático e organizacional que direciona cada bimestre com um projeto (anexado ao PPP) sobre um tema específico: família+escola=comunidade; Educação Ambiental; pluralidade cultural; e Paz. Assim, os professores “podem” desenvolver seus trabalhos baseados nesses temas que, geralmente, ao final de cada bimestre são apresentados em um evento pedagógico.

O subitem do PPP que trata do ensino de língua portuguesa é intitulado de “Leitura e Escrita”, (ANEXO B) como se propõe, aborda apenas essas duas modalidades como componentes de língua portuguesa, como práticas necessárias para atuação social do indivíduo, deixando de fora itens tais como a prática oral e a análise linguística, como previstas na Proposta Curricular do estado. Com relação à variação linguística, não há nenhum tipo de menção.

Pode-se muito forçadamente inferir que esse tema é considerado quando, ao encerrar o tópico, menciona que “o cidadão alfabetizado precisa apropriar-se efetivamente de sua língua materna de modo a *utilizar-se dela, em suas diferentes*

formas e representações, como e quando lhe convier". Neste trecho, apesar de apresentar algumas inconsistências teóricas³⁶, pode-se deduzir que o indivíduo deve conhecer as formas de variação da língua e adquirir meios que o possibilite a monitoração estilística, sendo esta tarefa facilitada pelo professor.

O texto do documento indica o compromisso da escola, enquanto instituição, com o desenvolvimento social dos alunos³⁷. Percebe-se, então, uma tendência a ações nesse sentido. A esse respeito, Lacerda (1995) aponta que o papel da administração escolar mostra-se, em determinados casos, dicotômico, tendente em maior ou menor grau aos processos burocráticos e sociais da escola ou aos seus processos pedagógicos. No caso da escola pesquisada, há essa tendência para o primeiro caso.

Não há indicações teóricas e metodológicas precisas sobre concepções e práticas de ensino em qualquer área, consequência do fato acima citado. O que há são os projetos-temas bimestrais e o planejamento dos professores em anexo, que seguem individualmente suas concepções de ensino e aprendizagem, seguindo a lista de conteúdo fornecida pela SECD/RR. Sobre isso, Martins diz que

enquanto o PPP não for legitimado na escola, o que orienta a ação do professor é a chamada lista de conteúdos, que traz a divisão do ensino pelas áreas canônicas dos estudos linguísticos representando assim uma visão estruturalista da língua, fato que contraria os avanços dos estudos da linguagem e as diretrizes nacionais do ensino. (2012, p. 56)

Isso permite-me conjecturar que não há ações coordenadas entre gestão, coordenação pedagógica e professores no que diz respeito, principalmente, a orientações em relação a ensino e aprendizagem de língua portuguesa, suas modalidades e aspectos, deixando no plano das ideias as orientações dos PCN e a concepção de língua adotada pela proposta curricular do estado para o ensino de língua portuguesa.

³⁶ A complexidade que envolve os conceitos de "cidadão alfabetizado" e de "apropriação de língua materna" pressupõe questionamentos.

³⁷ A realidade social dos alunos é bastante complexa. Há uma parcela razoável de alunos com sérios desajustes sociais que impulsionam a escola a direcionar esforços para atender essas demandas, por vezes, deixando os processos de ensino e aprendizagem em segundo plano.

5.4. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO

O Livro Didático de língua portuguesa adotado pela escola para as últimas séries do ensino Fundamental chama-se *A aventura da linguagem*³⁸. Esse livro faz parte das 16 coleções aprovadas pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2011 (PNLD/2011) com vigência até 2013.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 de Língua Portuguesa, nessa coleção, o tema variação linguística está presente nos volumes correspondentes ao 6º, 7º e 8º ano. A coleção apresenta como ponto forte uma coletânea de textos com temáticas socialmente relevantes e como ponto fraco o tratamento não sistemático da produção oral e escassez de atividades sobre as normas ortográficas.

Sobre o trato da oralidade, o guia avalia que as atividades propostas pelos LD dessa coleção “visam ampliar as competências expositiva e argumentativa do aluno em atividades que colaboram na apropriação das características dos gêneros orais em estudo” (p. 61), promovendo ao aluno, no conjunto da obra a capacidade de

- a) ampliar as competências expositiva e argumentativa do aluno;
- b) planejar a fala;
- c) compartilhar opiniões;
- d) participar de interações orais;
- e) usar a linguagem oral pública adequada à situação de interação (BRASIL, 2010,p. loc. cit).

Sobre os conhecimentos linguísticos proporcionados no LD, o guia relata que, para o 6º ano, entre outros, são abordados os seguintes itens:

“onomatopeia, pontuação, polissemia, verbo, interjeição, comparação, substantivo, formação de palavras, preposição, pronome, coesão, variação linguística, adjetivo, advérbio” (p. 61).

Nesse LD há a abordagem sobre variação linguística numa perspectiva ampla, através do texto “Línguas do Mundo” de Vânia Maria Bernardes Arruda-Fernandes que expõe a diversidade de línguas no mundo, as interferências e influências entre elas. O trecho final do texto diz que

[...] encontramos variações até em uma mesma língua. É o que explica a diferença entre o português do Brasil e o Português de Portugal, ou os modos de falar dos brasileiros: nordestinos e gaúchos, cariocas e mineiros,

³⁸ Luiz Carlos Travaglia; Maura Alves de Freitas Rocha; Vânia M. B. Arruda-Fernandes. **A aventura da linguagem**- 6º ano. Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2009.

paranaenses e cearenses, pernambucanos e goianos, capixabas e paraenses. Até mesmo diferenças entre paulistanos e paulistas” (TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, 2009a, p. 35)

A partir desse texto são abordados temas diversos, entre eles a variação diatópica referindo-se estritamente ao léxico. Para tanto, no item “curiosidades”, apresenta exemplos de dicionários de determinados estados, como o dicionário pernambucquês, o dicionário gaúcho e piracicabano; e, também, a variação fonológica presente no texto abaixo.

Arco, Tarco, Verva
As delícias do refinado dialeto caipiracicabano

Cecília Elias Netto

A tradição oral conta que os campineiros, num tempo em que Piracicaba e Campinas nutriam rivalidades, provocavam os piracicabanos com a história de um homem que foi a um salão de barbeiro. Após ter o rosto barbeado e escanhoado, aquele piracicabano teria ficado em dúvida diante da pergunta que o barbeiro lhe fez: *desejava* ele, para a pele do rosto, que o barbeiro lhe aplicasse álcool, talco ou Água Velva?

- Arco ou tarco? - teria perguntado o barbeiro.

- Verva ... teria respondido o piracicabano, optando pela Água Velva.

Fonte: TRAVAGLIA, L.C.; ROCHA M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, 2009a, p.50

Apesar de trazer essas possibilidades de uso da língua, não há propostas de atividade ou reflexão sobre essas variações.

Há algumas atividades que apresentam possibilidades de variação de estilo, especialmente sobre o uso mais ou menos formal da língua, referência encontrada na unidade 4 do livro. Esta corresponde a uma proposta de atividade que tem como base de execução o texto “o coelho e o cachorro” e propõe a identificação de modos coloquiais da língua. Vejamos a figura abaixo:

Figura 4: *Variação linguística: fala coloquial*. Atividade sobre variação linguística no LD

**■ Aprendendo mais sobre
variação linguística**

Localize no texto “O coelho e o cachorro” modos de dizer que são mais próprios de uma fala informal, coloquial, do dia a dia, quando não estamos muito preocupados com a norma urbana de prestígio.

Fonte: TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, 2009a, p. 209.

Apesar de o próprio título levar o leitor a inferir que esta é mais uma atividade sobre variação linguística, ela remete novamente a variações lexicais e estilísticas. As indicações do Manual do professor apontam como resposta os trechos: “*Cala a boca, porra*”; “*levar porrada*”; “*Claro, só poderia dar nisso*”, “*Agora pintou uma nova*”, de forma que efetivamente só são trabalhadas as variações de estilo.

Sobre as orientações ao professor, estas estão dispostas no Manual do Professor (A aventura da linguagem- 6º ano) no qual há alguns esclarecimentos sobre as atividades de reflexão sobre a variação linguística:

O respeito à variação linguística e a assunção de que a variação é intrínseca ao processo linguístico devem permear o trabalho pedagógico, principalmente em relação:

- aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e linguagem do presente) e sociais (gênero, gerações, classes sociais);
- às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal e informal);
- aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta.

(TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, 2009b, p. 11)

Apesar de indicar diferentes motivações de variação linguística (fatores geográficos, históricos, sociais, modalidades orais e escrita e diferentes componentes do sistema linguístico), o livro didático não fornece atividades que considerem todos esses itens, principalmente, quando se refere *aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta*, item no qual estariam contempladas as variações morfossintáticas como a CNSN. Não há referências às variações morfossintáticas como resultados de escolarização e/ou estratificação social, de forma que o tema apresenta-se fracionado.

Com as orientações acima, o livro deixa a cargo do professor o aprofundamento das discussões, devendo este orientá-las de acordo com as reais necessidades das salas de aula, mas, como já visto, isso não ocorre.

5.5. SOBRE AS ORIENTAÇÕES RECEBIDAS PELO PROFESSOR

Diante do que foi exposto sobre os PCN, sobre Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa da rede pública estadual para o ensino fundamental, sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e sobre o Livro Didático, pode-se observar um estreitamento da abordagem ao trato da variação linguística, dentre elas a CNSN, de forma que há orientações precisas nos PCN, inclusive com indicações de atividades que podem auxiliar o professor em sala de aula. Na Proposta Curricular estas orientações são quase imperceptíveis. No PPP da escola, tais orientações inexistem, ficando a cargo do Livro Didático desempenhar o papel de auxiliador do professor na tarefa de apresentar a variação linguística como conhecimento linguístico necessário ao aluno. Mas, sobre esse instrumento pedagógico ainda pesa o fato de que nem sempre ele é utilizado em sala, porque isso demanda ações metodológicas, entre outras³⁹, que o professor não costuma executar, fato que inviabiliza essa prática.

Acrescento então as respostas do professor, ao ser questionado sobre as orientações pedagógicas por ele recebidas:

PP- O senhor já teve orientações da SECD sobre o ensino de Língua Portuguesa e especificamente sobre variação linguística? O senhor conhece a proposta curricular do estado?

PC- Conheço. Mas nessa escola não. O que a secretaria faz geralmente: ela manda para escola com a listagem de conteúdo e sai de perto, aquele que trata da gramática.

PP- E o PPP dessa escola?

PC- Não. Eu Não sei não, não sei nem se o PPP da escola foi provado. Não sei dizer nada.

[...]

PP- Aqui na escola, já houve orientações nesse sentido (...)

PC- Pra mim não, eu estou começando em sala de aula nessa escola este ano, e ainda não tive não.

[...]

PP- Sua formação lhe permitiu conhecimentos teóricos sobre variação linguística?

PC- Permitiu sim. Por que eu gostava muito da disciplina linguística [...] Eu me identifiquei muito com a disciplina, e eu presto muito atenção nessa variação linguística que nós temos. Nessa riqueza de linguagem que nós temos.

³⁹ As atividades do livro didático, geralmente demandam aos alunos esforços que estes, por vezes não conseguem desempenhar, seja por dificuldades com a leitura, seja porque algumas atividades, embora pertinentes ao nível/série, exijam de alguns alunos conhecimentos ainda não adquiridos, demandando assim do professor, um empenho maior para execução dessas tarefas.

[...]

PP- Você fez parte da escolha do livro didático?

PC- Esse livro didático já tá completando três anos aqui, e quando eu cheguei, foi ano passado, já tinha passado essa fase de análise.

PP- Mas você já percebeu se nele tem alguma referência ao trato da variação linguística?

PC- Eu nunca percebi. Não vi ainda.

As afirmações do professor confirmam que há na escola ações desconexas e individuais que resultam numa prática oposta ao que se tem pregado atualmente, tornando o ensino de língua portuguesa, por vezes, ineficiente e inadequado às necessidades atuais. Dificuldade que atribuo aos fatos que analisei. Quando há orientações para o trato da variação linguística, estas não chegam à sala de aula. Seja por falta de ações eficazes e de coordenação entre as instâncias superiores ao professor, seja pela passividade que o professor de língua apresenta.

A adoção de uma nova postura de ensino da língua nas escolas depende, dentre muitos outros fatores, da alteração no modo de pensar e agir. Exige aos interessados, antes de tudo, disponibilidade ao novo, empenho e tempo. Essa ação é urgente e necessária, e o professor colaborador reconhece essa necessidade, tanto que, no decorrer dos bimestres, após o período da realização pesquisa, afirma serem mais frequentes as abordagens sobre esse tema, promovendo atividades que evidenciem essa característica da língua, tal como a descrita por ele⁴⁰:

PC- Em uma apresentação num evento da escola, meus alunos apresentaram um diálogo entre pessoas de regiões diferentes, pra você ter uma ideia de como é “outra língua”, por assim dizer... eles querem dizer a mesma coisa, mas com palavras diferentes (...) é um dialogo entre uma pessoa do nordeste e uma pessoa do sul do país

PP- Eles adquiriram a noção de variação?

PC- Exatamente, por isso é que eu orientei que eles fizessem isso, par mostrar pra eles esse sentido.

PP- E quanto às variações mais estigmatizadas, que se referem à gramática (morfo sintáticas)?

PC- Olha, mas a gramática, a gente tenta corrigir mais devagar, pra que eles não sintam o impacto. Isso deve acontecer mais no ensino médio. No fundamental isso é mais lento.

PP- E no livro didático? Você já percebeu se há atividades nesse sentido.

PC- Já tem, tem sim. Mais ainda tá muito pobre, por assim dizer...

⁴⁰ 2ª Entrevista com o professor.

Percebo agora, portanto, que, além de se mostrar sensível ao tema, o professor apresenta também uma mudança na postura didática, pois o que antes não foi percebido, agora começa a ser mais frequente: atividades que contemplem abordagens sobre variação linguística e a observação e busca no livro didático de atividades que considerem o tema. Mas esses são os primeiros atos em busca de um ensino mais condizente com a nossa realidade. Para mudanças mais profícuas poder-se-iam, escola e professor, observar as instruções normativas de ensino mais condizentes com a nossa realidade, como algumas previstas nos PCN. Esse já seria um importante começo. Outra mudança mais complexa seria adotar ações como as recomendada por Geraldi (2003, 106) que propõe o ensino de língua baseado em grandes eixos teóricos, que são: concepção da linguagem como interação, já preconizada pela Proposta Curricular do Estado; as variedades linguísticas e as teorias do texto/discurso cujas práticas devem ser articuladas. A adoção de uma postura mais funcional da linguagem exige da escola e do professor mudanças significativas. A exemplo disso, Antunes (2007) aponta algumas ações cujas práticas, se bem orientadas e estimuladas, podem surtir efeitos relevantes:

- Rever os objetivos de ensino de forma que esses objetivem “a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê”. Isso implica mudanças de ordem pedagógica e administrativa na escola.
- Operacionalização dos espaços destinados à biblioteca, às salas de leitura, às salas de debates e de outros recursos midiáticos. Isso significa não só a criação desses ambientes como espaço para atividades esporádicas, mas a execução efetiva de suas finalidades, que pressupõe a atuação de profissionais preparados para tais finalidades.
- As questões da linguagem seriam de interesse e cuidado não só do professor de língua portuguesa, mas de todos, pois todos dela dependem para bom andamento de sua área de ensino.
- A distribuição das aulas de forma que contemplassem a articulação dos vários componentes da língua, e não os tratando de forma isolada: aula de redação, de gramática, de interpretação, etc.
- Abrir mão de currículos ultrapassados, como as listas de conteúdos que ainda circulam pelas escolas e compõem o planejamento do professor.

- Focar a aula no ensino, na exploração, na investigação e na pesquisa e não na correção.
- Compor a sala com no máximo 30 alunos. Um excessivo número de alunos impossibilita o êxito nas complexas práticas que envolvem análise e reflexão sobre a linguagem.
- “O professor de língua, com mais razão ainda o **professor de português**, deve ser um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e amante de textos literários e não literário; deve ser alguém que sabe escrever o que faz frequentemente”. Que promove sua própria competência e mais ainda, deve ser aquele que faz com competência aquilo que propõe aos seus alunos.

Em maior abrangência, outro aspecto a ser apontado como possível gerador de melhorias no ensino de língua portuguesa no estado seria um investimento sistemático em formação continuada, atrelado à adoção de mecanismos formais de incentivo às participações dos professores. A esse respeito, Veiga (2002), ao apontar a indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada, diz que a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. Isso requer esforços individuais, dos professores, coletivos, da escola, e políticos, do Estado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível negar a existência da variação das línguas e o seu ensino pautado nas teorias sociolinguísticas, deve considerar essas variações como riqueza, fazendo com que os alunos adquiram conhecimentos sobre elas, de forma a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de monitoração no uso da linguagem em quaisquer momentos, ou situações em que ela for requisitada. Portanto, há a necessidade da escola e do professor trabalharem nesse sentido e promover o conhecimento das normas sociais de uso da língua.

Na perspectiva de contribuir para o conhecimento da nossa realidade linguística, propus, com esta pesquisa, observar em sala de aula a existência da variação na concordância de número no sintagma nominal e o seu trato pelo professor de língua portuguesa.

No primeiro capítulo, apresentei de forma geral, o contexto linguístico roraimense, que devido ao processo sócio-histórico de sua formação institucional, tem como característica uma pluralidade linguística e cultural de forma a torná-lo um contexto que suscita a pertinência da abordagem de tal tema.

A sala de aula pesquisada representa um recorte da população roraimense, onde os conflitos e fenômenos linguísticos presentes podem e devem gerar discussões que levem os alunos a adquirirem conhecimentos pertinentes à nossa realidade. A variação nos usos da concordância de número no sintagma nominal é um desses fenômenos.

Buscando analisar a produção desse fenômeno em sala, apresentei no segundo capítulo as possibilidades de seu uso na língua portuguesa, bem como a importância desse conhecimento para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

O terceiro capítulo apresenta três atitudes do professor que indicam a ausência de trato da variação linguística em sala de aula. São elas: a ênfase no ensino da gramática normativa, a rejeição ao trabalho com as variações linguísticas e a pouca ênfase ao trato da oralidade, postura confirmada no decorrer das análises dos dados presentes no quarto capítulo.

Sobre a detecção desses problemas, faço algumas suposições e relacioná-las conseqüentemente à prática do professor. É necessário lembrar que discuti-las e

comprová-las não constituiu um objetivo desse trabalho, mas talvez dispô-las aqui possa abrir caminho para problematizações e discussões futuras:

- A formação inicial não forneceu subsídios necessários para o professor lidar teórica e metodologicamente com os fenômenos da variação linguística em sala de aula.
- Projeções, valores e conceitos pessoais e/ou defasados sobre a língua e seu ensino se sobrepõem às indicações teóricas e metodológicas voltadas ao seu trato.
- A oferta e a busca por formação continuada inerentes a sua prática no ensino da língua portuguesa não são constantes, acessíveis ou valorizadas pelo professor.
- Despreparo da escola na oferta de orientações inerentes prática no ensino da língua portuguesa.
- Desmotivação profissional advinda de políticas educacionais que além de sobrecarregarem o professor ainda o desvalorizam.

No quinto e último capítulo busco apresentar quais subsídios são dispostos ao professor pelos órgãos competentes no sentido de conduzir e colaborar para uma prática culturalmente sensível, que preveja o acolhimento dos alunos e sua cultura e os auxiliem no desenvolvimento da competência comunicativa. E como resultado observei na maior parte dos documentos reguladores da prática do professor a inobservância de aspectos voltados para o trato variação linguística.

Por fim, este trabalho tem o propósito colaborar com a desmistificação de alguns preconceitos linguísticos, contribuir para o entendimento de que as produções de algumas variações são o resultado da interação cultural, contribuir para atuação do professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, possibilitar novos olhares sobre as práticas de sala de aula. Para tanto, como professora do ensino básico da rede pública estadual ponho-me à disposição da escola. Pois acredito que discussões mais amplas ajudariam a tornar a comunidade escolar e principalmente os professores mais conhecedores da realidade linguística que os cerca e conseqüentemente, alunos mais comunicativamente competentes.

Espero que este trabalho possa instigar discussões e fornecer dados que auxiliem na compreensão das características socioculturais, dos alunos, desmistificando preconceitos, agregando novos conhecimentos e valores aos

envolvidos e proporcionando novas práticas pela escola e pelo professor de língua portuguesa.

7. REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. M. Sociolinguística - Parte I. In. MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à sociolinguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANGROSINO, M. **etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre. Artmed, 2009. Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick.

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas em pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BALTAR, M. A. R. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula**. 2 ed rev. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.

BOURDIEU, P. O que quer dizer falar. In BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Fim de século-Edições, Sociedade Unipessoal, LDA., Lisboa, 2003a.

BOURDIEU, P. Mercado linguístico. In BOURDIEU, P.. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Fim de século-Edições, Sociedade Unipessoal, LDA, Lisboa, 2003b.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível**. Cuiabá: Polifonia EDUFMT, 2003. Nº 07 p.119-136.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Projeto Pontes: entre a pesquisa acadêmica de Sociolinguística educacional e a formação de professores**. Brasília, CNPq, 2011.

_____. e FREITAS V. A. de L. Sociolinguística Educacional. In Hora, D. et alii (orgs.) **Abralin – 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária,

2009, p. 217-240. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos>. Acessado em 14/12/2011.

_____ e DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. COX, M. I. & ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. Coleção ideias sobre linguagem

_____ e FERNANDES de SOUSA M. A. Andaimagens e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em www.stellabortoni.com.br/index.php?...pistas.... Acessado em 14/12/2011.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In BRANDÃO, C. R., STRECK, D.R. (Orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. 2 ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa**. – Brasília: 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

CASTILHO, A. T de. **A língua falada no ensino de português**. 6 ed São Paulo: Contexto, 2004.

CAZDEN, C. La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos, en: **El discurso en el aula**. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, Paidós, Barcelona. (1991), Cap. 7.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística no livro didático**. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2007.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de Linguística**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. in **Anthropology & Education Quarterly**, Vol. 18(4) pp 335-56, December 1987.

FIORIN, J. L. (org) **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREITAS, A. **Geografia e História de Roraima**. Boa Vista-RR: DLM, 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.) **o texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOFFMAN, E. Situação negligenciada. IN RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. Footing. In RIBEIRO, B. T. GARCEZ, P. M. (orgs) **Sociolinguística Interacional**. 2ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

GUY, G. R. Introdução à análise quantitativa da variação linguística. In GUY, G. R e ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa**. Instrumental de análises. São Paulo: Parábola, 2007.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, M. Bilingualism an multilingualism. In J. Verschieren, J. Östman & J. Blommaert (eds.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publ. Co, 1995.

HYMES, D. On Communicative Competence, in: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. B.(org.) **os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras: 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In SILVA, D. E. G., VIEIRA, J. A. (Orgs) **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, 2002.

ILLARI, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, N. G. Contradições na pratica do processo da administração colegiada. In VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (Org). **Escola Fundamental Currículo e Ensino**. 2 ed. Campinas: SP: Papyrus. 1995. (coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAGALHÃES, R. & MACHADO, V.R. leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In BORTONI-RICARDO, S. M & et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MARTINS, L. R. **O processo interacional nas aulas de língua materna: a mediação e a competência discursiva.** Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2012.

MATENCIO, M^a de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.** Campinas-SP: Mercado das Letras: 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MATOS. C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** 2001, UERJ.

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

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

MELLO, H. A. B. de. **O falar bilíngue.** Goiânia: Ed da UFG, 1999.

MOLLICA, M. C., BRAGA, M. L. (orgs). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Sobre o ensino de português na escola.** In GERALDI, J. W. (org.) **o texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECH, M. D. Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Divisão de Ensino Fundamental. **Proposta da rede pública estadual para o ensino fundamental.** SECR/RR, 2011. 304 p.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Divisão de Ensino Fundamental. **Projeto político pedagógico.** E.E. J. R. C., 2010.

SCHERRE, M. M. P. **Aspectos da concordância de número no português do Brasil.** Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49. dez. de

1994. Disponível em: <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/scherre94-number.pdf>. Acessado em 23/01/2012.

_____. **Concordância nominal e funcionalismo**. Alfa, São Paulo, 41(n.esp), 181-206, 1997.

_____. **Doa-se lindos filhotes de poodle-** variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. in SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998a.

_____. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. in SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, M. M. P. **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998b.

_____. NARO, Anthony J. **Mudança sem mudança:** a concordância de número no português do brasileiro. Scripta, Belo Horizonte, Editora PUCMINAS v. 9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

SIGNORINI. I. (org.). A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA. T. T. A produção social da Identidade e da diferença. IN SILVA. T. T. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola.** Uma perspectiva social. 6 Ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série princípios)

SOUZA, A. C. de; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. Ma. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.** Bauru, EDUC, 2008.

SOUZA, C. M., SILVA, R. G. da. (orgs). **Migrantes e migrações em Boa Vista:** Os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Cauamé. Boa Vista: Editora da UFRR, 2006.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios)

TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. **A aventura da linguagem.** 6ºano. Livro do aluno. Belo Horizonte: Editora Dimensão 2009a.

_____ **A aventura da linguagem.** 6ºano. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Dimensão 2009b.

TRUDGILL, P. Dialect contact, dialectology and sociolinguistics. In: BOLTON, Kingsley and KWOK, Helen (edited). **Sociolinguistics Today:** International Perspectives. London: Routledge, 1992.

VEIGA, I. P. A. Escola currículo e ensino. In VEIGA, I. P. A. e CARDOSO, M. H. F. (org). **Escola Fundamental Currículo e Ensino.** 2 ed. Campinas: SP: Papyrus. 1995. (coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____ (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ZANOTTO, N. **Estrutura mórfica da língua portuguesa.** 4 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PROFESSOR

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

A concordância de número no SN: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula.

Pesquisador Responsável: **Elecy Rodrigues Martins** (Matrícula/UFRR: XXX)

Instituição: Universidade Federal de Roraima – UFRR

Curso: Mestrado em Letras- Programa de Pós-graduação em Letras

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): XXX

O objetivo desta pesquisa é examinar as variações linguísticas referentes aos usos da concordância de número no sintagma nominal presentes em sala de aula, em uma turma de 5ª série/6º ano de uma escola pública estadual, em Boa Vista, produzidas durante os processos de interação aluno/aluno e professor/aluno, visando a sua identificação e proposta de conscientização ofertada aos alunos, para fins de monitoração linguística.

A coleta de registros será realizada através de pesquisa participativa, com gravações de áudio das aulas, entrevistas com professor, aplicação de questionários aos alunos.

O tempo previsto para pesquisa em sala de aula é de 10 h/a, sendo que este pode estender-se de acordo com a necessidade e o consentimento do professor.

Todos os dados coletados, as análises decorrentes da apreciação do pesquisador e o trabalho final (a dissertação) serão disponibilizados aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ficando estes conscientes de que podem desautorizar o uso de dados que acharem inconvenientes.

Fica garantido o sigilo de informações como os nomes dos sujeitos envolvidos e instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Os sujeitos envolvidos têm total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

A qualquer tempo, fico à disposição dos pesquisados para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador:

ELECY RODRIGUES MARTINS

◆ **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, concordo em participar do estudo: **A concordância de número no SN: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula** como colaborador e professor pesquisado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Elecy Rodrigues Martins** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PAIS/RESPONSÁVEIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

A concordância de número no SN: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula.

Pesquisador Responsável: **Elecy Rodrigues Martins (Matrícula/UFRR:XXX)**

Instituição: Universidade Federal de Roraima – UFRR

Curso: Mestrado em Letras- Programa de Pós-graduação em Letras

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):XXX

O objetivo desta pesquisa é examinar as variações linguísticas referentes aos usos da concordância de número nominal presentes em sala de aula, em uma turma de 5ª série/6º ano de uma escola pública estadual, em Boa Vista, produzidas durante os processos de interação aluno/aluno e professor/aluno, visando a sua identificação e proposta de conscientização ofertada aos alunos, para fins de monitoração linguística.

A coleta de registros será realizada através de pesquisa participativa, com gravações de áudio das aulas, entrevistas com professor, aplicação de questionários aos alunos.

O tempo previsto para pesquisa em sala de aula é de 10 h/a, sendo que este pode estender-se de acordo com a necessidade e o consentimento do professor.

Todos os dados coletados, as análises decorrentes da apreciação do pesquisador e o trabalho final (a dissertação) serão disponibilizados aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ficando estes conscientes de que podem desautorizar o uso de dados que acharem inconvenientes.

Fica garantido o sigilo de informações como os nomes dos sujeitos envolvidos e instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Os sujeitos envolvidos têm total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

A qualquer tempo, fico à disposição dos pesquisados para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador:

ELECY RODRIGUES MARTINS

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, responsável por _____ concordo em autorizar meu filho a participar do estudo: A concordância de número no SN: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula como aluno pesquisado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Elecy Rodrigues Martins sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes dessa participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Boa Vista, Abril de 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Organização dos contextos e conteúdos de Língua Portuguesa para o 6º ano contidas na Proposta da rede pública estadual para o ensino fundamental. (RORAIMA, 2010, pp 164-184)

CONTEXTO	ASPECTOS CONTEMPLADOS NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS	OBJETIVO
Cultura, diversidade e luta por direitos.	Linguagem Oral	Utilizar a linguagem oral em situações que exijam: preparação prévia, maior grau de formalidade, manutenção do ponto de vista ao longo da fala, procedimentos de proposição, negociação, respeito e acordos.
Ciência, tecnologia e ambiente: avanços e contradições.	Prática de Leitura	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Trabalho, consumo e desenvolvimento humano.	Produção Escrita	Produzir textos: narrativos ficcionais; jornalísticos; epistolares; publicitários; poéticos; informativos e instrucionais.
Política, ética e cidadania.	Análise Lingüística	Reconhecer em textos escritos recursos utilizados pelo autor para obter determinados efeitos de sentido.

I - CONTEXTO: CULTURA, DIVERSIDADE E LUTA POR DIREITOS.

Realidades locais e o Cotidiano

Bloco de conteúdos numa co-relação com âmbito Nacional (Brasil), América Latina e Mundial.

ANO: 6º - ENSINO FUNDAMENTAL (5ª SÉRIE)

- ▶ Utilizar a linguagem em situação de intercâmbio oral, ampliando-a para outra com maior grau de formalidade; preparação prévia; manutenção de um ponto de vista ao longo da fala.
- ▶ Expor verbalmente a opinião perante situações de: injustiça, discriminação e preconceito (etnia, sexo, idade e necessidades especiais).
- ▶ Adequar a fala às inúmeras e variadas situações comunicativas, com clareza e objetividade, dramatizando e recitando textos.
- ▶ Relatar opiniões de idéias, conhecimento por meio de argumentos verbal e não-verbal.
- ▶ Utilizar elementos da expressão oral.
- ▶ Narrar fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- ▶ Manter um ponto de vista ao longo da fala.
- ▶ Dramatizar textos.
- ▶ Compreender as aplicações de diferentes linguagens.
- ▶ Utilizar tramas: descritiva, narrativa e dissertativa.
- ▶ Simular: apresentação (jornalística de rádio e televisão).

- ▶ Expressão oral.
- ▶ Situações comunicativas.

II - CONTEXTO - CIÊNCIA E TECNOLOGIA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.	
Realidades locais e o Cotidiano	Bloco de conteúdos numa co-relação com âmbito Nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
ANO: 6º - ENSINO FUNDAMENTAL (5ª SÉRIE)	
<p>► Utilizar recursos lingüísticos próprios do texto informativo; emprego dos tempos verbais; usos de pronomes; tipos de frases; linguagem extra-verbal; interpretação do texto com auxílio do material gráfico diverso (foto, tabela e gráfico); informações oferecidas por glossário; verbete de dicionário; legenda; gráfico; tabela e marcas tipográficas na compreensão do texto.</p> <p>► Ler outros textos de diferentes gêneros (exemplo: texto eletrônico).</p> <p>► Participar de jogos de palavras, metáforas, hipérboles, onomatopéia, repetições sistemáticas e insinuações, dentre outras características textuais.</p> <p>► Considerar a leitura e compreensão no sentido geral do texto; informações explícitas no texto; estratégias de leitura em textos verbais e não-verbais (seleção, antecipação, inferência e verificação); compreensão da linguagem irônica e humorística utilizadas em determinados textos para intensificar sua expressividade; identificação de marcas lingüísticas e o tema central do texto; utilização de informações oferecidas por glossário, verbete de dicionário, legenda, gráfico, tabela, marcas tipográficas para compreensão do texto.</p> <p>► Observar os três níveis do poema: nível fônico: sonoridade, ritmo, rimas (aliteração, assonâncias); nível sintático, semântico, combinação das palavras (sintaxe-significado); nível gráfico espacial.</p> <p>► Considerar o emprego de recursos gráfico-visuais como: ilustração, diagramação, tamanha e cor das fontes.</p> <p>► Adequar registro formal ou informal de acordo com a finalidade do texto e do interlocutor.</p> <p>► Ler e compreender o sentido geral do texto; informações explícitas e implícitas no texto; marcas e recursos lingüísticos; tema central do texto; estratégias de leituras (seleção, antecipação, inferência, verificação); interpretação do texto com auxílio do material gráfico diverso.</p>	<p>Prática de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Textos informativos. ► Textos narrativos. ► Textos poéticos. ► Interpretação do texto com auxílio das estratégias discursivas. ► Textos publicitários. ► Atribuição de sentido ao texto. ► Textos epistolares. ► Registro formal ou informal. ► Informações implícitas e explícitas no texto. ► Textos de diferentes gêneros.

III - CONTEXTO: TRABALHO, CONSUMO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.	
Realidades locais e o Cotidiano	Bloco de conteúdos numa co-relação com âmbito Nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
ANO: 6º - ENSINO FUNDAMENTAL (5ª SÉRIE)	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produzir textos informativos, narrativos ficcionais e outros. ▶ Considerar as condições de produção: finalidade; especificidade da modalidade textual e do suporte; papel assumido pelos interlocutores; programação temática e de sentido geral do texto, empregando formas ortográficas e mecanismos básicos de acentuação; coerência; coesão e concordância. ▶ Planejar a produção envolvendo: elementos que estruturam e caracterizam o texto; desenvolvimento do tema; mobilização dos conhecimentos prévios. Utilização de metodologia científica na elaboração de trabalho. ▶ Produzir escrita (edição final): estabelecimento de unidade de sentido; fatores de contextualização (coesão e coerência textual); progressão temática de sentido geral do texto, empregando formas ortográficas e mecanismos básicos de acentuação; coerência; coesão e concordância. ▶ Produzir textos narrativos e poéticos. ▶ Produzir escrita (edição final). ▶ Considerar as condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores (maior ou menor grau de formalidade). ▶ Planejar a produção envolvendo: elementos que estruturam e caracterizam o texto; organização das informações mais relevantes: mobilização de conhecimentos prévios. ▶ Considerar as condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores. 	<p>Produção da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Textos informativos, narrativos ficcionais e outros. ▶ Elementos que estruturam e caracterizam o texto; desenvolvimento do tema; mobilização dos conhecimentos prévios. Utilização de metodologia científica na elaboração de trabalho. ▶ Condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores (maior ou menor grau de formalidade). ▶ Planejamento da produção envolvendo: elementos que estruturam e caracterizam o texto; organização das informações mais relevantes: mobilização de conhecimentos prévios. ▶ Produção escrita (edição final): unidade de sentido; fatores de textualização (coesão e coerência) – segmentação das frases, orações, períodos e paragrafação. Produção de textos narrativos, publicitários e epistolares. ▶ Consideração das condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores (maior ou menor grau de formalidade). ▶ Planejamento da produção envolvendo: elementos que estruturam e caracterizam o texto; mobilização de conhecimentos prévios; organização das informações mais relevantes. ▶ Escrita (edição final): unidade de sentido; fatores de textualização (coesão e coerência); segmentação das frases, orações, períodos e paragrafação. ▶ Condições de produção: estrutura textual; finalidade; intencionalidade; tipo de linguagem; papéis dos interlocutores.

IV- CONTEÚDOS DO CONTEXTO: POLÍTICA, ÉTICA E CIDADANIA.	
Realidades locais e o Cotidiano	Bloco de conteúdos numa co-relação com âmbito Nacional (Brasil), América Latina e Mundial.
ANO: 6º - ENSINO FUNDAMENTAL (5ª SÉRIE)	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Segmentar o texto em frases respeitando o espaçamento no interior, na margem e paragrafação. ▶ Construir textos com os elementos constitutivos e recursos lingüísticos. ▶ Identificar os recursos coesivos utilizados pelo autor (conjunções, pronomes, advérbios e locuções adverbiais) nos textos narrativos, publicitários e epistolares. ▶ Segmentar o texto em frases, respeitando o espaçamento no interior e na margem e paragrafação. ▶ Reescrever o próprio texto utilizando elementos de coesão mais adequados à linguagem escrita. Gramática no contexto morfológico e sintático; semântico; discursivo ou pragmático: ortografia; flexão verbal/nominal; concordância verbal e nominal; acentuação gráfica. ▶ Identificar os recursos coesivos utilizados pelo autor (conjunções, pronomes, advérbios e locuções adverbiais) nos textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conotação e denotação lingüística. ▶ Temporalidade e a temporalidade dos contos.

ANEXO B

Subitem do PPP da escola pesquisada

LEITURA ESCRITA

"Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. "
(Rubem Alves)

Dados coletados ao longo dos anos têm sido fortes indicativos, de que, as práticas de leitura desenvolvidas pela escola necessitam urgentemente serem repensadas, uma vez que a contribuição mais importante que ela, a escola, pode trazer para educação do estudante, é transformá-lo em leitor mais consciente, reflexivo e crítico, capaz de discriminar intenções e assumir atitudes, de maneira independente, ante qualquer texto.

É, portanto, inadiável uma revitalização das atividades, que devem centrar-se no aluno, no reconhecimento de suas necessidades e capacidades, para que o aluno possa equipar-se adequadamente, a fim de enfrentar o desafio da realidade social em que vive e sobre a qual atua.

Ler é uma ação produtora de sentidos. Isso quer dizer que o sentido não está pronto no texto. É só quando o leitor age, com seu jeito próprio, que o mundo do texto se torna completo e significativo. Torna-se, pois, essencial, que a escola não cometa o engano de adotar passivamente os textos como verdades prontas. Ler, também é interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiência. E ser competente para compreender e decifrar a realidade.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky na psicogênese defendem que o aprendizado da língua escrita se dá por etapas não-lineares e devem ser considerados dois eixos importantes:

A escrita da linguagem, ou seja, a escrita como sistema de representação através de signos convencionais que permitem grafar a língua: aspectos fonográficos, ortografia e pontuação.

A linguagem escrita, ou seja, a escrita em seus aspectos discursivos, revelando características próprias dos diferentes tipos de textos que circulam em sociedade.

O domínio da escrita da linguagem se desenvolve de forma processual, por meio de um longo trabalho interno de construção de hipótese a respeito do que é escrita e de como se escreve.

O cidadão alfabetizado precisa apropriar-se efetivamente de sua língua materna, de modo a utilizar-se dela, em suas diferentes formas e representações, como e quando lhe convier.

