

ELEN TSCHOSECK BORBA RODRIGUES

**DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: PISTAS DO
APAGAMENTO DO “R”, NAS PRÁTICAS DE ESCRITA EM
TEXTOS DO SEXTO ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Angela Cristina Di Palma Back.

**CRICIÚMA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R696d Rodrigues, Elen Tschoseck Borba.

Da oralidade para a escrita : pistas do apagamento do "r", nas práticas de escrita em textos do sexto ano / Elen Tschoseck Borba Rodrigues. - 2021.

183 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Angela Cristina Di Palma Back.

1. Sociolinguística. 2. Letramento. 3. Crianças - Escrita. 4. Crianças - Linguagem. 5. Língua portuguesa - Português escrito. 6. Língua portuguesa - Português falado. 7. Comunicação oral. I. Título.

CDD. 22. ed. 410

ELEN TSCHOSECK BORBA RODRIGUES

DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: PISTAS DO
APAGAMENTO DO “R”, EM TEMPOS DE PANDEMIA, NAS
PRÁTICAS DE ESCRITA EM TEXTOS DO SEXTO ANO

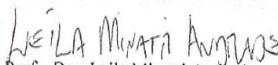
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 17 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ângela Cristina de
Palma Baek (Orientadora - UNESC)



Profa. Dra. Leila Minatti Andrade
(Membro – IFSC)

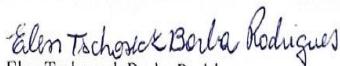


Prof. Dr. Richarles Souza de
Carvalho (Membro – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Elen Tschoseck Borba Rodrigues
Mestranda

Aos meus pais pelo amor e incentivo na construção do conhecimento. Ao meu marido, que acreditou em mim e sempre me apoiou nos momentos de dificuldade. E ao meu filho, que me motiva a buscar uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que iluminou meu caminho durante esta caminhada, dando-me forças nos momentos de angústia.

Aos meus pais, Adelaide Borba e Virto Borba, pelo incansável incentivo aos estudos e por todo amor dedicado diariamente.

Ao meu marido, Rafael Rodrigues, por ser compreensível e entender a importância de minha dedicação à pesquisa.

Ao meu filho, Mateus Rodrigues, que mesmo sendo uma criança me motiva com o seu sorriso, todos os dias, a buscar uma educação de qualidade.

Agradeço às amigas que o mestrado me proporcionou: Catarina Figueredo, Lidiane Braga e Sônia March, por serem uma constante fonte de motivação ao longo de toda a pesquisa.

Agradeço à Professora Dra. Ângela Cristina Di Palma Back pela paciência e pelo respeito durante as orientações e por instigar em mim o desejo de conhecer e aprofundar meus estudos na teoria sociolinguística. Obrigada por me orientar com tanta sabedoria e competência, tendo por isso o meu carinho e eterna admiração.

Aos professores das escolas públicas onde realizei a pesquisa pela receptividade e participação, além de toda a equipe escolar, que de alguma forma me auxiliou para que o estudo acontecesse.

Não poderíamos deixar de agradecer às escolas Padre Francisco Bertero e Marista Centro Social Irmão Walmir e também a toda a equipe escolar pela solicitude e atenção com que fomos recebidas durante a pesquisa, em especial, nossa gratidão às professoras, que não cessaram esforços para contribuir para a construção do conhecimento em meio a uma pandemia como esta da Covid-19 a partir da percepção de um olhar da realidade em que estavam inseridas nos seus percursos de docência. Suas contribuições foram essenciais para a concretização desta pesquisa, ficando aqui o desejo de que os resultados obtidos possam igualmente contribuir para a reflexão docente tanto dessas professoras que contribuíram quanto daquelas/es que vierem a passar os olhos por estas páginas.

Vocês são professoras incríveis e, por isso, meu muito obrigada!

E a todas as demais pessoas que estiveram de alguma forma presentes durante este importante percurso de minha vida. Meus sinceros agradecimentos!

“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire, 1987, p. 68)

RESUMO

A pesquisa tem como tema *Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “r”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano*. Objetivamos compreender o ensino de língua no processo de transposição de registros da oralidade para a escrita, buscando correlacionar o estudo com as experiências da prática de ensino da língua de duas professoras. Dessa forma, mobilizamos um referencial teórico que busca as contribuições da Sociolinguística à educação da Linguística, dentre elas as de Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010); Bagno (1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008); Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010); Mollica (1992, 2003, 2004, 2009), entre outros interessados pelo estudo da língua. O trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, interpretativa e explicativa de viés descritivo, que ocorreu a partir da análise do apagamento do “r” nas produções escritas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Criciúma, SC, realizada no ano de 2021. As escolas onde a pesquisa se desenvolveu foram: Padre Francisco Bertero e Marista Escola Social Irmão Walmir. Os instrumentos de pesquisa foram um questionário e uma entrevista semiestruturada. As ocorrências, provenientes do material coletado nas produções escritas dos estudantes, do questionário e das narrativas ocorridas durante as entrevistas com as docentes, foram discutidas a partir do objeto de estudo “oralidade e escrita” e do referencial teórico supracitado. Os resultados revelam que há o apagamento do “r” em produções escritas dos estudantes e que esse fenômeno parece invisível aos professores, na medida em que não nos permitiu perceber, por meio de suas falas e igualmente dos registros dos alunos, quaisquer intervenções pedagógicas no sentido de problematizar o tema da variação linguística e, em especial, dos usos variáveis de “r” que podem migrar para a escrita. Por meio deste estudo, entendemos que podemos contribuir para uma reflexão sobre o ensino da língua facilitando o trabalho com o continuum oralidade/escrita no ambiente escolar.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Sociolinguística Educacional. Ensino.

ABSTRACT

The research has as its theme “Clues to the erasure of the "r", in writing practices in sixth grade texts”. We aim to understand how Educational Sociolinguistics can contribute to language teaching in the process of transposing records from orality to writing, seeking to correlate the study with the experiences of language teaching practice of two teachers. In this way, we mobilize a theoretical framework that seeks the contributions of Sociolinguistics to Linguistics education, including those of Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010); Bagno (1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008); Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010); Mollica (1992, 2003, 2004, 2009), among others interested in language study. The work is configured as a qualitative, interpretive and explanatory research with a descriptive bias, which takes place from the analysis of the erasure of 'r' in the written productions of students in the 6th year of elementary school from two public schools in the city of Criciúma, SC, held in 2021. The schools in which the research was carried out were: Padre Francisco Bertero e Marista Escola Social Irmão Walmir. The research instruments were a questionnaire and a semi-structured interview. The occurrences, from the material collected in the students' written productions, from the questionnaire and from the narratives that occurred during the interviews with the teachers, were discussed based on the object of study “orality and writing” and the theoretical framework mentioned above. The results reveal that there is an erasure of the "r" in students' written productions and that this phenomenon seems invisible to teachers, as it did not allow us to perceive, through their speeches and also in the students' records, any pedagogical interventions in the to problematize the theme of linguistic variation, and, in particular, the variable uses of "r" that can migrate to writing. Through this study, we understand that we can contribute to the reflection of language teaching by facilitating the work with the oral/written continuum in the school environment.

Keywords: Orality. Writing. Educational Sociolinguistics. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratificação do /r/ nas três Lojas de Departamento	56
Figura 2 - Distribuição do “r” entre empregados negros.....	58
Figura 3 – Categorias de erros.....	74
Figura 4 - Método Sintético	83
Figura 5 - Método Analítico.....	84
Figura 6 - Excerto da produção escrita.....	144
Figura 7 - Excerto da produção escrita.....	145
Figura 8 - Excerto da produção escrita.....	147
Figura 9 - Excerto da produção escrita.....	148
Figura 10 - Excerto da produção escrita.....	149
Figura 11 - Excerto da produção escrita.....	149
Figuras 12 e 13 - Excertos da produção escrita.....	150
Figura 14 - Excerto da produção escrita.....	151
Figura 15 - Excerto da produção escrita.....	152
Figura 16 - Excerto da produção escrita.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das professoras de Língua Portuguesa.....	109
Tabela 2- Análise dos dados coletados.....	154
Tabela 3 - Análise dos dados coletados.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMREC	Associação dos Municípios da Região Carbonífera
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHPPB	Projeto História do Português da Paraíba
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa e Educação de Jovens e Adultos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA.....	25
1.1 MOTIVAÇÕES QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA	26
1.2 ANTECEDENTES: COMPREENDENDO MELHOR O TEMA EM QUESTÃO	28
1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	49
2 A SOCIOLINGUÍSTICA	53
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: BREVES CONTRIBUIÇÕES	53
2.2 O ESTUDO DO FONEMA “R” NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA DE WILLIAM LABOV..	55
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	62
2.4 ANÁLISE E DIAGNOSE DE ERROS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	73
3 ALFABETIZAÇÃO COM ÊNFASE NO LETRAMENTO	77
3.1 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO: UM ESTUDO COM ÊNFASE NA PRÁTICA DE ENSINO	87
3.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA	90
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	96
4.1 O ESTUDO DE CAMPO: A ESCOLA	97
4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	99
4.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA A COLETA DE DADOS ...	102
4.3.1 Caracterização do contexto e processo de escolha dos sujeitos	102
4.3.2 Instrumentos	103
4.4 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS NO CADERNO DOS ESTUDANTES	105
5 ANÁLISE: DIMENSÕES TRIANGULADAS ENTRE FALA DO PROFESSOR E REGISTROS DOS ALUNOS	108
5.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	108
5.2 SEGUNDA DIMENSÃO: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RELATOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....	111
5.3 TERCEIRA DIMENSÃO: APAGAMENTO DO “R” NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES.....	175

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	176
APÊNDICE B – ENTREVISTA FEITA COM AS PROFESSORAS PESQUISADAS.....	179
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	180
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PAIS DOS ALUNOS.....	182
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	183

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

A linguagem é uma característica humana a qual é usada para manifestar nossos sentidos desde o nascimento e constitui-se contexto social de comunicação do indivíduo. Diante da importância que a linguagem assume para a civilização, é fundamental o estudo da relação existente entre fala e escrita para compreendermos como tais instâncias discursivas vêm sendo discutidas no âmbito educacional, assunto que desperta o interesse de diversas áreas do conhecimento, as quais têm a intenção de conhecer o contexto social do aluno para, posteriormente, explicar os fenômenos linguísticos presentes na língua. E é a partir desse viés que pretendemos pesquisar sobre o tema: “Da oralidade para a escrita: pistas do apagamento do “r”, nas práticas de escrita em textos do sexto ano”.

Defende-se a relevância do tema tendo em vista as possíveis reflexões a docentes que ensinam a língua no que concerne à própria prática escolar, entendendo-se que a pesquisa e sua consequente discussão da temática poderão trazer contribuições pertinentes aos professores, sobretudo considerando a situação adversa da pandemia, período em que ocorreu a pesquisa. Desde os anos de 1980, o ensino da Língua Portuguesa vem passando por diversas transformações em relação às abordagens teóricas e aos conhecimentos linguísticos, buscando adequações ao contexto escolar. Portanto, justificamos a escolha do objeto de estudo a partir da necessidade de refletirmos sobre a relação entre a oralidade e a escrita no contexto escolar, além da possibilidade de podermos contribuir para o ensino da Língua Portuguesa.

Atualmente, muitos educadores que estão em sala de aula e atuam no ensino da língua materna não tiveram a oportunidade de desenvolver a consciência sobre as especificidades da fala em relação à escrita, ou seja, há quem acredite que quem fala de forma inadequada também escreverá da mesma maneira. Alguns profissionais ainda acreditam que

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, pois é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Mais informações em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 nov. 2021.

a escrita serve para a veiculação de textos formais e que a oralidade pode ser coloquial, por isso quase não é estudada em sala de aula. No entanto, a Sociolinguística tem outra visão em relação aos “erros”² apresentados tanto na fala quanto na escrita e poderá contribuir para uma reflexão a respeito das práticas de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Marcuschi (2010, p. 21), “[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Esta introdução está subdividida em três seções. A primeira, diz respeito à motivação para o estudo do tema. A segunda, apresentará os antecedentes da pesquisa, que contribuíram para o amadurecimento teórico em relação ao contexto em estudo. E na terceira seção será apresentada a pergunta que impulsionou a pesquisa do tema, além dos objetivos gerais e específicos propostos, os quais serviram para orientar e encontrar as respostas do problema, bem como serão apresentadas as hipóteses geradas a partir do problema em estudo.

1.1 MOTIVAÇÕES QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA

Desde o Ensino Fundamental II, comecei a desenvolver o gosto pela escrita, pois minha professora de Língua Portuguesa didaticamente propunha inúmeras atividades a fim de nos incentivar a ler e a escrever, o que despertou meu interesse pelo ensino da disciplina. No Ensino Médio, o gosto pela matéria continuou a emergir e levou-me a cursar a graduação em Letras. Durante o curso superior, tive contato com três professoras, que se tornaram referência para o meu crescimento pessoal e profissional. Uma delas problematizou que o ensino da língua não é apenas nomenclaturas, mas expressões da realidade, tanto na oralidade quanto na escrita. Claro que, agora, mais atenta ao lugar teórico de reflexão, entendi que “[...] a maior parte dos problemas da fala e escrita estão ligados à variação linguística, e até a própria visão de gramática muda dependendo do modo como se incorpora a variação linguística”

² A palavra “erro” surge entre aspas na dissertação, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2004), trata-se de uma expressão que reflete a construção social e cultural do indivíduo. Dessa forma, a autora prefere mencionar que existem formas diferentes de usar os recursos da língua conforme o contexto de emprego da língua, desprezando o uso da expressão “erro”, pois, “Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiram ‘combinar’ para ‘errar’” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 08).

(CAGLIARI, 2007, p. 76, 78). E foi justamente naquele momento que fiz minha primeira apresentação de trabalho oral no Ensino Superior, tendo como tema o Rotacismo³.

Outra professora, que se tornaria igualmente uma referência, oportunizou-me, nas primeiras fases da graduação, ser bolsista de iniciação científica e conhecer as atividades do Núcleo de Pesquisas Sociolinguísticas da UNESC. A pesquisa versava sobre a polissemia do “onde” em entrevistas sociolinguísticas, observando-se a variedade significativa quanto às retomadas anafóricas dessa palavra em diversos contextos, nem todos condizendo com o uso validado pela norma gramatical tradicional.

E a última professora, que também contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, oportunizou-me aprender, por meio de entrevistas, como os moradores da cidade de Içara (SC) desenvolvem a oralidade. Assim, foi possível observar que, principalmente quando os entrevistados estavam mais à vontade, as marcas da oralidade surgiram como características das atividades sociais de cada falante.

O que foi dito até aqui com relação à experiência acadêmica no curso de Letras dá mostras de como me foram sendo apresentadas as reflexões acerca da língua, de modo a me conduzirem para este lugar de pesquisa que ora é apresentada. Ou seja, nada foi ao acaso, mas a partir de um percurso formativo importante.

Após a graduação em Letras, iniciei minhas atividades no campo profissional, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais, no Ensino Médio e no Projea (Programa de Educação de Jovens e Adultos), desafio para o qual foi necessária a mobilização de outros saberes, como conhecer os diversos discursos para lidar com situações que academia nenhuma é capaz de preparar e com as quais lidamos cotidianamente na escola quando, por exemplo, somos surpreendidos com um enunciado como: “*Cagueta tem vida curta, tá ligada?*”. Esse episódio foi o gatilho para a observação de várias outras expressões que mereciam ser estudadas. Outro exemplo foram as expressões que mostraram a supressão ou desnasalização das

³ “Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R [...] é tremendamente estigmatizada e, estudando cientificamente a expressão, saberemos que não estamos lidando com uma pessoa que apresenta problemas mentais, ou que não sabe falar adequadamente, sendo muitas vezes chamada de “ignorante”, mas estamos lidando com um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria língua portuguesa padrão” (BAGNO, 2007, p. 38).

vogais postônicas como em “maquiage” ao invés de “maquiagem”, que, de acordo com Bagno (2008), na Língua Portuguesa, trata-se de uma ocorrência comum devido à nasalização de vogais postônicas, a qual é uma tendência da língua. Devido aos acontecimentos mencionados, a compreensão acerca da importância da Sociolinguística no ensino da língua foi o recurso teórico que se manifestou.

A atenção à manifestação da oralidade que moveu, portanto, recursos de formação advindos da Sociolinguística coloca em evidência que a “[...] finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação e, por isso mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte” (MONTEIRO, 2000, p. 13). Sabendo que a língua reflete a cultura de uma comunidade, é possível que ela varie de uma para a outra, o que, nesse caso, chamamos *variação linguística*. Segundo Alkimim (2012, p. 33), “Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta por uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades [...]”. Eis, portanto, a concepção de língua e consequente teoria que esta dissertação enseja.

A partir das concepções de língua e do lugar teórico aqui delineados, a ideia é apresentar a consistência deste trabalho, conhecendo o contexto social e cultural dos estudantes, introduzindo o respeito e a aceitação às variedades linguísticas, além de contribuir para a prática de ensino por meio de linguagem oral e escrita adequada ao contexto social e cultural dos espaços que vierem a ser ocupados pelos estudantes.

1.2 ANTECEDENTES: COMPREENDENDO MELHOR O TEMA EM QUESTÃO

Com o propósito de compreender a complexidade do tema com o qual estamos lidando, mobilizamos alguns antecedentes, com vistas a verificar como se aproximam ou se distanciam do objeto de investigação ora proposto. O recorte para a escolha dos antecedentes se deu nas pesquisas que abordam o estudo da língua oral e escrita e, quando oportuno, também ligadas às discussões teóricas provenientes da Sociolinguística Educacional. Portanto, a seguir, serão apresentadas algumas pesquisas, a saber: Mendes (2017), Alves Neto e Back (2020), Silva (2013) e Sachet (2017).

No artigo intitulado *O Léxico como Indício de Oralidade em Manuscritos da Primeira Metade do Século XVIII das Minas Gerais* (MENDES 2017), a pesquisadora realiza a análise de 14 processos-

crime do período de 1700 a 1750, que marcam a colonização das Minas Gerais em Vila Real de Sabará. Na oportunidade, as palavras foram registradas exatamente como eram pronunciadas, e isso levou a autora a comprovar, nos documentos analisados, a presença de material linguístico de natureza lexical, que migrou da oralidade para a escrita.

A pesquisa de Mendes (2017) tem relevância quando correlacionada com o estudo desta dissertação, sobretudo do ponto de vista temático. Embora os documentos estudados por ele, compreendidos entre os séculos XVIII a XIX, sejam representantes do período arcaico no qual as pessoas escreviam como ouviam, podendo alguma tradição ter sido adotada pelos escribas, compreendemos que conhecer o português arcaico nos possibilita entender a organização, bem como interpretar dados passados, com vistas a compreender o presente, pois “[...] nada, ou quase nada, nas línguas se perde, tudo se transforma e é observando no passado que se podem recuperar surpresas que o presente, com frequência, nos faz” (MATTOS E SILVA, 2006, p. 16).

A intenção de Mendes (2017) no estudo foi discutir como as combinações lexicais restritas, apresentadas nos 14 processos-crime, conforme mencionado anteriormente, indicam a presença de oralidade nesses documentos. Desse modo, tem-se o objetivo de comprovar se os processos-crime possuem uma dupla concepção discursiva, escrita e oral, pois apresentam diversos tipos de combinações lexicais que podem ser indícios da oralidade na escrita em manuscritos antigos.

Naquele período, as palavras eram grafadas exatamente como faladas. Portanto, a pesquisadora buscou no modelo teórico de Mel'chuk (*apud* SANROMÁN, 2000) a expressão *combinação lexical*, que pode ser definida como “[...] algo elaborado espontaneamente, em que os falantes não vão criando suas próprias combinações ao falarem, apenas utilizando combinações já criadas e reproduzidas repetidamente no discurso, e que já foram sancionadas pelo uso” (CORPAS PASTOR, 1997, p. 35 *apud* MENDES, 2017, p. 44-45). Um exemplo de expressão tirada dos documentos pretéritos analisados foi “andou brigando”, que significava, naquele contexto, “esteve discutindo com alguém”. O objetivo de Mendes (2017) ao estudar a concepção de oralidade e escrita a partir da análise das combinações lexicais é relevante à presente dissertação, pois, conforme a citação retirada do artigo de Sousa Filho e Baú (2017, p. 66-67), os autores assim ressaltam a finalidade do léxico no estudo da língua:

[...] o léxico tem sido definido de vários modos, seguindo diferentes pressupostos teóricos que vão desde a concepção clássica (léxico como conjunto de palavras de uma língua) às definições mais técnicas que, segundo a referida autora, variam de acordo com os interesses cambiantes de abordagens teóricas/ou descritivas de uma certa época.

Desse modo, entende-se que o objetivo de Mendes (2017) vai ao encontro desta dissertação, pois, analisando o léxico a partir de expressões arcaicas é possível entendermos que os mesmos fenômenos que agiam nas variações linguísticas do passado também podem fazê-lo no presente. A aproximação com esta investigação pode se dar justamente na materialização das combinações lexicais próprias da oralidade em registros escritos por alunos da Educação Básica.

A combinação lexical pode ser um recurso igualmente mobilizado pelos falantes, com o propósito de ampliar seu repertório linguístico, como bem ilustram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo os quais a “[...] ampliação do léxico e de suas perspectivas redes semânticas são um dos objetivos da disciplina de língua portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 32-33).

O distanciamento desta pesquisa em relação ao artigo de Mendes (2017) se dá em relação ao período de pesquisa dos dados analisados. A autora aborda dados diacrônicos em documentos pretéritos; já nesta dissertação a pesquisa focalizar-se-á em dados sincrônicos, retirados de produções escritas por alunos, priorizando, em um primeiro momento, a análise de traços fonéticos/fonológicos correlacionados à escrita, com base na Sociolinguística Educacional.

Do ponto de vista teórico, Mendes (2017) inicia seu discurso abordando os conceitos de oralidade, escrita e letramento com base em Luiz Antônio Marcuschi (2001), cujas aproximações teóricas serão problematizadas no decorrer de nossa investigação, a qual, certamente, trará as contribuições de Marcuschi devido à já sabida importância que o autor apresenta para o estudo do campo educacional a partir da prática social interativa.

Em seguida, Mendes (2017) discute o modelo teórico abordado por Mel'chuk (*apud* SANROMÁN, 2000) e assume o conceito de combinações lexicais restritas para classificar estruturas como “andou brigando”, conforme citado anteriormente. O modelo teórico de Mel'chuk (*apud* SANROMÁN, 2000) não traz contribuições para a

pesquisa que ora estamos realizando por se tratar de um estudo que analisa questões lexicográficas a partir da análise de documentos pretéritos. O interesse da presente dissertação é apropriar-se dos dados contemporâneos a partir das marcas fonético-fonológicas apresentadas em produções escritas de crianças. Enfim, destacamos algumas aproximações com Mendes e também alguns distanciamentos, como o nível de análise que se pretende nesta investigação em relação aos registros da oralidade que se manifestam em nível fonético-fonológico e que migram para a representação da escrita.

Para exemplificar a dimensão fonético-fonológica, considerando sua representação na escrita, trazemos Scliar-Cabral (2003 *apud* SILVA, 2019), que apresenta o método fônico como um instrumental potente no auxílio e reconhecimento das letras para distinguir o significado de uma palavra para outra devido à troca de um grafema por outro. Ou seja, segundo Silva (2019, p. 13), “[...] o método fônico tem por objetivo fazer com que o alfabetizando compreenda e discrimine os sons da fala, gerando assim a consciência fonológica, o que possibilitará ler e interpretar o que foi lido ao mesmo tempo”. Para a autora (2019), a consciência fonêmica almeja manipular os sons, e a consciência fonológica, além de manipular os sons individualmente, também analisa as sílabas, as partes das sílabas e as palavras.

Nesse momento, podemos apresentar de forma sucinta algumas discussões que certamente atravessam o objeto de estudo da presente pesquisa, pois a defesa que fazemos é a de que, por meio do método fônico, a criança conseguirá diferenciar o fonema “r”, que pode sofrer variação de acordo com a região brasileira. Ao praticar a pronúncia, a criança irá utilizar o “r” de acordo com a sua variedade sociolinguística, mas ao escrevê-lo pode ser que o “r” sofra variações. Como temos apenas uma escrita em todo o território nacional, o professor deve ser capaz de entender a variação praticada pelo estudante como indício de seu contexto social, ou seja, o ensino deve buscar o respeito à diferença por meio de uma prática educativa e significativa aos estudantes.

Durante a análise dos documentos, os teóricos Biderman (2001 *apud* MENDES, 2017) e Labov (1972 *apud* MENDES, 2017) são citados e discutem o conceito de neologismo com a intenção de explicar a renovação vocabular, que representa a expressividade popular manifestada por meio da prática social. Labov estuda a presença da oralidade na escrita a partir do contexto social, contudo ele é mencionado apenas para esclarecer o conceito de neologismo e de expressões que não são dicionarizadas, de acordo com o estudo dos documentos pretéritos, sendo que, nesse caso, deixa a desejar, devido às

diversas contribuições que poderia oferecer à investigação quando o foco teórico é a Sociolinguística.

Para a análise das expressões encontradas nos documentos citados, foram consultados por Mendes (2017) o Dicionário de Raphael Bluteau e o *Diccionario* de Moraes Silva, os quais serviram como fonte para a análise dos itens lexicais extraídos de textos setecentistas, porque são "[...] os primeiros grandes dicionários de língua portuguesa" (NUNES, 2006, p.183 *apud* MENDES, 2017, p. 46) e foram produzidos no século XVIII, mesma época dos documentos da análise, fazendo parte de uma pesquisa linguística histórica. Nesse momento, existe um distanciamento de seu estudo em relação à análise dos dados nesta dissertação, visto que analisará o apagamento do “r” a partir da pesquisa apresentada pela Sociolinguística Educacional abordada por Bortoni-Ricardo (2005), entre outros estudiosos, de maneira interpretativa e explicativa e não histórica conforme ocorreu no estudo que gerou o artigo, apesar de sabermos da importância que a história tem para explicar o presente, motivo pelo qual o trabalho de Mendes se torna relevante.

A proposta metodológica de Mendes (2017) foi realizada a partir de um conjunto de textos pertencentes ao Projeto História do Português Brasileiro, composto por transcrições fidedignas de impressos do século XIX e edições diplomáticas interpretativas de manuscritos dos séculos XVIII e XIX, sendo abordados apenas os dados encontrados durante o século XVIII. O outro banco de dados acessado foi o do Programa *Para a História da Língua Portuguesa*, da Universidade Federal da Bahia, que é composto por documentos oficiais, os quais fazem parte do Projeto História do Português da Paraíba (PHPPB). E também os textos do Corpus Lexicográfico do Português, projeto de investigação de textos antigos disponibilizados no endereço: <http://clp.dlc.ua.pt/Corpus.aspx>.

A metodologia adotada por Mendes (2017) não vai ao encontro da presente dissertação, pois trata de uma metodologia que busca identificar em documentos pretéritos expressões criadas ou inventadas durante o depoimento ou, ainda, expressões usadas durante a prática social da comunidade à qual o indivíduo pesquisado pertencia. Já a presente dissertação busca uma metodologia para explicar o apagamento do “r” presente nas produções escritas de estudantes a partir dos estudos apresentados pela Sociolinguística. A análise de questões lexicográficas, conforme os teóricos mencionados, não é relevante para a atual pesquisa.

Em relação aos resultados, Mendes (2017) concluiu que as nove combinações não localizadas, conforme consulta realizada ao Dicionário

de Raphael Bluteau e ao *Diccionario* de Moraes Silva, são expressões de uso generalizado, justamente as que mais interessaram à pesquisa, por isso a autora (2017) cita Biderman (2001), o qual acredita que as nove combinações lexicais restritas não identificadas representam a criatividade e a expressividade dos falantes durante a oralidade ou a escrita. Mendes (2017) argumenta que o *corpus* não é capaz de explicar todas as expressões presentes na língua devido à quantidade de palavras que surgem com o decorrer do tempo, finalizando sua pesquisa com a seguinte citação:

No plano do vocabulário, onde é mais direto o impacto da cultura e da civilização, e onde a mudança se opera com maior agilidade, embora também com maior transitoriedade, podem ser mais facilmente rastreados os passos da infiltração da língua oral. (PINTO, 1992, p. 21 *apud* MENDES, 2017, p. 50).

Portanto, os resultados apresentados na pesquisa de Mendes (2017) contribuem para mostrar que a língua muda e que na concepção dos “[...] sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36). E é essa a variação que pretendemos mapear por meio dos registros escritos pelos alunos, haja vista ela poder se manifestar na fala.

O segundo trabalho abordado tem como título a *Monotongação e Ditongação em Textos Escolares: Uma Análise Sociolinguística com Ênfase no Letramento*, de Alves Neto e Back (2020), que, segundo os autores, surgiu do pressuposto de que estudantes de classes menos favorecidas apresentariam maior dificuldade na escrita devido ao contexto social, o qual não oferece acesso às complexas práticas de letramento. Portanto, os pesquisadores buscam identificar na escrita de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental os fenômenos de monotongação e ditongação que migram da oralidade para a escrita, interpretando-os com base nos estudos da Sociolinguística Educacional.

O estudo se aproxima da presente dissertação do ponto de vista temático e teórico, pois tem como base os estudos sociolinguísticos para a explicação dos fenômenos, que vão da oralidade para a escrita – monotongação e ditongação –, abordados por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), entre outros estudiosos que se fundamentam na Sociolinguística Educacional, cuja reflexão passa pela compreensão desses fenômenos da

variação linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo nos espaços da sala de aula.

O objetivo do artigo é identificar as ocorrências ligadas à transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita, em específico à monotongação e ditongação, que ficam explicitadas nas situações de letramento (ALVES NETO; BACK, 2020). A análise aconteceu a partir das produções escritas por estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de três escolas. Para esclarecer a importância do trabalho dos autores à presente dissertação, os pesquisadores Dudois *et al.* (2001 *apud* ALVES NETO; BACK, 2020, p. 24-25) explicam a ditongação como sendo “[...] a mudança fônica resultante da alternância sincrônica ou de evolução diacrônica; essa mudança se deve à segmentação de uma vogal em duas partes, formando uma única sílaba, ou à redução de um hiato a um ditongo”. Como exemplo tem-se a palavra bandeja, que sofre a inserção de uma vogal, sendo pronunciada como “bandeija”. Já a monotongação “[...] é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples como do latim para o português a passagem de ‘au’ para ‘o’ e de ‘pauper > poper > pobre” (CAMARA JÚNIOR, 2002 *apud* ALVES NETO; BACK, 2020, p. 24-25). Portanto, o objetivo do referido artigo vai ao encontro da dissertação, pois ambos buscam explicar os fenômenos linguísticos que migram da oralidade para a escrita. Assim como no artigo de Mendes (2017), o estudo de Alves Neto e Back (2020) também apresenta a importância dos dados sincrônicos e diacrônicos para explicar as variações linguísticas apresentadas na língua. Apesar de os fenômenos linguísticos analisados serem diferentes, os objetivos têm proximidade, pois buscam nos estudos sociolinguísticos contribuições para o ensino da língua, com o intuito de que a escola se aproprie dos conhecimentos linguísticos para que possa problematizar as situações de variação, promovendo a reflexão sobre a língua.

O referencial teórico abordado pelos autores (2020) traz diversas contribuições para a nossa pesquisa, pois aborda a visão de estudiosos da Sociolinguística e relaciona-a com a pesquisa apresentada pela Sociolinguística Educacional, explicando os fenômenos que levam à variação linguística da oralidade para a escrita, mesma intenção teórica que será abordada no decorrer desta investigação. Os autores citados por Alves Neto e Back foram Andrade (2003), Soares (1999) e Bortoni-Ricardo (2004), os quais explicam o uso da linguagem estigmatizada presente na oralidade e escrita dos estudantes por razões de natureza sociocultural, que normalmente resulta no fracasso escolar.

Para os teóricos mencionados, o fracasso escolar está relacionado ao “[...] tratamento que a escola dá à cultura dessas classes, apresentando-as como fora do padrão, errônea, ou, às vezes, ignorando sua cultura” (ALVES NETO; BACK, 2020, p. 24), ou seja, a escola discrimina o contexto cultural do qual o estudante faz parte, transformando suas variedades linguísticas em deficiências.

Em seguida, os autores citam Kato (1986), Soares (2010), Kleiman (1998) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) para esclarecer o processo de ensino a partir da perspectiva do letramento, que é a capacidade de compreender os diversos gêneros textuais escritos apresentados na sociedade e ainda relacioná-los às desigualdades sociais e educacionais presentes na prática de ensino. Na sequência, trazem os mesmos autores para esclarecer o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Conforme a citação apresentada por Alves Neto e Back (2020, p. 53):

[...] o simples adjetivo “alfabetizando” não traduz a real profundidade da capacidade do indivíduo, enquanto o vocábulo “letrado” está muito mais no campo do conhecimento do que das habilidades práticas, não servindo assim às mais urgentes necessidades da sociedade.

Kleiman (1998) foi citada porque, para os autores, o letramento não significa apenas práticas comunicativas que devem ser desenvolvidas somente por meio da oralidade e escrita, mas também a partir de práticas orais, como ouvir um noticiário, “[...] pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (KLEIMAN, 1998, p. 182).

Dando continuidade, os pesquisadores citam Flôres e Silva (2005), Marcuschi (2001), Kato (2000), Bagno (2010) e Cagliari (2002) e discutem a dicotomia que a linguagem oral e escrita apresentava historicamente, sendo que atualmente as duas modalidades são vistas como indissociáveis, pois a língua é viva e está em constante transformação; dessa forma, não é possível pará-la.

O estudo de Alves Neto e Back (2020) apresenta uma relação teórica com a dissertação em estudo, pois os autores abordam o estudo da oralidade na escrita, levando em consideração a perspectiva do letramento, referencial fundamental para compreendermos como o processo fonético e fonológico ocorre, à luz da Sociolinguística Educacional, ou seja, as pesquisas convergem, visto que “Hoje [...]

predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2003, p. 16). Para finalizar a pesquisa, Alves Neto e Back (2020) apresentam sua crença de que a escola pode contribuir significativamente para as práticas educativas, desde que a intenção do educador seja:

[...] formar cidadãos conscientes e menos preconceituosos, deve dar aos seus alunos os instrumentos linguísticos apropriados para a operacionalização dessa mudança, que seriam o domínio da norma padrão e o conhecimento sobre a língua e suas relações de poder na sociedade. (ALVES NETO; BACK, 2020, p. 52).

Referente à metodologia apresentada no artigo desses autores, o estudo é de cunho qualitativo e quantitativo e aconteceu em três escolas do sexto ano do Ensino Fundamental do município de Criciúma (SC), sendo duas públicas e uma particular. Por meio dele, foi analisada a estratificação social dos estudantes com base na localização das escolas públicas *versus* escola particular, sendo a escola A localizada na área da periferia, cujos alunos pertencem à classe social menos favorecida; a outra escola pública, ou seja, a B, situa-se na área central da cidade e possui estudantes da classe média-baixa; e a terceira escola – da rede particular de ensino – fica localizada na área central da cidade e é frequentada por alunos de classe social média-alta.

A escolha de três escolas com alunos de classes sociais diferentes teve o intuito de observar o aproveitamento escolar ante as práticas de alfabetização e letramento das escolas durante o ensino. Para a coleta dos dados, os pesquisadores lecionaram nas três escolas e abordaram a mesma explicação sobre a escritura dos textos antes de solicitar a produção do gênero textual carta. Em seguida, foram selecionadas 20 produções, as quais apresentavam mais vocábulos. Devido à quantidade de dados, analisou-se uma pequena amostra com a intenção de encontrar os fenômenos mais recorrentes. “As mais recorrentes foram (em ordem de quantidades de ocorrências): (i) troca do verbo ‘haver’ pelo verbo ‘ter’; (ii) falta de familiaridade com a representação escrita dos fones /s/, /z/; e (iii) dificuldades de representar na escrita os encontros vocálicos” (ALVES NETO; BACK, 2020, p. 25).

Para a presente dissertação, também foi realizada uma pesquisa em instituições de ensino, porém em apenas duas unidades, as quais

apresentam contextos sociais um pouco diferentes, apesar de serem públicas. Embora o objeto de análise do artigo tenha sido o estudo da ditongação e da monotongação nas produções escritas dos estudantes e da presente dissertação ser o apagamento do “r”, ambas acontecem no sexto ano e buscam as contribuições da Sociolinguística Educacional para explicar as ocorrências linguísticas apresentadas nas produções dos estudantes, confrontando os dados com o espaço geográfico onde os estudantes vivem.

O estudo do espaço social pode ser explicado por Bortoni-Ricardo (2005), pois, para a autora, a distribuição desigual da renda influencia no acesso de bens culturais para as classes menos favorecidas, por isso a estratificação social reflete diferentes usos linguísticos conforme os grupos sociais nos quais o indivíduo estiver inserido, ou seja, “[...] a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua” (ANTUNES, 2007, p. 104).

A metodologia da pesquisa do artigo se aproxima da presente dissertação, pois ambas buscam, a partir dos estudos Sociolinguísticos e das práticas de letramento, analisar e explicar as marcas da oralidade presentes nas produções escritas dos estudantes. Dessa forma, torna-se possível interpretar e explicar a diversidade linguística presente no contexto escolar dos alunos, além de contribuir para uma prática de ensino que considere a importância da fonética e da fonologia durante o ensino da língua.

Em relação aos resultados apresentados no artigo de Alves Neto e Back (2020), percebeu-se que apenas os alunos da escola C produziram o gênero carta respeitando a sua formatação, o que pode ser consequência das práticas de letramento vivenciadas na escola e no ambiente familiar e ainda nas plataformas de comunicação. Nas escolas B e C, dois alunos não realizaram a produção, ocorrência que se esperava dos alunos da escola A devido ao menor acesso a atividades de letramento e situação socioeconômica. Conforme Soares (2010 *apud* ALVES NETO; BACK, 2020), é mais provável que os alunos da escola A apresentem um maior nível de dificuldade na produção e não queiram produzir por terem pouco acesso a atividades de letramento, resultando na falta de interesse pela atividade. Dos sessenta textos coletados e analisados, foram encontradas 25 expressões de monotongação e 22 com ditongação. A qualidade da monotongação nas três escolas foi similar, e em relação à ditongação houve uma diferença mais expressiva, ocorrendo uma queda gradativa da escola A até a escola C,

confirmando-se a hipótese de que a classe social influencia na apropriação da linguagem. Portanto, os pesquisadores concluem:

A escola, ainda, não se apropriou de modo adequado no sentido de oferecer um ensino de qualidade, pois não problematiza as situações de variação, perdendo a oportunidade de promover a reflexão sobre a língua, que permite ao falante também agir sobre ela. Portanto, não tendo educação adequada (alfabetização e letramento), ele tentará aproximar a escrita da fala, ou seja, representará a escrita por meio da oralidade, fruto de sua baixa exposição a práticas sociais de leitura e escrita, principalmente no meio familiar. (ALVES NETO; BACK, 2020, p. 12).

Os resultados de referido estudo são pertinentes à presente dissertação, pois explicam por meio da análise dos fenômenos de monotongação e ditongação a influência que o contexto social e o acesso às práticas de letramento apresentam ao ensino da Língua Portuguesa, fazendo o leitor pensar sobre a importância de relacionar a prática educacional ao contexto social dos estudantes. Portanto, ao conhecer os estudos que têm como base os resultados da pesquisa Sociolinguística, reafirma-se a heterogeneidade linguística dos estudantes e a importância do planejamento na perspectiva do letramento.

A pesquisa de Silva (2013), sob o título *Oralidade e Escrita: uma análise Sociolinguística em textos escritos de alunos do Ensino fundamental*, deu-se a partir da prática pedagógica como docente de Língua Portuguesa, momento em que se passou a observar a leitura e, conseqüentemente, refletir sobre os “erros” encontrados nas produções escritas dos alunos. Nesse sentido, a pesquisadora observou a dificuldade que muitos docentes apresentam em relação ao ensino da língua, principalmente na análise das marcas fonético-fonológicas da oralidade que se manifestam na escrita. Em face disso, a pesquisadora mapeou o aparecimento dessas marcas de oralidade nas produções escritas realizadas por alunos do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental. O estudo das marcas fonético-fonológicas aconteceu a partir dos erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, proposta por Bortoni-Ricardo (2005).

Uma contribuição, portanto, de Silva (2013) está justamente em nos proporcionar refletir sobre a proposta de Bortoni-Ricardo (2005) a fim de compormos nossas discussões no referencial teórico.

Compreende-se, pois, que a pesquisa de Silva (2013) se aproxima da dissertação, pois ambas se voltam ao estudo de marcas da oralidade que passam à escrita, respaldadas teoricamente a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional. A relevância do tema é perceptível no estudo da autora e vai ao encontro do que propomos em termos de buscar explicações para questões fonético-fonológicas no ensino da língua, bem como de mostrar a importância da formação inicial, continuada em serviço dos professores da Educação Básica.

Silva (2013) teve como objetivo analisar as marcas da oralidade encontradas nas produções textuais escritas por alunos do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Existe uma aproximação em relação aos seus objetivos e à presente dissertação, pois ambos os estudos analisam as marcas da oralidade na escrita no nível morfofonêmico e adotam as categorias e contribuições de análise propostas por Bortoni-Ricardo e outros sociolinguistas para atingir os objetivos. Com relação a se apropriar das categorias de análise da autora, isso pode ser interessante, de modo que vamos adentrar esse assunto. Já em relação ao objetivo estudado, a presente dissertação irá analisar em específico as marcas do “r” nas produções escritas dos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas com a intenção de entender se o contexto social e escolar influencia na análise desse fenômeno linguístico. Vale ressaltar que a primeira escola é mantida pela rede municipal de ensino e a segunda pela rede particular de ensino ⁴Marista, a qual objetiva atender alunos em vulnerabilidade

⁴ Os Maristas no Brasil dividem-se em três unidades administrativas: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Sul-Amazônia (Rede Marista) e Província Marista Brasil Centro-Sul (Grupo Marista). As Províncias mantêm iniciativas em três áreas: educação, saúde e solidariedade. São frentes de atuação que se constituem em campos de aplicação e multiplicação da Missão.

A União Marista do Brasil (UMBRASIL), criada em 2005 e sediada em Brasília, é a associação das mantenedoras, representando o universo Marista no país. É uma organização que mobiliza, articula e potencializa ações integradas entre as mantenedoras das diversas Províncias. Organizada em comissões, subcomissões, comitês e grupos de trabalho, empreende ações e projetos comuns, que geram conectividade e

social, os quais não pagam mensalidade, mas usufruem de todos os recursos didáticos e tecnológicos da rede de ensino particular, pois a instituição é considerada um referencial na qualidade de ensino. A partir do explicitado, buscaremos as contribuições da Sociolinguística Educacional para compreendermos o apagamento do “r” conforme os estudos citados por Bortoni-Ricardo e outros teóricos que abordam o ensino da língua.

Avançando ainda sobre o referencial teórico mobilizado por Silva (2013), as contribuições para a presente dissertação são diversas, pois o enfoque teórico por meio da Sociolinguística Educacional é comum nas duas pesquisas, portanto, mobilizaremos conceitos que são fundamentais e precisam ser debatidos no estudo da língua. O referencial de Silva (2013, p. 25) inicia conceituando variação linguística segundo Labov ([1972], 1974, 2003, 2008), sendo que “[...] a variação é um processo natural e essencial à linguagem humana [...]”, conceito essencial ao iniciarem-se os estudos da língua, pois se compreende que o significado de variação é fundamental para o estudo da heterogeneidade presente na língua, foco dos estudos sociolinguísticos que buscam observar a relação entre linguagem, sociedade e linguística, interesse da atual pesquisa.

Para explicar os fenômenos linguísticos possíveis na produção escrita dos estudantes na visão da Sociolinguística, é fundamental estudar acerca da língua falada e escrita. Nesse sentido, a pesquisadora buscou nos estudos de Marcuschi (2010) e Kato (2010) o estudo da língua desde o surgimento da escrita e quais as mudanças que ocorreram/ocorrem em relação à linguagem oral e escrita até a sociedade atual. Esses teóricos mostraram a importância de tais conceitos, principalmente no campo educacional, tendo estudantes que vêm de diversas regiões e apresentam a oralidade e a escrita diferentes da região onde estão no momento em que se sentem menosprezados. Tais estudiosos mostraram que a oralidade não é superior à escrita e que a prática educacional é um excelente espaço para acabar com o preconceito linguístico e preparar os estudantes para se comunicarem de modo adequado nos diferentes contextos sociais.

O referencial apresentado na pesquisa de Silva (2013) vai ao encontro da presente dissertação, pois durante o estudo das categorias de análise referenciadas por Bortoni-Ricardo a autora menciona o

apagamento do “r” pós-vocálico como um traço gradual, trazendo informações fundamentais para o amadurecimento teórico em relação à transposição da oralidade na escrita. Portanto, a pesquisa de Silva (2013) sobre o estudo dos fenômenos fonéticos e fonológicos é relevante para este estudo.

Quanto à análise dos dados, conforme apresentamos anteriormente, a pesquisadora encontrou em Bortoni-Ricardo (2005 *apud* SILVA, 2013) as categorias de análise e a diagnose de erros no ensino de língua materna. Seu estudo possibilita ao professor tornar seus alunos capazes de perceber o valor e o estigma que as variedades linguísticas possuem no português brasileiro. Bortoni-Ricardo (2005) traz contribuições essenciais para a dissertação, pois, por meio das categorias de análise, foi possível compreender os objetivos da pesquisa e trazer contribuições para os professores sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Silva (2013) apresenta a metodologia a partir da pesquisa descritiva, por isso a autora cita Gil (1999, p. 44) para explicar “[...] as pesquisas descritivas que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. Também explicativa, pois os dados analisados foram explicados, daí a importância de reiterarmos que, em nossa investigação, essa explicação sempre será mediada pelos conhecimentos teóricos construídos ao longo da pesquisa e estruturados no capítulo três.

O estudo de Silva (2013) aconteceu em duas escolas da rede pública de ensino de Aracati (CE), e os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental, sendo 20 (vinte) meninas e 20 (vinte) meninos do quinto ano e 20 (vinte) meninas e 20 (vinte) meninos do nono ano de ambas as escolas. A justificativa da escolha por alunos do quinto e do nono se deu porque a pesquisadora acredita que “[...] novas habilidades devem ser adquiridas e/ou ampliadas, assim como muitas dificuldades devem ser sanadas durante o processo, sobretudo em relação à escrita e à oralidade” (SILVA, 2013, p. 46-47). O *corpus* analisado foi o gênero pessoal e a carta de solicitação para todas as turmas, e a escolha por esses gêneros se deu devido à teoria do contínuo⁵.

⁵ “O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí

A construção do *corpus* aconteceu a partir de seis aulas com duração de cinquenta minutos cada, pois, conforme conversa da pesquisadora com uma das docentes, esse seria o tempo necessário para a realização do planejamento. As atividades foram realizadas pela pesquisadora. Os professores das turmas poderiam contribuir para a aula, mas não nas produções dos alunos. Em seguida, foi realizada uma entrevista com as professoras das respectivas turmas para buscar informações sobre a formação, a experiência e os conhecimentos referentes à disciplina de Língua Portuguesa. A análise aconteceu por meio dos dados observados nas produções dos alunos e foi realizada a quantificação e a classificação dos fenômenos fonético-fonológicos encontrados. Posteriormente, realizou-se a categorização das expressões encontradas nas produções, conforme proposta de análise de Bortoni-Ricardo (2005). A variável observada foi o sexo e a escolaridade, com a intenção de “[...] verificar em que medida essas variáveis extralinguísticas exercem influência nos usos de recursos orais em textos escritos” (SILVA, 2013, p. 50). Ao final, foi identificado em qual gênero as marcas fonético-fonológicas aparecem com mais frequência.

A investigação de Silva (2013) traz diversas contribuições para a atual pesquisa (esta dissertação), que também é descritiva e interpretativa e aconteceu em cenário semelhante por meio da análise dos gêneros textuais produzidos por estudantes. Também foi realizada uma entrevista com as professoras das turmas para conhecer a sua formação e a sua opinião em relação à oralidade e à escrita no contexto escolar. Quanto à análise dos dados, as duas pesquisas também apresentam aproximações, pois ambas buscam o estudo das marcas fonético-fonológicas interpretadas a partir dos estudos da Sociolinguística Educacional; todavia, em relação ao objeto estudado, a presente dissertação analisa, em específico, o apagamento do “r”.

Os distanciamentos acontecem em relação à escolaridade dos estudantes, sendo que a presente dissertação analisa as marcas da oralidade na escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de duas escolas, pois acreditamos que a transição do quinto para o sexto ano desse nível será o momento em que o aluno terá que desenvolver a autonomia, e, conseqüentemente, a oralidade será mais estimulada para lidar com uma rotina diferenciada e com diversos professores. Em relação ao *corpus*, não foram ministradas aulas para obtermos os dados

produzidos pelos alunos devido a pandemia, mas solicitado de maneira aleatória o caderno dos estudantes ou as produções impressas para que pudéssemos realizar o estudo das marcas da oralidade na escrita de determinado gênero textual.

Em relação aos resultados da dissertação de Silva (2013), as marcas morfofonêmicas nas produções escritas dos estudantes possibilitaram conhecer a diversidade de palavras que migram da oralidade para a escrita, sendo que os “erros” decorrentes de regras fonológicas graduais foram os que tiveram maior incidência. Vejamos, com o exemplo, o verbo “estar” na citação a seguir:

Classificamos tive como um traço gradual porque a perda – ou aférese – da sílaba inicial es- no verbo estar é um traço generalizado no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados. Igualmente a perda do /r/ final nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do subjuntivo é um traço gradual. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 56).

Os traços graduais apresentados na escrita podem ser sanados por meio de um trabalho sistemático e reflexivo no decorrer da trajetória escolar dos alunos. Para Cagliari (1990), a dificuldade na produção escrita pode ser devido ao ensino, que pede à criança a produção em silêncio, o que dificulta, muitas vezes, a oportunidade de conhecer o som das palavras, que aparece durante as práticas de oralidade.

Em relação ao *corpus* e à interferência da fala na escrita com relação aos erros ortográficos, pôde-se observar que as meninas apresentaram menos marcas se comparadas aos meninos. No estudo sobre a variável escolaridade, o resultado mostra que existe uma pequena diferença entre os fenômenos apresentados pelos alunos do quinto ano em relação aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, isso porque se acreditava que os erros seriam menos frequentes nos alunos do nono ano devido ao maior nível de escolaridade, o que não ocorreu.

Quanto aos resultados referentes à produção dos gêneros, observou-se uma diferença pequena em relação à formalidade, o que nos remete a acreditar na possibilidade de os alunos dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental de ambas as escolas não mostrarem apropriação das regras e não distinguirem os fenômenos morfofonêmicos, típicos da oralidade. Após realizarmos uma

comparação em relação aos dados encontrados em cada escola, concluímos que a escola A apresenta menos marcas da oralidade na escrita em relação à escola B, o que supõe que a escola A tem buscado refletir sobre o ensino da oralidade e escrita com seus alunos em relação à escola B.

De modo geral, as duas escolas investigadas precisam realizar um trabalho sistemático sobre o uso da língua, que aborde os fenômenos fonético-fonológicos, característicos da oralidade. Dessa forma, será possível contribuir para uma aprendizagem efetiva e desenvolver nos estudantes os conhecimentos dos fenômenos estudados para que possam refletir sobre os diversos contextos de uso da escrita e oralidade. Por fim, a pesquisa de Silva (2013) contribuiu para a produção da dissertação, pois explicou os indícios da oralidade na escrita a partir dos estudos fonético e fonológico, responsáveis por investigar os métodos para a descrição e a classificação dos sons da fala, além de interpretar a ocorrência linguística que os sons têm no sistema da língua. E Bortoni-Ricardo, autora responsável por categorizar e explicar os fenômenos linguísticos que se manifestam na transposição da oralidade na escrita, instigou a reflexão em relação ao ensino da língua no contexto escolar e mostrou mais uma vez que a língua é heterogênea.

O próximo antecedente foi escrito por Sachet (2017) e tem como tema *Concepções de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, e a respectiva prática pedagógica no contexto de um município do extremo sul catarinense*. Sachet (2017) acredita que conhecer a concepção de leitura e a prática pedagógica do professor que leciona no período de alfabetização reflete a visão do professor quanto à formação do leitor. E, para explicar o tema, a pesquisadora buscou Soares (2003), porque considera que ler e escrever não são o suficiente, mas sim saber utilizar o código no contexto social para que o aluno saiba, além de codificar, também interpretar a leitura para ser considerado um leitor proficiente, ou seja, o indivíduo deve saber usar a leitura com desenvoltura conforme os diversos sociais e profissionais.

Portanto, o estudo de Sachet (2017) é relevante à presente dissertação, pois o aluno, desde a alfabetização, precisa aprender a desenvolver suas habilidades linguísticas a partir do contexto social para se tornar um leitor letrado, assim como os estudos apresentados pela Sociolinguística Educacional, que apresentam a intenção de contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos a partir do contexto social no qual estiverem inseridos. Por esse motivo, será interessante conhecer melhor as perspectivas de Sachet (2017), com o propósito de

compreendermos as implicações para a educação em língua materna nas séries finais.

O objetivo levantado por Sachet (2017) busca “Identificar em que medida a concepção de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação ou não do leitor”. O objetivo de Sachet (2017) apresenta um distanciamento em relação à atual dissertação, que analisa as marcas da oralidade na escrita; entretanto, as contribuições da pesquisadora são fundamentais para a contextualização do objetivo proposto, pois, para entender a pesquisa Sociolinguística, conhecer o contexto social e educacional no qual o aluno foi inserido contribui para explicar as ocorrências linguísticas analisadas com base na Sociolinguística Educacional.

Para Marcuschi (2007), a alfabetização é um aprendizado que ocorre por meio das habilidades de ler e escrever, e o letramento é a compreensão dessas aprendizagens relacionadas aos conhecimentos adquiridos nos espaços sociais. Portanto, conhecer a importância do letramento é relevante para a contextualização do objetivo da presente dissertação, pois assim como a Sociolinguística, Sachet (2017) também considera o estudo do contexto social um fator primordial no desenvolvimento da língua.

Ainda com relação ao referencial teórico, Sachet (2017) traz alguns autores que contribuíram para a construção e a reflexão da atual pesquisa. Então, para isso, mobilizou para a discussão Vigotski (2001, 1998) e Bakhtin (2013, 1981), pois, de acordo com Freitas e Ramos (2010), esses estudiosos representam a teoria histórico-cultural, que busca refletir sobre o ensino e a prática de leitura por meio do indivíduo construído ao longo da história social e repleto de conhecimentos. A atual dissertação buscou seu referencial teórico na Sociolinguística Educacional, embora entendamos a importância de estarmos atentos aos fenômenos histórico-culturais que no decorrer da pesquisa tenham se mostrado pertinentes para explicar as variações linguísticas presentes na pesquisa sociolinguística.

Sachet (2017) aborda a alfabetização na perspectiva do letramento citado por: Soares (2003a, 2015), Kleiman (2006), Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Machado Castanheira (2010). Os estudos iniciam explicando que a proposta de trabalho tem a intenção de abordar os conceitos de alfabetização e letramento para formar um leitor proficiente e explicam que, para alcançar esse objetivo, é necessário que o professor busque despertar nos alunos a autonomia durante o processo de alfabetização para que, nesse viés, o letramento possa se inserir como

componente fundamental para a compreensão leitora. As contribuições teóricas abordadas pela pesquisadora são fundamentais para o estudo, pois, segundo Marcuschi (2003), o ensino da oralidade, assim como a prática de letramento, surge a partir da interação social. Portanto, é possível que o estudo do letramento traga contribuições e auxilie no entendimento do processo da transposição da fala na oralidade, pois Sachet (2017) acredita que a interação social é fundamental para o ensino do “alfabetizar letrando”, assim como as teorias da Sociolinguística que estudam a língua a partir do contexto social dos indivíduos.

A metodologia abordada na dissertação de Sachet (2017, p. 8) busca “[...] identificar em que medida a concepção de leitura em etapa de alfabetização dos professores é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação do leitor”. O estudo está voltado para as classes de alfabetização de crianças que frequentam do primeiro ao terceiro ano, conforme a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos. A pesquisa foi realizada em três escolas do município do extremo sul catarinense, pois a escola é o espaço onde o ensino da leitura acontece, possibilitando ao pesquisador conhecer como se processa a leitura no cotidiano das crianças. A abordagem é qualitativa, além de exploratória e explicativa, conforme será esclarecido a seguir: a coleta de dados aconteceu por meio de uma pesquisa de campo, sendo primeiramente realizado um teste piloto com duas professoras, com a intenção de observar como seria a coleta de dados e o diálogo com elas. Em seguida, as professoras responderam a um questionário para que se pudesse conhecer suas trajetórias e formação, entre outros aspectos. Posteriormente, realizou-se uma entrevista estruturada, com duração de 30 a 40 minutos, ou conforme a disponibilidade das docentes, buscando-se a análise de conteúdo para a compreensão de como acontece a abordagem da oralidade na escrita presente nas produções dos estudantes. Ainda, foi realizada a observação das aulas, que aconteceram do período de 24 de outubro a 24 de novembro, o que possibilitou comparar a entrevista, buscando-se aproximações e distanciamentos referentes à prática de leitura. A metodologia de Sachet (2017) trouxe diversas contribuições para esta dissertação, sendo possível observar aproximações, começando pelo espaço onde ocorreu a coleta de dados. A abordagem também é explicativa e qualitativa, sendo que foi aplicado, ainda, um questionário antes da entrevista semiestruturada, que foi realizada na presente dissertação.

O distanciamento está em relação à análise dos dados, visto que a presente dissertação busca identificar as marcas fonéticas que ocorrem a

partir do som do “r” nas produções escritas dos estudantes do sexto ano. Em seguida, relaciona as possíveis ocorrências com o ensino da língua, conforme entrevista com o docente e os estudos apresentados pela Sociolinguística Educacional e estudiosos da língua.

Os resultados apresentados na dissertação de Sachet (2017) mostram que a qualificação e o tempo de serviço não interferem de forma positiva nos resultados em relação à prática pedagógica, mostrando-se insuficientes no processo de alfabetização. Após a análise da concepção de leitura das professoras, tem-se que elas não apresentavam o conceito proposto pela pesquisa de forma sólida devido às respostas confusas. A professora C apresentou interesse pela inserção da leitura, mas na observação ela fez uso do método silábico e também do método global. As professoras A e B trouxeram indícios do método global, afirmando fazer uso de textos/palavras inteiras, mas nenhuma delas fez uso da leitura durante o processo de alfabetização.

Em relação à leitura em sala de aula, as professoras atribuíram essa atividade às famílias das crianças, não relacionando a leitura com o ato de aprender. Outro questionamento realizado com as professoras buscou saber como acontecem as estratégias de leitura e como elas revelaram que a atividade acontece em poucos momentos e de maneira metacognitiva. Buscando conhecer como as atividades elaboradas pelos alunos são abordadas, pôde-se observar que as estratégias usadas não condizem com a literatura estudada. E referente aos conhecimentos que as entrevistadas têm sobre alfabetização e letramento, constatou-se que eles não são suficientes, pois mostram que a leitura é usada como pretexto para o ensino da gramática, não construindo significado com relação ao funcionamento da escrita.

Portanto, Sachet (2017) concluiu em seus estudos que as professoras apresentam interesse em realizar a prática de alfabetização, mas, na prática, as ações não foram apresentadas, sendo possível supor que elas não possuem os conhecimentos necessários. Todavia, o resultado dos estudos sobre a alfabetização e letramento de crianças trouxe contribuições para a presente dissertação, pois auxiliou no entendimento e na reflexão sobre o processo da transposição da oralidade na escrita a partir da interação social. Nesse sentido, Kleiman (1998 *apud* ALVES NETO; BACK, 2020, p. 53) apresenta uma citação que explica a relação que a dissertação de Sachet (2017) tem para a presente pesquisa a partir do conceito de letramento, que:

Não se limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto

é, as práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo: alcance uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Consideram-se os antecedentes apresentados nesta seção relevantes ao contexto da escola, pois as práticas discursivas que mobilizam a exposição e argumentação de situações vividas nos diversos contextos sociais promovem discussões que poderão trazer reflexões para o aprimoramento da prática de ensino, pois na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis para a comunicação.

1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Da problematização da pesquisa ora realizada desdobrou-se, conseqüentemente, a seguinte questão: *De que maneira podemos compreender os usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita, nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental?*

Uma resposta possível, de caráter hipotético, é a de que “[...] nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedade de português e tenta impor a norma-padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma ‘língua estrangeira’ para muitos alunos senão para todos” (BAGNO, 2006, p. 29). Todavia, a Linguística, em especial a Sociolinguística Educacional, vem para contribuir para o ensino, pois conhecendo a variação linguística dos alunos que frequentam a escola, o professor terá conhecimento do maior número possível de falas regionais do Brasil não para corrigi-las, mas para entender e ensinar a partir da realidade linguística na qual os alunos estão inseridos.

Portanto, devido à falta de formação adequada aos docentes para lidar com diversas teorias e práticas linguísticas, foram criadas ações institucionais com o intuito de sugerir e reorganizar as práticas de ensino, além de documentos para a formação do professor, conforme os citados a seguir: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares da Educação, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, entre outros. Diante dos referenciais citados, várias obras, artigos e congressos são realizados e publicados para motivar e reorientar a prática do educador.

Por meio das práticas vivenciadas no contexto educacional, percebeu-se que, apesar de os professores realizarem o ensino da oralidade e escrita durante o ensino da língua, o ensino da escrita é sempre priorizado e adotado na maioria das aulas. Devido a essa situação, temos as seguintes hipóteses:

A primeira está relacionada às políticas de ensino adotadas pela escola, cujo professor é orientado a segui-las. Ou seja, as políticas educacionais atuam no Currículo da escola, no Projeto Político Pedagógico e nas Orientações Curriculares, buscando a execução e o acompanhamento de medidas que ampliem a qualidade da educação em estados e municípios brasileiros. Para isso, vale lembrar que temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como uma importante política que desde sua implementação, em 1996, tornou-se um dos principais

documentos que busca garantir o acesso à educação para melhorar a qualidade do ensino a todos os estudantes.

A outra hipótese, segundo Neves (2002), ocorre porque o ensino da Língua Portuguesa aparece dissociado do ensino linguístico, como se fosse possível falar de Linguística e Metalinguagem como duas coisas opostas, como se não refletissem o uso da linguagem. Indo ao encontro da citação de Neves, a BNCC acredita que:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos (BRASIL, 2017, p. 81).

Ainda assim, existe a necessidade de as práticas de ensino apresentarem conexão com as práticas de ensino da língua. Segundo Mollica (2009), essa ocorrência acontece devido à grade curricular dos estudantes de Letras, que pode estar incompleta no sentido de não priorizar disciplinas como a Sociolinguística Educacional no decorrer do curso. Conforme a autora explica:

É urgente concretizar-se a implantação de uma reforma no currículo de Letras que atenda realmente a capacidade do graduando, oferecendo-lhe alicerces firmes, tanto na formação básica quando na específica, preparando-o qualitativamente e objetivamente para a atuação futura, nos níveis fundamental e médio do sistema educacional brasileiro (MOLLICA, 2009, p. 25).

Atualmente, algumas universidades já estão se conscientizando da importância da sociolinguística e, por isso, estão incluindo a disciplina no currículo do curso. Apesar das literaturas e concepções em torno do ensino da transposição da oralidade na escrita da oralidade, de acordo com Bagno (2007), o ensino precisa vencer dois obstáculos para incluir o estudo linguístico no uso de respectivas metodologias que orientam para o ensino da língua, sendo o primeiro estar aberto a novas concepções de práticas de ensino e o segundo buscar formação que contemple as teorias e práticas de ensino da Língua Portuguesa, ainda que não tenham sido objeto e objetivo de estudo até o momento.

Diante da pergunta que pretendemos responder, temos o seguinte objetivo geral para a pesquisa: compreender os usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental.

Para alcançar os propósitos do estudo, desdobramos o objetivo geral nos objetivos específicos a seguir:

- Apropriar-se do processo fonético e fonológico decorrente do uso do “r” descrito pelos estudos sociolinguísticos no Brasil.
- Identificar e descrever os indícios de usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental.
- Compreender a maneira pela qual a Sociolinguística Educacional contribui para o ensino de língua no processo de transposição de registros da oralidade para a escrita.

Os objetivos citados, portanto, refletem as inquietações da pesquisadora, de modo a orientar o percurso desta pesquisa e tentar responder aos questionamentos feitos.

A seguir, será abordada a organização da pesquisa por meio de capítulos que irão facilitar a compreensão do estudo. O primeiro capítulo, como apresentado, foi a introdução, que buscou contextualizar o problema e os objetivos geral e específicos da dissertação. O segundo capítulo apresentará o referencial teórico, iniciando com uma breve contribuição da Sociolinguística Variacionista. e a Sociolinguística Educacional, a qual busca se apropriar dos resultados já obtidos pela Sociolinguística Variacionista para explicar a variação linguística. Posteriormente, no capítulo três, será discutida a relação que o processo de alfabetização, com ênfase no letramento, assume neste estudo. No capítulo quatro, será apresentada a metodologia a partir da análise linguística do som do “r” em produções escritas por estudantes. E no capítulo cinco, apresenta-se a análise dos dados com base nos referenciais supracitados. E, por fim, as considerações finais, que não

serão respostas conclusivas, porém possíveis contribuições para futuras investigações.

Os principais teóricos que embasam a pesquisa são: Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010); Bagno (1999, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008); Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2007, 2010); Mollica (1992, 2003, 2004, 2009), entre outros interessados pelo estudo da língua.

2 A SOCIOLINGÜÍSTICA

A presente dissertação tem como lugar teórico de discussão a Sociolinguística Educacional, a qual busca se apropriar dos resultados já obtidos pela Sociolinguística Variacionista para explicar a variação linguística presente na língua e, posteriormente, contribuir para a prática de ensino da Língua Portuguesa.

2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA: BREVES CONTRIBUIÇÕES

A teoria sociolinguística foi desenvolvida na década de 1960 e conta com William Labov⁶ como um dos precursores, pois o autor lançou as bases teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista, que serão discutidas no decorrer do capítulo. Os estudos realizados por Labov partem da tese de que a língua é determinada socialmente, por isso é impossível aprendê-la sem a ação exterior, pois “[...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21).

A partir da visão de língua apresentada pelo sociolinguista (LABOV, 2008), inúmeros projetos de pesquisas têm contribuído significativamente para o estudo e discussão das línguas e das diversas comunidades de fala. “Neste sentido podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 2005, p. 7). Ou seja, nessa perspectiva, a língua não estudaria apenas o código, mas as correlações (extralinguísticas bem como linguísticas) que levaram o falante a fazer tais escolhas em um determinado contexto social em face da comunicação, a partir de uma comunidade de fala que representa a variedade identitária dos envolvidos.

Segundo Mollica (1992), ao mencionarmos a comunidade de fala, estamos nos referindo aos falantes homens e às mulheres de idades diversas, que pertencem a extratos socioeconômicos distintos e que

⁶ Labov foi o iniciador do modelo teórico e metodológico da Sociolinguística e, com isso, criou a “Teoria da Variação e Mudança” ou “Sociolinguística Quantitativa”, pois suas pesquisas operaram com números e trataram estatisticamente os dados.

desenvolvem atividades variadas, sendo, dessa forma, natural haver diferenças linguísticas na forma como cada indivíduo se expressa devido ao contexto social no qual está inserido. Segundo critérios do próprio Labov (2008), a comunidade de fala se refere a indivíduos que não falam exatamente igual, mas que compartilham traços linguísticos distintos de outro grupo.

Tendo conhecimento da comunidade de fala em que a pesquisa foi realizada, segundo Labov (2008), consideramos necessário identificar um fenômeno linguístico para realizar e apresentar a análise. Um exemplo de variação que podemos citar, segundo a pesquisa do autor, é o apagamento do “r” em algumas expressões, ou seja, o autor selecionou determinada comunidade de fala e observou o apagamento desse fonema na variedade dos pesquisados. Dessa forma, segundo Mollica (1992), a variação linguística constitui um fenômeno universal e implica na existência de formas linguísticas alternativas chamadas variantes.

No caso em tela, considerando o inglês, seria a possibilidade de variantes como em [‘kar] e [‘kaØ], ou seja, uma das variantes realiza o som de “r” no final da palavra, e a outra variante apaga esse som para o mesmo valor fonológico de “r”, representado fonologicamente entre barras como em /‘kar/, o que, do ponto de vista gráfico, seria “car”. Em aproximação com estudos sociolinguísticos no Brasil, poderíamos pensar no apagamento desse mesmo som em construções com verbos no infinitivo, que tendem a ser apagados, como nos exemplos das variantes de uso de perífrases de futuro, que fonologicamente seriam [‘voukã’tar] e [‘voukã’taØ], com a realização do som e sem sua materialidade sonora para o que graficamente seria escrito ‘vou cantar’.

Vale lembrar que nem tudo que varia pode ser considerado uma mudança, mas que toda mudança passa por um período de variação, ou seja, a variação se encontra em um determinado momento sincrônico, conforme já ilustrado nos exemplos do inglês e do português acima. Dessa forma, para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, provavelmente existirão formas linguísticas em variação, isto é, mais de uma forma linguística é usada ao mesmo tempo em um determinado período de tempo, podendo ser explicada pela Sociolinguística Variacionista por meio da Teoria da Variação. Já a Teoria da Mudança Linguística acredita que determinada variação só poderá ser considerada uma mudança quando a estrutura da língua puder ser explicada e compreendida pelos processos históricos.

Para a Teoria da Mudança Linguística, a pesquisa deve se guiar por uma articulação teórico-metodológica que perpassa o presente e o

passado como forma de explicar a diversidade linguística de determinada comunidade. “Em outras palavras, inicia-se o processo de investigação no momento presente; volta-se ao passado para o devido encaixamento histórico das variantes, retornando-se, a seguir, ao presente para o fechamento do ciclo de análise (TARALLO, 2005, p. 64). Dessa maneira, foi possível compreender os processos de transição e implementação que envolvem o estudo da língua, explicando a variação linguística por meio da dimensão social, cultural e histórica.

A seguir, será apresentada uma das pesquisas sociolinguísticas realizadas por Labov, com vistas a ilustrar as bases teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista e, também, devido à proximidade em termos de realização sonora e conseqüente variação com o tema desta pesquisa. Trata-se da pesquisa intitulada “*A Estratificação Social do (r) nas Lojas de Departamentos na Cidade de Nova York*”, publicada em 1972. O estudo foi citado no livro *Padrões Sociolinguísticos*, em 2008. Com base nessa pesquisa, podemos compreender melhor o lugar de discussão epistemológica desta dissertação. Ao estudarmos a variação do “r”, que pode ter impacto na escrita de estudantes, a discussão sociolinguística tem contribuído para a reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa. Vamos à apresentação de forma mais detalhada.

2.2 O ESTUDO DO FONEMA “R” NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA DE WILLIAM LABOV

O estudo em epígrafe foi realizado na cidade de Nova York, por meio de setenta entrevistas e observações anônimas em espaços públicos. A pesquisa investigou a variação na fala dos nova-iorquinos a partir dos sons (fones) representados pelo fonema “r”, mais especificamente sobre sua presença ou ausência nas palavras, como exemplificado anteriormente por “car” e “vou cantar”. É justamente às formas de não realização desse som no contexto final de palavras que se direcionou o interesse de Labov, tentando compreender se esse fenômeno era um diferenciador social na fala dos indivíduos de Nova York, pois, para Barber (1957 *apud* LABOV, 2008, p. 64), “[...] a estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação social [...]”, ou seja, a sociedade entende que as pessoas podem ser diferenciadas de acordo com o seu *status* ou prestígio social.

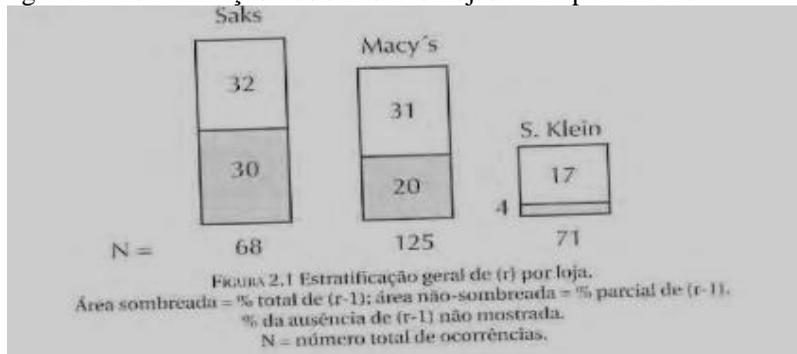
Segundo a pesquisa de Labov, com a intenção de conhecer a comunidade de fala, o autor buscou conhecer o público que compunha três lojas de departamentos da cidade de Nova York, com o intuito de

confirmar se, de acordo com o contexto social dos informantes, os sons (ou a falta deles) associados ao valor do fonema “r” variam. Para isso, observaram-se alguns registros, que identificaram a primeira loja, chamada Saks – mais sofisticada em *status* social; a segunda, chamada Macy’s, como intermediária; e a terceira e última loja, chamada Klein, tida como a mais popular na escala de valores e moda.

Wright Mills (1956 *apud* LABOV, 2008) acredita que, de acordo com a clientela que frequenta as lojas, os funcionários buscavam adequar sua linguagem ao contexto dos clientes, ou, pelo menos, buscavam a melhor colocação para aquele contexto. Consequentemente, a estratificação social faz parte da realidade dos vendedores das três lojas em estudo. Isso posto, tornou-se possível a hipótese de que o apagamento do “r” tem relação com o contexto social dos envolvidos e, por isso, surge em maior escala na loja de maior *status*, seguida da loja com valores medianos e, por último, da loja com valores menores, relacionando-a às anteriores.

De acordo com Labov (2008), a variação linguística nas respostas dos informantes varia porque os envolvidos estão em contextos diferentes, ou seja, cada loja almeja um tipo de comprador que apresenta determinado espaço e *status* social, logo, conforme o público esperado, os frequentadores e funcionários buscam adequar a linguagem. A hipótese que os funcionários da loja criam é que se a loja possui maior *status* social, mais os clientes devem apresentar uma linguagem característica, que, no caso, é a realização do “r” com maior produtividade na Saks (alto padrão) e assim sucessivamente. Com isso, também devem tentar se adequar ao contexto para não serem discriminados linguisticamente. Eis o resultado do autor:

Figura 1 - Estratificação do /r/ nas três Lojas de Departamento



Fonte: Labov (2008, p. 72).

Com base na figura acima, o autor classificou o apagamento do “r” da seguinte forma:

(r-1) total para os informantes que usaram o “r” em suas respostas;

(r-1) parcial para os informantes que usaram o “r” pelos menos uma vez durante as respostas;

(r-1) ausente, podendo ser representado como r-0 quando o informante não apresentou o uso do “r” nas respostas. Como pode ser observado no gráfico, o (r-1) não apareceu.

Os resultados da pesquisa revelaram que a estratificação do “r” ocorreu nas três lojas, porém a presença do “r” total representado no gráfico na área sombreada teve maior incidência na loja Saks, seguida da Macy’s e, por fim, da Klein. Vê-se, portanto, que a alta realização do “r” na Saks em oposição à baixa realização na Klein revela a estratificação desse uso linguístico.

O grau de detalhamento metodológico do autor é bastante fino, passando por parâmetros sociais, como localização da loja, tipos de jornais em que se publicam propagandas, valor das roupas vendidas, salários pagos aos funcionários, presença de negros e mulheres nas equipes das lojas, entre tantos outros. Vejamos alguns desses detalhamentos.

O *status* que cada loja representa ao público também se dá pela localização. Na oportunidade, a Saks se localizava próximo à zona comercial mais sofisticada. A Macy’s, próximo à zona de confecção, região de lojas com preços e prestígio mediano. E a loja Klein, em uma área menos privilegiada em relação às anteriores.

A estratificação social pôde ser observada até mesmo nos jornais nos quais as propagandas publicitárias são apresentadas. A Saks e a Macy’s anunciam o jornal classificado como o preferido da classe média, enquanto a Klein publica apenas no no Daily News, lido pela classe trabalhadora. Outro fator observado é o valor do anúncio cobrado em cada jornal, que varia conforme o público, custando mais caro conforme o prestígio social dos leitores.

O valor das roupas é mais um elemento a ser considerado: tornam-se mais caras de acordo com o público-alvo. Analisando a estrutura das lojas, o autor observou que o espaço físico e a comodidade das lojas são diferentes, desde espaços acarpetados a piso de concreto liso.

Com relação ao salário dos funcionários, o valor não apresentou estratificação, mas os funcionários declaram se sentir satisfeitos em poder fazer parte da equipe da Saks devido ao prestígio social que a loja

apresenta. O salário da Saks é ainda inferior ao da Macy's. Na Klein, os salários e o prestígio são inferiores.

O autor analisou também a presença de funcionários negros nas três lojas e observou que, na loja de maior prestígio social, havia menos contratados. Isso mostrou uma estratificação social dada a toda a história dos negros na América. Ou seja, segundo Labov (2008, p. 75), “[...] a porcentagem mais alta de vendedores negros nas lojas de menor prestígio é coerente com o padrão geral de estratificação social, já que normalmente os trabalhadores negros estão atribuídos a empregos menos prestigiados”. Dessa forma, teve-se como resultado apenas três funcionários negros na Saks, 14 na Macy's e 25 na Klein.

Figura 2 - Distribuição do “r” entre empregados negros

TABELA 2.3
DISTRIBUIÇÃO DE (r) ENTRE EMPREGADOS NEGROS

(r)	% de respostas em		
	Saks	Macy's	S. Klein
(r-1) total	50	12	0
(r-1) parcial	0	35	6
(r-1) ausente	50	53	94
	100	100	100
N =	2	17	18
% de informantes negros	03	14	25

Fonte: Labov (2008, p. 75).

Com base nos dados, pôde-se observar que os entrevistados negros apresentaram maior quantidade de palavras sem o aparecimento do “r” em relação aos informantes brancos, comparando com a figura 01. Portanto, mais uma vez, o estudo mostra que o contexto social dos funcionários vem contribuindo para o número de ocorrências da variável conforme o *status* social da loja e do público frequentador.

Dando continuidade à pesquisa, Labov (2008) percebeu que a estratificação linguística das lojas foi reforçada por observações objetivas durante a entrevista, como quem são os funcionários, o setor que trabalham na loja e a relação com o cliente. Nesse momento, o autor percebeu que a variação do “r” estava mais associada às mulheres brancas naturais de Nova York, então buscou investigá-las tendo o

seguinte resultado em porcentagem: na loja Saks, 33% das mulheres usavam o “r” total; na Macy’s, 28%; e na Klein, 4%. Portanto, pode-se entender que o apagamento do “r” é uma tendência, por isso se conclui que a estratificação do “r” aparece em todas as porções da amostra, ou seja, em homens e mulheres, independentemente de todos os outros fatores mobilizados pelo pesquisador. Eis, portanto, um panorama de toda a triangulação metodológica a que se propôs Labov. Por fim, Labov (2008, p. 88) conclui que “[...] com tais resultados promissores em mãos, seria possível refinar e aperfeiçoar os métodos usados e aplicá-los num espectro mais amplo de contextos”. O autor acredita que as pesquisas sobre o contexto social devem ser rápidas e anônimas e em espaços públicos para evitar que o informante controle sua oralidade conforme o contexto em que estiver inserido. Essas contribuições de Labov são essenciais para o pesquisador refletir sobre a metodologia da pesquisa na perspectiva da Sociolinguística a partir dos objetivos propostos.

Citar os estudos de Labov é fundamental para sabermos a dimensão social que os estudos sociolinguísticos atingiram, sendo que as pesquisas que o autor desenvolveu sobre o inglês falado no estado de Massachussets e o estudo sobre o inglês falado na cidade de Nova Iorque tiveram um impacto fundamental para o marco inicial das pesquisas Sociolinguísticas.

Após o exposto sobre o estudo laboviano (2008), foi possível ilustrar as diversas contribuições de que a presente dissertação pode se valer, sabendo que a variação linguística pode ser observada a partir do contexto social dos indivíduos com impacto à linguagem.

A variação linguística de “r”, que pode se manifestar na escola, conforme o objeto de pesquisa desta dissertação, é possível ser observada a partir do estudo de determinada comunidade de fala, entendendo a comunidade escolar nesse viés. Este estudo é possível, pois o que é considerado adequado para aquele grupo de falantes, muitas vezes não vai ao encontro da língua de prestígio, que é veiculada nos livros escolares, podendo causar entre outros problemas o silenciamento quando não o preconceito linguístico. Dessa forma, os estudos sociolinguísticos precisam investigar e correlacionar os fenômenos linguísticos ao estudo da língua padrão, entendendo os fatores sociais e linguísticos que levam os falantes a apresentarem tais variações na fala.

Por fim, por meio da pesquisa de Labov, foi possível compreender que a variação linguística se faz presente na fala e é uma característica que ocorre com maior ou menor frequência nos falantes de acordo com o contexto social o qual estiverem inseridos. Por isso,

precisamos estar cientes de que, para os estudos sociolinguísticos, as diversidades linguísticas não devem ser desconsideradas, pois

As variantes linguísticas estigmatizadas pela comunidade de fala possuem, muitas vezes, uma função de garantir a identidade do indivíduo com um determinado grupo social, um sistema de valores definido. Isso é, são formas partilhadas no interior de um grupo e assinaladoras de sua individualidade com relação a outros grupos sociais. Se um indivíduo deseja integrar o grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um *status* particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade linguística em geral (PAIVA, 2003, p. 40).

Com a intenção de relacionar os estudos de Labov aos estudos sociolinguísticos realizados no Brasil, encontramos em Soares (2017) uma possível explicação. Para o autor, o principal influenciador para as mudanças linguísticas são as pressões sociais, ou seja, quando uma pessoa ascende socialmente ou passa a fazer parte de outro nível cultural mais elevado, é possível observar as mudanças na forma de falar desse indivíduo, sendo que o falante passa a monitorar sua fala e a utilizar a variedade linguística de prestígio, conforme os falantes do grupo ao qual passou a pertencer.

Para exemplificar, Soares (2017) apresenta uma pesquisa realizada em 2000 com pescadores que migraram de regiões pesqueiras para o município de Bragança, estado do Pará, há mais de cinco anos. A mudança na localização ocorreu devido à aposentadoria ou, ainda, à melhoria em suas condições econômicas. E como resultado se observou que houve mudanças no vocabulário dos pescadores, ou seja, afirma-se, mais uma vez, que o contexto social em que o indivíduo estiver inserido influencia no comportamento linguístico, e a organização da língua tem profunda relação com o contexto social dos indivíduos. Segundo Back (2000), as mudanças linguísticas podem ser explicadas por Labov, sendo ele o representante dessa postura, a qual se propaga da seguinte forma:

Uma mudança linguística começa com um padrão característico local de um grupo social

particular [...] torna-se generalizada em todo o grupo [...] associada com os valores sociais atribuídos ao grupo. Estende-se às populações vizinhas, que tomam o primeiro grupo como referências de um modo ou outro. A oposição das duas formas linguísticas continua e frequentemente vem simbolizar uma oposição dos valores sociais. Finalmente, uma ou outra das duas formas vence. Segue um longo período onde a forma em desaparecimento é ouvida como arcaica [...] até sua completa extinção (LABOV, 1975, p. 829 *apud* BACK, 2000, p. 28. Tradução da autora).

Segundo Dias (2011), o motivo que leva a sociedade a propor e impor regras para justificar a variação linguística pode ser explicado com base nos estudos da Sociologia, que estuda o comportamento humano e as mudanças sociais. Conforme a autora, as sociedades têm a necessidade de buscar e criar regras de comportamento que são determinadas pela cultura, pelas tradições, pelo contexto social, entre outros. Por isso, normalmente, as pessoas buscam se adequar às regras para se sentirem de certa forma “aceitas pela sociedade”, pois, dessa forma, afirmam que pertencem a determinado grupo social sem passarem pela desaprovação dos indivíduos que pertencem ao mesmo espaço social.

Para Dias (2011), ao aceitar somente uma regra para o uso da linguagem provocada pelo contexto, passamos a excluir os indivíduos que não se adequam aos padrões impostos pela sociedade. Isso ocorre porque as normas sociais detêm controle psicológico, causando culpa e vergonha aos indivíduos por fugirem das expectativas impostas pela sociedade. Buscando um exemplo que relacione o contexto social à Língua Portuguesa, podemos citar o uso da expressão “nós fomos”, que, conforme a gramática normativa, está correto; porém, esse mesmo vocabulário é usado por alguns falantes de forma variada, indo de “a gente foi” até expressões como “nós foi”, e, automaticamente, os indivíduos que não praticam essa variação irão identificar essas pessoas como falantes que não pertencem à classe social de prestígio.

Por isso, a ação de padronizar a língua desperta a reação de valores motivados socialmente, e, como consequência, o indivíduo tenta se adequar às práticas formais por meio do estudo da gramática e de outras fontes.

Segundo Dias (2011), alguns gramáticos como Celso Cunha (1985) e Rocha Lima (1989) descrevem que a escrita padrão aparece nas obras dos grandes escritores do século III a.C., mas se buscarmos os clássicos da literatura brasileira é possível observarmos que as regras não são usadas

conforme mencionam os teóricos, ocorrendo variações, conforme o escritor. Assim, podemos considerar a norma-padrão um referencial abstrato, pois se trata de um modelo proposto, que não faz parte da realidade dos falantes, ou é contrário às variedades linguísticas que estão vinculadas ao contexto social, histórico e cultural dos indivíduos. Portanto, ao invés de usarmos o termo norma-padrão para nos referirmos à escrita dos falantes que apresentam variação linguística e normalmente são moradores da área rural, a autora sugere usarmos a expressão variedade de prestígio.

Para melhor compreendermos os conceitos apresentados, a autora afirma a comum ocorrência da não adequação da regência verbal, conforme a gramática normativa, na frase: “vou no banheiro” ao invés de dizer “vou ao banheiro”, e isso ocorre independentemente da região do País ou da escolaridade. Por isso, é importante entendermos que o indivíduo pode fazer parte de um grupo de falantes que busca uma comunicação de prestígio, mas, em determinados momentos, podemos fazer uso de tais variações, e isso evidencia que as classes sociais não se diferem em relação à norma-padrão. Portanto, independentemente do contexto social ao qual o indivíduo pertence, ele é capaz de adquirir um sistema linguístico apropriado a todas as funções comunicativas a que este se destina, pois a variedade-padrão não é modelo universal e único, mas apenas mais uma variedade disponível, considerada de prestígio e, por isso, utilizada em situações formais.

Para o bem ou para o mal, a variedade de prestígio apresenta para a sociedade um “modelo” de inserção social, o qual devem seguir para que possam fazer parte dessa comunidade. Todavia, essa prescrição não é real nem mesmo na escrita dos grandes literários, pois, conforme citado anteriormente, até eles apresentam variação em suas produções, o que demonstra que a variação linguística acontece em toda a parte e em todos os contextos conforme a necessidade dos indivíduos. Por conseguinte, os estudos sociolinguísticos têm contribuído para estudar, ensinar e aprender uma língua, tarefa que exige “[...] derrubar o mito de que somente a variante culta da língua é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem” (DOMINGOS, 2015, p.19).

A sociolinguística trouxe contribuições essenciais para o desenvolvimento do ensino da língua, o que permitiu a possibilidade de novos estudos com foco no contexto educacional. Sendo assim, no próximo subtítulo, abordaremos as contribuições da Sociolinguística à educação.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Entendendo a Sociolinguística como um fenômeno linguístico e não como um problema que gera desprestígio social, a perspectiva Laboviana tem trazido resultados que refletem “[...] não apenas nas

descrições das línguas enquanto sistemas, mas também nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando no mundo moderno” (MONTEIRO, 2000, p. 9). Portanto, podemos afirmar que os estudos de Labov (2008) influenciaram os estudos da língua no contexto educacional. Dessa forma, com a intenção de entender a influência que os estudos sociolinguísticos tiveram no Brasil, podemos observar seu aparecimento em um primeiro momento em 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais começaram a preconizar a importância da variação linguística no ensino escolar.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem 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 [...] a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Conforme a citação, sugere-se que a proposta de ensino de língua busque reflexões sobre o contexto social dos estudantes por meio da interação social deles, de forma que as práticas linguísticas de ensino passem a significar e que eles saibam adequar a linguagem conforme a situação comunicativa, não sendo menosprezados devido ao uso de uma linguagem desprestigiada.

O ensino reflexivo a partir dos aportes da Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para diminuir esse olhar discriminatório sobre a língua, o qual já é considerado por muitos estudiosos um pensamento ultrapassado.

Com a intenção de contribuir para o ensino da Língua Portuguesa no cenário escolar, a Sociolinguística foi intitulada por Bortoni-Ricardo (2004) como Sociolinguística Educacional e começou a ganhar espaço principalmente com o desenvolvimento das pesquisas que buscavam

apresentar e explicar a realidade linguística do português brasileiro no contexto educacional. Dessa forma, apresenta-se, a seguir, o lugar teórico da presente dissertação à luz da Sociolinguística Educacional, a qual serviu de base teórica para discussão, reflexão e análise dos dados no decorrer da pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o interesse pelo estudo sobre a heterogeneidade linguística da sala de aula começou a ter destaque nos anos de 1930. Porém, o marco desse movimento aconteceu no México com a implantação do Projeto Tarasco, que “[...] foi uma iniciativa de educação bilíngue, baseada em princípios linguísticos, com o grupo étnico Purepecha, falante de Tarasco” (BORTONI-RICARDO 2005, p. 113). O projeto foi apresentado na primeira Assembleia de linguistas e filósofos, tendo 12 instituições mexicanas participantes. Apesar de ele ter durado apenas 14 meses, as ideias apresentadas durante a Assembleia foram decisivas para a Unesco adotar o uso do vernáculo dos estudantes na educação escolar; portanto, o estudo da língua no contexto educacional passou a despertar o interesse dos pesquisadores.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a emergência do conceito da Sociolinguística se deu na metade do século XX, devido à evolução das ideias sobre relativismo social, que passou a apoiar-se em três premissas:

- 1- Premissa do relativismo cultural: busca a igualdade entre as diferentes línguas sem a rejeição dos diferentes dialetos e das variedades linguísticas;
- 2- Premissa da heterogeneidade: rompe com a tradição saussuriana de que a língua é homogênea, considerando fenômenos que levam à variação linguística;
- 3- Premissa da relação dialética entre forma e função linguística: passa a desconsiderar os modelos tradicionais que explicam o uso da língua e a considerar o contexto social como fenômeno capaz de explicar e compreender a estrutura da língua quanto ao sistema de normas que rege uma comunidade.

Para exemplificar o surgimento do relativismo social no contexto escolar, Bortoni-Ricardo (2005) cita o estudo da etnicidade histórica da população negra nas cidades americanas. Devido à pobreza que vivenciavam no País, foi trazido para a Sociolinguística o estudo da língua na comunidade e no ensino escolar, tendo como resultados estatísticos a desvantagem em relação ao desempenho escolar das crianças de grupos étnicos e sociais minoritários.

No final de 1960, os sociolinguistas entenderam que o dialeto poderia ser um dos motivos que estava causando o fracasso escolar,

pois, para os pesquisadores, aprender a ler por meio de uma escrita considerada desconhecida pela população negra foi considerado difícil. Portanto, propuseram uma abordagem bidialetal, buscando a elaboração de um material de estudo no dialeto negro, que aos poucos fosse sendo adaptado ao inglês padrão. Essa abordagem teve a intenção de levar a escola a refletir sobre o ensino da língua, não considerando apenas o dialeto padrão, mas todas as variedades linguísticas, sem menosprezá-las, considerando as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos estudantes nos diversos contextos comunicativos.

Segundo Labov (1969 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), o contexto da língua inglesa enfatiza que o fracasso escolar é decorrente da inoperância dos professores por ignorarem o inglês não padrão. O autor acreditava que o educador deveria distinguir entre os erros de decodificação e os decorrentes devido ao sistema fonológico característico de variedades linguísticas não padrão. Portanto, é necessário sabermos que os estudos sociolinguísticos não estão ocupados em criticar as questões gramaticais, mas em abordar as condições que propiciam aos falantes de diversas variedades, principalmente da variedade linguística estigmatizada, o acesso à variedade de prestígio:

[...] é necessário empreender um ensino crítico da norma-padrão, escancarar sua origem “elitista e coercitiva”, e mostrar que a necessidade de dominá-la se prende à necessidade de que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam dispor dos mesmos instrumentos de luta dos alunos provindos das camadas privilegiadas (BAGNO, 2003, p. 186).

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), muitos estudiosos continuaram considerando as contribuições da Sociolinguística para a educação e constataram que os estudantes negros e hispânicos não melhoraram seu desempenho escolar, apresentando uma média inferior à nacional. Portanto, no decorrer do século XX, o ensino da língua continuou sendo o foco de estudo dos sociolinguistas, com o intuito de explicar as possíveis dificuldades que ocorreram no contexto educacional. Bortoni-Ricardo (2005) cita Hymes (1972b) para explicar que a dificuldade escolar poderia estar relacionada inicialmente às

diferenças culturais vivenciadas pelos alunos e professores, provocando dificuldade no entendimento durante o ensino. Essas dificuldades são decorrentes de diferenças fonológicas, gramaticais, léxico-semânticas e principalmente da incongruência que ocorre durante a interação, motivada por questões étnicas, sociais e econômicas. Devido às diferenças apresentadas no contexto educacional, os alunos acabaram desenvolvendo resistência à cultura escolar.

Como opção para que a educação escolar possa atender todos os estudantes das diversas variedades linguísticas, Erickson (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005) acreditava que o ensino precisaria buscar uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de reduzir os problemas de comunicação entre os professores e alunos, desenvolvendo a confiança entre eles. A partir desse viés, a Sociolinguística Educacional apresenta quatro contribuições para refletirmos sobre o ensino da língua, as quais foram citadas por Genny Cook-Gumperz (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005).

A primeira contribuição nos leva a refletir sobre o ensino da língua, que pode ser observada a partir dos estudos sociolinguísticos que estabeleceram a legitimidade do inglês negro e o respeito às diferenças étnico-linguísticas.

A segunda contribuição descreve minuciosamente as características do inglês negro. A descrição enfatiza as narrativas e os jogos de linguagem para se compreender as forças culturais por meio da experiência de vida construída na comunidade linguística, as quais são inseridas no sistema escolar.

A terceira é referente às contribuições dos métodos bidialetais no ensino escolar, sendo que a proposta “[...] prevê o emprego de metodologias de ensino que atendem crianças falantes de variedades estigmatizadas da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.121) primordialmente no período de alfabetização.

Assim como o método bidialetal apresentado por Labov despertou o interesse no ensino do inglês, também na Língua Portuguesa encontramos especialistas brasileiros que têm se dedicado ao estudo do método. O interesse ocorreu porque os estudiosos acreditavam que a proposta contemplava o uso da modalidade oral e escrita na escola, podendo beneficiar os alunos provenientes de diversos espaços geográficos e sociais. Dessa forma, no Brasil, o método poderia auxiliar no combate ao baixo rendimento escolar, à evasão e repetência escolar, apresentando como princípio filosófico a oferta de oportunidades educacionais igualitárias sem distorção social. Para os sociolinguistas da Universidade de Brasília, os quais desenvolveram o projeto de um

currículo bidialetal no ano de 1990 para alunos do primeiro grau (atualmente chamado Ensino Fundamental), o tema carecia de reflexão, pois no Brasil a língua padrão, desde o tempo da colônia, sempre representou a classe social de maior prestígio.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), devido à quantidade de variedades linguísticas existentes no Brasil, a autora apresenta três contínuos como um recurso metodológico que poderia contribuir para explicar o cenário linguístico.

- Contínuo de urbanização: representava a língua apresentada por indivíduos que viviam em contextos sociais distintos, visto que a língua padrão normalmente é representada por moradores das zonas urbanas, e a língua estigmatizada, por moradores da área rural, sendo possivelmente iletrados.
- Contínuo de oralidade e letramento: o primeiro se refere à interação verbal que o falante desenvolve no seu contexto social; já o contínuo de letramento tem relação com a escrita considerada de prestígio. Sendo que, em alguns momentos de comunicação, ambas se relacionam e são fundamentais para o estudo e a compreensão do código.
- Contínuo estilístico: aqui, o indivíduo busca adequações nos momentos de comunicação a partir das interações verbais, considerando a finalidade e o contexto de enunciação.

Buscando exemplificar a importância dos contínuos a partir do objeto de pesquisa desta dissertação, podemos pensar no apagamento do “r” na escrita dos estudantes e buscar compreender que o papel dos contínuos no contexto escolar é auxiliar na reflexão referente à diversidade linguística e da identidade social dos envolvidos, ou seja, fazê-los compreender que as variedades linguísticas podem ser usadas em diversas situações de comunicação, porém é necessário estar ciente do efeito da linguagem conforme o contexto de fala e o gênero do discurso a ser mobilizado. Dessa forma, os três contínuos devem ser considerados durante o processo de ensino da língua, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Labov (2008), desenvolver um ensino capaz de levar o aluno a cumprir sua função e ensinar a variedade padrão e ao mesmo tempo abordar as expressões linguísticas presentes no seu grupo social não é tarefa fácil, pois “Nunca encontramos falantes que houvessem ganhado um bom controle da língua padrão e ainda assim tenha preservado bom controle do vernáculo não padrão” (LABOV, 2008, p. 215).

Assim, a partir da colocação de Labov, podemos pensar que a proposta bidialetal parece inviável, mas, para Bortoni-Ricardo (2005), a

questão da preservação do código minoritário é fundamental e deve levar os estudantes a desenvolver outros conhecimentos como:

- a) O respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;
- b) O conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Para a autora, o conhecimento escolar não deve apenas ensinar o código a partir das habilidades linguísticas dos estudantes, mas também desenvolver o respeito às diversidades linguísticas por meio da competência comunicativa.

Por fim, a quarta contribuição para refletirmos sobre o ensino da língua, segundo Genny Cook-Gumperz (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 121), “[...] busca a familiarização com eventos de fala próprios da cultura negra”. Desse modo, a comunicação e a interação facilitarão a ambientação dos estudantes à escola, trazendo bons resultados. A integração social tem sido debatida por estudos etnográficos, até mesmo no Brasil, devido à sua importância no processo de ensino, pois, a partir da interação, o aluno pode construir significado à aprendizagem, tendo o professor a função de mediar.

Têm-se no ato de questionar uma possibilidade de estímulo à construção do conhecimento e, dessa forma, cabe ao professor proporcionar um espaço para o questionamento na sala de aula e, também, dar atenção às perguntas dos alunos, estimulando-os neste processo interativo de aprendizagem. Para tanto, os sujeitos envolvidos devem questionar e permitir ser questionados, pois para que a aprendizagem ocorra é necessário estabelecer relações, conexões entre conhecimentos, e é a indagação permanente um dos caminhos que facilita esse processo de reelaboração (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 82).

A autora ainda mencionou que o professor deveria estimular o aluno a desenvolver perguntas e sanar suas dúvidas sem se preocupar se seus questionamentos estão “certos” ou “errados”, pois o objetivo primordial é o

processo de construção do conhecimento gerado durante a discussão das ideias.

Em 1992, Hugh Mehan, também citada por Bortoni-Ricardo (2005), conclui que os estudos da Sociolinguística Educacional apresentam duas contribuições positivas: a primeira é a valorização da ação humana, e a segunda reflexão é sobre as práticas educacionais e a superação em relação ao fracasso escolar, que podem ser observadas a partir da compreensão dos fenômenos linguísticos presentes na oralidade e na escrita, além da construção de metodologias de ensino que contribuiriam para a ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes. Esse aprendizado seria possível se os professores adotassem um ensino que considerasse o processo interacional, social e cultural dos envolvidos, que atualmente tem menor importância no ensino da língua.

Com a intenção de observarmos e refletirmos sobre a variedade linguística do português brasileiro, a seguir, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta uma entrevista realizada com uma senhora de 71 anos residente na zona rural, o que nos dá mostras de que nem todos os falantes pertencem ao mesmo nível linguístico. Conforme o contínuo de urbanização citado anteriormente, os moradores de áreas rurais, muitas vezes, não têm acesso à escolaridade, porém os falantes que vivem em áreas urbanas normalmente têm contato com mais variedades linguísticas, além de maior escolaridade. Essas questões podem dificultar a comunicação, como no exemplo a seguir, citado por Bortoni-Ricardo, entre a senhora entrevistada e a sua entrevistadora:

E. A senhora esteve presente nas duas últimas reuniões da novena?

S. Se eu tive???

E. É.

S. Não.

E. A senhora não foi?

FS. E a senhora não foi naquela última novena, não?

S. Tive na novena, mas não tive presente.

(BORTONI-RICARDO, 1985 *apud*
BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23).

Ao entrevistar a senhora da zona rural, o uso da linguagem culta não foi o suficiente para a compreensão das perguntas. Esse acontecimento reflete a realidade de muitos brasileiros que não tiveram acesso aos mesmos recursos linguísticos e faz parte do vocabulário de muitos estudantes que, ao entrarem na escola, percebem que suas

variedades linguísticas não refletem o prestígio social almejado pela sociedade. São estudantes oriundos de diversos grupos sociais. 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 consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola pode contribuir para explicar a variação linguística, pois atende alunos, membros de diversas comunidades, sendo o professor o responsável por desenvolver um planejamento que respeite as variedades linguísticas e contribua para o ensino da língua a partir da compreensão da língua. Porém, para que o ensino da língua seja de fato significativo, é necessário primeiramente buscar a apropriação do conceito de oralidade e de escrita.

Segundo Marcuschi (2001), a escrita é uma modalidade que busca abordar o uso da norma-padrão de uma língua, o que explica o uso da gramática nas escolas, e a oralidade, segundo o autor, “[...] é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). Conforme o autor, as práticas de oralidade normalmente não são exploradas pela escola, o que acaba tornando a escrita superior devido à sua relevância no ensino, considerando a existência de uma dicotomia entre a oralidade e a escrita.

Portanto, é necessário compreender que por meio da oralidade é possível chegar à escrita, e, seguindo esse viés, o professor estaria partindo dos conhecimentos implícitos dos alunos e caminhando para um ensino conforme sugerem os estudos sociolinguísticos, ou seja, o professor precisaria levar o aluno a perceber que os usos ortográficos fora dos padrões aceitos para a escrita, de natureza fonético-fonológica, poderiam ser explicados, ainda que estejam em desacordo com a norma-culta abordada pelas gramáticas prescritivas.

Quando a criança começa a frequentar a escola, ela inicia a transição da cultura oral para a escrita e também sai do contexto familiar para o contexto escolar. Nesse momento, ela começa a perceber suas variedades linguísticas, e o professor precisa levar o aluno a desenvolver a consciência linguística de sua identidade e das outras variedades que ainda não são dominadas. Para Bortoni-Ricardo (2005), considerar as variedades linguísticas e conscientizar os estudantes de que a língua é heterógena e multifacetada nas diversas situações de comunicação faz com que os estudantes aprendam a língua de forma eficiente, pois

quando o conhecimento parte da realidade do indivíduo, isso lhe causa um sentimento de segurança e com isso desenvolve a oralidade e a escrita.

Quando uma escola respeita a diversidade linguística dos seus estudantes, o preconceito linguístico não encontra espaço, pois são valores enraizados pela sociedade que servem apenas para relacionar a hierarquização social e linguística. Dessa forma, o professor deve desenvolver a consciência linguística no estudante, desconstruindo o preconceito linguístico já presente na sociedade, além de ampliar as habilidades da língua para o exercício da cidadania.

Segundo Domingos (2015), o ensino que aborda somente a gramática normativa está desarticulado das práticas de linguagem, pois desconsidera o contexto social. Sendo assim, esse ensino serviria apenas para o aluno estudar e passar na prova, pois o conhecimento não seria significativo, porque é necessário “Trabalhar-lhes a consciência de que a língua não está restrita à gramática, que esta não é a língua, mas um conjunto de normas que norteiam o falar na variedade culta” (DOMINGOS, 2015, p. 24).

Ensinar apenas a gramática normativa traz prejuízos ao ensino, pois ao chegar à escola o aluno já apresenta suas próprias experiências linguísticas, por isso não podemos desconsiderar essa variedade ou considerar apenas uma como correta. É preciso contribuir para a prática educativa da língua e reconhecer diversas variedades de linguagem para, posteriormente, empregar a adequada de acordo com o contexto, de modo que

Não seja negado aos alunos que chegam à escola falando “nós cheguem” por exemplo, o direito inalienável de aprender as variedades linguísticas de prestígio dessas expressões, sob pena de se fecharem para eles as portas já estreitas da ascensão social. (BORTONIRICARDO, 2005, p. 15).

Sendo assim, o documento apresentado pela Base Nacional Comum Curricular revela a importância que a educação escolar apresenta perante o ensino da língua:

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos,

decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2016, p. 86).

A partir da citação, podemos perceber que o estudo linguístico aparece primeiramente quando o documento menciona que a linguagem pode gerar discriminação e conflito, e isso propõe ao professor um espaço para discutir a Sociolinguística, principalmente ao mencionar o caráter diverso, dinâmico e contraditório da língua, que pode ser compreendido somente a partir de uma prática social que observe o contexto social dos estudantes.

Sabendo da importância da Sociolinguística Educacional e de suas contribuições para o ensino do português brasileiro, infelizmente as pesquisas Sociolinguísticas normalmente não chegam de forma efetiva aos acadêmicos que buscam a formação no curso de Letras. Por isso, Bortoni-Ricardo (2010, p. 73) afirma que:

É lamentável que isso ocorra, pois os trabalhos de base sociolinguística, com viés educacional, podem contribuir muito na solução dos problemas educacionais brasileiros. Mas, para isso, é preciso que esses trabalhos de fato atinjam o seu principal público leitor, que é o professor em formação ou em atividade.

Muitos acadêmicos, ao chegarem à graduação, acreditam que o ensino da língua se dá somente por meio da norma-padrão e que devem aprendê-la para que saibam falar e escrever corretamente. Porém, os estudos linguísticos comprovam que por meio da Sociolinguística o ensino da língua também ocorre, mas de forma significativa ao estudante, pois parte da realidade dele rumo aos conhecimentos linguísticos.

No próximo tópico, iremos apresentar o modelo de diagnose de erros no ensino da Língua Portuguesa, uma opção capaz de explicar e contribuir para explicar a variação linguística no contexto escolar.

2.4 ANÁLISE E DIAGNOSE DE ERROS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

No ano de 1991, Bortoni-Ricardo apresentou a primeira versão da Análise e Diagnóstico de Erros no ensino da Língua Materna. Essa técnica auxilia na identificação dos erros que podem acontecer durante a construção de um livro didático e ainda “[...] contribuir para racionalizar e explicar as avaliações subjetivas do professor” (JAMES, 1972 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Portanto, para que o professor possa fazer uso dessa proposta, é preciso analisar as produções escritas dos estudantes e considerar as regras fonéticas “[...] que tratam dos sons da fala” (JAKOBSON, 1972, p. 11), além das regras fonológicas, que, segundo Câmara Junior (1964), analisam os morfemas e os processos de estruturação do sintagma lexical que faz parte do dialeto desses indivíduos.

Para Bortoni-Ricardo (2005), os erros são considerados sistemáticos e previsíveis a partir do momento que as características do dialeto são identificadas.

Um dialeto, sem deixar de ser intrinsecamente uma língua, se considera subordinado a outra língua, de ordem superior. Ou, dizendo de outra maneira: o termo dialeto, enquanto oposto a língua, designa uma língua menor incluída em uma língua maior, que é justamente, uma língua histórica (ou idioma). Uma língua histórica – salvo casos especiais – não é um modo de falar único, mas uma família histórica de modos de falar afins e interdependentes, e os dialetos são membros desta família ou constituem famílias menores dentro da família maior (COSERIU, 1982, p. 11-12).

A partir dessa perspectiva, a autora apresenta como é possível analisar e diagnosticar os erros no ensino da língua materna que também podem ser adaptados e usados conforme o estudo de outras variáveis morfofonêmicas.

A figura 3, a seguir, apresenta as categorias de erros, conforme Bortoni-Ricardo (2005):

Figura 3 – Categorias de erros

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

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

Com a intenção de explicar e exemplificar as quatro categorias, foi analisado um texto produzido por um adulto alfabetizado, que sempre morou na zona rural de Minas Gerais. Conforme a autora, na categoria um, temos os erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, que representa os erros que ocorrem devido ao desconhecimento de algumas expressões referente às convenções do sistema de escrita. A dificuldade no domínio do sistema ortográfico do português está relacionada ao estudo dos fonemas, que, na transposição da oralidade para a escrita, tem o som associado ao grafema, o qual, em alguns casos, difere da escrita. Como exemplo temos o uso de “ão” em palavras que deveriam ser grafadas com “am”.

Na categoria dois, temos os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categoriais no dialeto, que se aplica sempre, independentemente das características sociodemográficas do falante e do contexto situacional. Como exemplo, a autora cita os vocábulo que são apresentados por duas ou mais formas livres, mas na escrita estão unidos em um único vocábulo. Por exemplo: “janoite” ao invés de “já é noite”.

No estudo das categorias três e quatro, foram classificados os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis, as quais diferem da categoria anterior, pois são aplicadas ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. A categoria três se refere às regras fonológicas graduais, as quais são expressões que surgem em diversos contextos socioeconômicos, pois costumam ser usadas por falantes da variedade de prestígio, mas em momentos não monitorados, conforme será apresentado nos exemplos a seguir:

- a) Despalatalização das consoantes: como exemplo temos a palavra carinhoso, que é grafada como “cariõsu”.
- b) Monotongação de ditongos: como exemplo temos a expressão beira, que apareceu escrita como “bera”.
- c) Desnasalização das vogais átonas finais: cujo exemplo ocorrido foi a escrita de homem aparecer como “homi”.

d) Assimilação e degeneração: nesse caso, ocorreu a troca do nd por nn-n, conforme o exemplo que aparece como “mostranu”.

e) E, por fim, a queda final do “r” nas formas verbais.

A última categoria de análise é chamada “Erros decorrentes da Interferência de Regras Fonológicas Variáveis Descontínuas”, que, segundo Bortini-Ricardo (2005) são expressões estigmatizadas pela comunidade urbana que aparecem normalmente na fala de moradores da zona rural, os quais, muitas vezes, não tiveram acesso à escolaridade. Nesse caso, foram encontrados os seguintes dados:

- a) Semivocalização do lh: ou seja, ao invés do indivíduo escrever velho, ele escreveu “veio”.
- b) Epítese do “i” após a sílaba final travada: como exemplo a palavra paz foi grafada como “pazi”.
- c) Troca do “r” pelo “l”: nesse caso, temos a palavra sirva, que foi grafada como “silva”.
- d) Monotongação do ditongo nasal: a expressão muito surgiu como “muntu”.
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final: na ocasião, a palavra velho surgiu como veio (oral) e a palavra padrinho como “Padriñu” e “padrin” (nasal).
- f) Simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com supressão da segunda consoante: como exemplo temos a palavra dentro, que foi representada como “dentu”.

Conhecer as quatro categorias citadas anteriormente foi fundamental para a compreensão dos fenômenos linguísticos, haja vista que a presente dissertação investiga o apagamento do som do “r”, que migra da oralidade para a escrita, por isso podemos recorrer aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas graduais para explicar as possíveis ocorrências presentes nas produções escritas dos estudantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), considerando o estudo das categorias mencionadas acima, é possível que quando o indivíduo apresenta os “erros” citados na categoria quatro, ele também apresente esses erros nas categorias dois e três, que dependem dos antecedentes sociolinguísticos dos alunos, diferente da categoria um, que está relacionada à eficácia referente ao processo de alfabetização e de escrita. Dessa forma, a autora acredita que o estudo possa ser complementado por pesquisas psicossociais, assim os estudos sociolinguísticos servirão para auxiliar o educador durante a elaboração de estratégias pedagógicas e na análise do material didático.

Na próxima seção, o estudo discorrerá sobre os conhecimentos necessários ao professor alfabetizador a partir da perspectiva Sociolinguística centrada em uma pedagogia da língua, abordando os conceitos de alfabetização e letramento de teóricos que vêm debatendo o

tema e que dialogam com a perspectiva de uma pedagogia Sociolinguística aqui defendida e sua relação durante o processo de ensino-aprendizagem.

3 ALFABETIZAÇÃO COM ÊNFASE NO LETRAMENTO

Ao estudarmos a alfabetização, é necessário primeiramente termos conhecimento do conceito que irá nortear o subcapítulo. Para isso, adotamos o referencial abordado por Soares (2003). Para a autora, a alfabetização é o ato de ler e escrever, além de relacionar sons e letras, fonemas e grafemas para codificar ou para decodificar. Tal conceito merece ser discutido devido à complexidade que assume perante o ensino; portanto, com base na citação, entende-se que a alfabetização busca desenvolver a capacidade do aluno de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o código alfabético, porém, para que tais habilidades aconteçam de maneira significativa, a autora também acredita na importância do estudo dos sons e das letras. Dessa forma, será possível a compreensão do sistema alfabético e de suas particularidades. Conhecer o sistema fonológico é fundamental para o desenvolvimento do código linguístico, pois se o aluno aprende somente as letras e, em seguida, as sílabas sem relacioná-las com o som, é provável que ele venha a cometer “erros” ortográficos, pois, segundo Abaurre (1988), as crianças normalmente relacionam a oralidade para pensar na escrita, e também a escrita para pensar na fala, e isso pode gerar implicações que se perpetuam como dificuldade de ensino por muito tempo. Portanto, a seguir, será exemplificada a importância que a relação entre o ensino de grafemas e fonemas assume na representação da escrita.

Segundo Ricardo (2019), a partir dos estudos sociolinguísticos, convencionou-se que a letra “r” representa inúmeras realizações fonéticas desse fonema, dependendo de sua posição na palavra, além das variedades sociolinguísticas determinadas pelo contexto social e geográfico a que o indivíduo pertence; portanto, analisando o fonema “r” realizado com maior frequência no interior das cidades de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e oeste de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul encontramos uma variação para o fonema, sendo chamado “r” caipira, cuja denominação ocorre, pois se distingue da pronúncia usada pelos moradores da área urbana e normalmente não apresenta a mesma articulação do fonema durante a pronúncia. Uma explicação para esse fenômeno, segundo Carbonari e Jokura (2018), é de que quando os portugueses chegaram ao Brasil havia mais de 1.200 idiomas indígenas, e, durante a comunicação realizada entre os lusos e os nativos, os índios apresentaram dificuldade para pronunciar o “r” dos colonizadores, surgindo o chamado “r” caipira, pronúncia que não existe em Portugal, mas que se perpetua no

Brasil em algumas regiões. Segundo Bagno (1999), a variedade linguística surge de acordo com as necessidades dos indivíduos em seu contexto de uso e pode variar sempre que necessário para atender às novas necessidades do grupo, ou seja, a variação linguística é histórica, por isso, provavelmente, a língua falada aqui, no início da colonização, não é igual à que falamos atualmente. Buscando relacionar, a título de exemplo, o fonema associado ao grafema “r”, considerando sua importância no ensino escolar, sobretudo em etapa de alfabetização, é possível levar o aluno a compreender o motivo da variação do fonema na fala de algumas pessoas, reafirmando que não é um erro, mas que se trata de variação, cuja explicação é histórica e merece ser compreendida e respeitada linguisticamente e, por conseguinte, socialmente.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 270), o apagamento do som de “r” em final de palavra é bastante comum no português brasileiro, principalmente em final de verbos no infinitivo, por isso é fundamental que o professor busque identificar a diversidade linguística dos estudantes para que possa inseri-los no contexto escolar, de modo que compreendam os fenômenos que levam à variação linguística e não ao “erro”, como acontece em uma avaliação não contextualizada. Portanto, o fonema “r” pode ser foneticamente articulado de diferentes formas, sendo classificado em: tepe ou alveolar simples [r], vibrante alveolar múltipla [r], fricativa velar surda [x] e sonora [ɣ], fricativa glotal surda [h] e sonora [ɦ]. Pode apresentar também vários graus de retroflexos, como no caso do “r” caipira citado anteriormente.

Portanto, considerando a importância do processo fonológico e sua reflexão para o ensino do código, é fundamental levar o aluno a entender como ocorre a estrutura da língua. Dessa forma, o aluno poderá relacionar a escrita com a oralidade e analisar com propriedade as possíveis variações que a língua assume conforme as convenções da escrita. Conforme Abaurre (1988), a criança se torna consciente fonologicamente quando consegue refletir sobre a escrita e seus sons na fala.

[...] as crianças desde quando começam a falar possuem a capacidade de analisar a linguagem oral, organizando os segmentos da fala para se comunicar, o que faz da aprendizagem da leitura e da escrita, um processo que depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016, p. 46).

Pesquisas sociolinguísticas mostram que durante o processo de escolarização a reflexão sobre a oralidade normalmente não acontece, ou seja, os alunos não são estimulados a perceber a relação que a escrita tem em relação à fala e estudam a ortografia a partir de livros didáticos que abordam apenas as regras ortográficas, sem nenhuma reflexão sobre os usos da língua, talvez porque os professores acreditem, erroneamente, que os alunos serão capazes de eliminar os “erros” somente com as leituras.

Segundo Morais e Lorencini (1996, p. 75-76), o sistema de escrita e a ortografia não podem ser considerados ações linguísticas sinônimas, pois apresentam funções diferentes: “[...] os sistemas de escrita caracterizam-se pelo nível de estrutura da linguagem que representam (a saber: fonêmica, morfológica, sintática, semântica etc.), ao passo que a ortografia se refere às convenções utilizadas em cada língua em particular”. Todavia, precisam estar relacionados para que o processo de ensino contemple a aquisição do código alfabético de forma significativa, ou seja, que não aconteça somente por meio da memorização.

Comparando o fonema “r” com outros fonemas visando à apropriação do sistema alfabético, mostra-se o quão complexo é sua internalização, sobretudo comparando-os aos sons de [b] e [p], respectivamente, no contexto de palavras como [bata] e [pata]. Vale dizer que esses sons, nesse contexto das palavras, são significativos, portanto, considerados fonemas na Língua Portuguesa. Como “p” e “b”, do ponto de vista fonético, possuem o mesmo ponto de articulação (bilabial) e o mesmo modo de articulação (plosivo), é comum que ocorra a troca desses fonemas na representação na escrita, justamente pela percepção de que a pronúncia é parecida, o que pode causar dificuldades na apropriação do código. Ou seja, a troca desses grafemas (representativos dos fonemas) resulta em significados distintos. Contudo, se comparada a extrema gama de possibilidades de realizações sonoras associadas a “r”, esse cenário descrito por “p” e “b” ainda pode ser considerado menos complexo.

Os exemplos mencionados acima são situações que ocorrem com frequência na fala e na escrita dos estudantes e que precisam ser analisadas e compreendidas, mas, para muitos professores, por exemplo, a troca dos grafemas está, infelizmente, associada somente ao uso de regras. Santos (2019, p. 14) cita Tarallo (1994, p. 19), porque, para o autor, a língua falada “[...] é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social, do tipo comunicação face a face [...]”, porém existe uma dificuldade em os professores buscarem estratégias de ensino que contemplem as diversas formas de comunicação que acontecem nos diversos contextos sociais e culturais para, em seguida, poderem identificar as possíveis dificuldades e soluções que os alunos apresentam em termos de escrita ortográfica. Quando tal estratégia não acontece, muitas vezes os

alunos normalmente consideram a fala a representação fiel da escrita, o que acarreta problemas relacionados à ortografia, pois, em nosso sistema de escrita, temos “[...] palavras em que o som não corresponde à letra que a palavra é escrita, e caso os alunos escreverem da forma como falam, provavelmente estarão em desacordo com a ortografia” (SANTOS, 2019, p. 14).

Um vocábulo que merece ser discutido em sala de aula se refere à expressão “casa”, que tem som de [z], mas se escreve com “s”, de acordo com as convenções ortográficas. O outro exemplo é que o “s” pode também aparecer em palavras que correspondem ao som de “s”, mas o significado pode mudar conforme o contexto de escrita. Isso acontece com a palavra casa (espaço físico) e casa (do verbo casar), que apesar de apresentarem os mesmos grafemas, têm significados diferentes.

Corroborando Morais e Lorencini (1996, p. 14), a ortografia é certamente um empecilho no momento em que a criança está buscando ler e escrever, pois nesse instante a compreensão do fonema é o que possibilita a compreensão do princípio alfabético, ou seja, “[...] a leitura não atinge seu objetivo sem a compreensão; todavia, os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão”. Dessa forma, é necessário levar o aluno a entender a relação que a língua apresenta com o contexto social e histórico.

Para exemplificar a importância da fonologia, conforme mencionado no parágrafo anterior, é necessário, segundo Godoy (2005), saber que a criança, antes de frequentar a escola, já possui domínio da linguagem oral, resultado de um conhecimento inconsciente aprendido em seu contexto social, e acredita que contar as sílabas e identificar rimas por meio de atividades direcionadas para o significado dos enunciados da fala são habilidades já desenvolvidas no contexto familiar, portanto, sugere que o ensino da leitura e da escrita aconteça a partir da compreensão da estrutura fonológica da língua. Para que o aluno entenda a estrutura fonológica da língua, segundo Morais e Lorencini (1996), é necessário desenvolver a consciência fonológica, que é a capacidade de o indivíduo, de forma inconsciente, representar as propriedades fonológicas da língua, e essa consciência pode ocorrer por meio de três métodos, os quais serão citados a seguir:

O primeiro se refere à consciência de unidades silábicas, que é a capacidade de manipular e identificar as sílabas de uma palavra, ou seja, realizar a contagem de sílabas na segmentação de palavras em sílabas. Nessa fase, surge a representação hipotética por meio da qual a escrita do alfabetizando é relacionada ao som da fala. Então, “[...] ao escrever a palavra bola, pode ocorrer o aparecimento de uma letra no lugar de uma sílaba, utilizando, por exemplo, a letra b para a sílaba “bo”, ou, ainda, a letra l para a sílaba “la” (MORAIS, 2009, p. 52).

O segundo método é chamado consciência intrassilábica e tem a função de manipular as sílabas por meio dos sons, ou seja, o professor pode apresentar uma palavra ao aluno e buscar entender a função que elas desempenham na construção do vocábulo quando forem, por exemplo, invertidas, substituídas, adicionadas ou retiradas. Para isso, Alves (2012) traz duas habilidades linguísticas no nível intrassilábico, que podem contribuir para despertar o interesse pela análise linguística e pela consciência fonológica, o nível fonêmico:

A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’. A primeira diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como ‘quintal’ e ‘natal’), enquanto que a segunda se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave) (ALVES, 2012, p. 35-36).

E o terceiro método é classificado como fônico, que é a unidade mínima capaz de diferenciar o significado das palavras, assim como no exemplo apresentado por Flores (2014), em que as palavras [g]rato, [t]rato, [p]rato, ou [g]ola, [k]ola, [b]ola, [m]ola apresentam fonemas diferentes e, com isso, seu significado é alterado durante a emissão sonora das palavras e não na sua escrita, por isso se diz fonema e não grafema ou letra. Em suma, os métodos apresentados pela consciência fonológica podem ser descritos como:

“[...] um conjunto de habilidades que é manifestado pelas habilidades de identificação e produção de rimas, pela análise e síntese de segmentos no nível silábico e no nível fonêmico e habilidades de contagem, adição, substituição, subtração e inversão no nível silábico e fonêmico” (GODOY, 2005, p. 33).

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), na Inglaterra, os parâmetros da política de alfabetização dão ênfase à consciência fonológica, pois, segundo a educadora britânica Lesley Clark, essa perspectiva tem o objetivo de superar as deficiências apresentadas no método anterior, o qual não contemplava o tratamento fônico, explícito, contextualizado e

progressivo, pois, para a autora, o ensino fônico deve partir de experiências significativas e contextualizadas e pode estar presente em textos que despertem o interesse dos alunos e reflitam o contexto social dos envolvidos. Ou seja, o método fônico pode trazer contribuições à educação, pois:

Ensinar a relação entre sons e letras é fundamental para desenvolver a alfabetização. Antes que uma criança possa decodificar ou codificar, usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de distinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 205-206).

Utilizar o método fônico é entender que o processo fônico perpassa pela oralidade e busca a consciência fonológica, fundamental para a assimilação do princípio alfabético e da ortografia. Desse modo, é preciso produzir fones, do ponto de vista articulatório, semelhantes ao que a pessoa produz, no caso, o professor precisa relacionar o fonema ao grafema, levando a criança a participar e a buscar significação por meio do contexto, desenvolvendo, assim, a consciência das funções comunicativas da escrita. Bortoni-Ricardo (2006) cita Isabel Frade de Magalhães (2005), do Centro de Estudos de Aquisição e Letramento, pois a autora acredita que durante a alfabetização o educador precisa saber o momento adequado de utilizar o procedimento metodológico para que o processo de alfabetização atinja a consciência fonológica. Porém, como a alfabetização acontece em língua materna, Bortoni-Ricardo (2006) sugere que é necessário refletir primeiramente sobre a realidade linguística dos alunos, e isso é possível a partir da análise da competência oral dos estudantes, o que facilita a construção de um trabalho pedagógico criativo e com base nas vivências dos envolvidos. Todavia, no Brasil, o processo de alfabetização durante muito tempo esteve relacionado ao processo de codificação e decodificação de símbolos gráficos atrelado a dois métodos: o primeiro chamado sintético, o qual buscava realizar a alfabetização iniciando pelas partes menores das palavras até as partes maiores; e o método analítico, que acreditava que o ideal seria o ensino partir de estruturas mais complexas para as mais simples, conforme exemplifica Sachet (2017) na tabela a seguir:

Figura 4 - Método Sintético

NOME	FUNDAMENTOS	CRÍTICAS
Método Alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Parte da decoração oral das letras para depois juntá-las em palavras e posteriormente em frases e histórias. • Como exemplo teríamos: 'ce' mais 'a', ca; 'eme' mais 'a': ma; e, juntando ambas as sílabas, teríamos 'cama'. 	<ul style="list-style-type: none"> • As maiores críticas que incidem sobre esse método, estão no fato de não levar em conta o conhecimento das crianças e se pautar em exercícios repetitivos e cansativos, além de "que, na leitura, as letras não são reconhecidas por seu nome, e sim pelos valores que o respectivo grafema tem." (PEREIRA, 2012, p. 45).
Método silábico	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza as famílias silábicas, por meio da leitura mecânica do texto, da decifração das palavras, chega-se à última etapa da alfabetização, que é a leitura e a compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • As críticas a esse método são em função de que a aprendizagem ocorre de forma mecânica, não deixando espaço para a criatividade da criança: ao usar como regra a repetição, o aprendizado torna-se cansativo e desmotivante (PEREIRA, 2012).
Método fônico	<ul style="list-style-type: none"> • Será sempre priorizada a interação entre o código grafêmico e o código fonêmico. Acredita-se que a criança pré-leitora precisa, de forma explícita e gradativa, tomar consciência das relações grafofonêmicas, pois o treino dessa competência influencia positivamente o desempenho em leitura (MORAIS, 2014). • Esse método prioriza a fixação das correspondências entre os valores fonêmicos das consoantes. Por exemplo, ao grafema "l" corresponde o valor /l/, e não o nome da letra, 'ele'. Depois, faz-se a junção dessas com as vogais, formando-se as sílabas e as palavras (PEREIRA, 2012). • Dominar o princípio alfabético (compreender que as letras representam sons) e desenvolver a consciência fonológica (habilidade de atentar para os sons da fala) dos alunos é considerado indispensável para que se obtenha êxito na leitura (MORAIS, 2014; SCLAR-CABRAL, 2013a; VIANA, 2002a). 	<ul style="list-style-type: none"> • O método foi criticado por ter sido utilizado de forma equivocada, sendo identificado no Brasil com o chamado ba-be-bi-bo-bu-bão (método silábico), apresentado em estrutura engessada, em que as sílabas eram apresentadas da seguinte forma: CV (consoante, vogal) e seguiam uma ordem de apresentação, que se mantinha sempre a mesma, seguindo a ordem das consoantes do alfabeto. O professor acabava se dedicando quase que exclusivamente à transposição fonologia/ortografia durante o decurso do primeiro ano escolar.

Fonte: Dados disponibilizados por Pereira (2012), McGuiness (2006) e sintetizados a partir de Sachet (2017).

Figura 5 - Método Analítico

NOME	FUNDAMENTOS	CRÍTICAS
Processo de palavras	<ul style="list-style-type: none"> O primeiro busca captar palavras retiradas de textos, histórias, conversas, sem decompô-las em partes menores. Acredita-se que ao conhecer certa quantidade de palavras, o alfabetizando será capaz de compor pequenos textos (PEREIRA, 2012); 	<ul style="list-style-type: none"> Os críticos a essas abordagens afirmam que a apresentação do texto leva a criança a decorar, e não a ler de verdade, sendo que a criança não inicia aprendendo a relação entre as unidades menores. A aprendizagem acontece por meio do significado global das palavras (PEREIRA, 2012).
Processo de sentença	<ul style="list-style-type: none"> Tem como unidade a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas 	<ul style="list-style-type: none"> Atualmente o método global vem sendo fortemente atacado por pesquisas de diferentes campos, como a Psicologia, Fonoaudiologia e Neurociências, as quais demonstram menor desempenho em leitura para alunos alfabetizados sem enfoque na automatização da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica, (MCGUINNESS, 2006).
Processo de conto	<ul style="list-style-type: none"> Coloca-se a criança em contato progressivo com partes de história completa que ela vai memorizando. Esse todo é composto por várias unidades de leitura, que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido, para formar um enredo de interesse da criança. 	

Fonte: Dados disponibilizados por Pereira (2012), McGuinness (2006) e sintetizados a partir de Sachet (2017).

Em ambos os métodos, o professor era considerado o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor, porém, de acordo com as novas concepções de ensino, a criança passa a ser sujeito de aprendizagem, pois tem a possibilidade de compreender o sistema alfabético por meio da mediação com o professor.

Compreendendo os métodos de alfabetização citados, observa-se que eles não buscam um ensino que leve em consideração a consciência fonológica, e isso se torna um problema durante a aquisição da linguagem, pois, conforme já citado por Bortoni-Ricardo (2006), a aquisição da linguagem deve refletir a realidade linguística dos estudantes, e isso é possível a partir da análise da competência oral deles. Porém, não significa que os métodos sintáticos e analíticos devam ser descartados; eles podem aparecer no ensino escolar sim, desde que o professor tenha consciência de que isso irá contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica do aluno. Dessa forma, o problema não está no método em si, mas como o método é utilizado pelos educadores que, infelizmente, não fazem uso com as intenções que o processo de alfabetização almeja, ou seja, sendo tratados apenas como métodos que levam à aquisição da leitura e da escrita como uma técnica a partir dos grafemas.

Entendendo que os métodos de alfabetização ainda são comuns em muitas escolas, buscamos observar os dados da última avaliação nacional da educação para observarmos se eles de fato mostram que o ensino escolar ainda carece da consciência fonológica. Porém, antes de mostrarmos os resultados da avaliação, que ocorreu no ano de 2019, segundo o *site* do INEP, iremos apresentar a intenção da avaliação do sistema SAEB. O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual busca analisar as turmas de: creche e pré-escola da Educação Infantil; 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e 3ª série do Ensino Médio. Tem o objetivo de diagnosticar a Educação Básica do Brasil. A série em que a alfabetização foi medida na última avaliação mudou no ano de 2019 para ir ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antecipou o fim do ciclo de alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental. Portanto, para que todas as instituições de ensino se adequem à Base, a avaliação que analisa a alfabetização a partir do 2º ano acontecerá a partir do ano de 2021. A adequação aconteceu porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem como finalidade orientar o que é ensinado nas escolas de todo o Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que tem a intenção de definir, regularizar e organizar a educação no Brasil a partir dos princípios citados na Constituição. O resultado da avaliação leva em consideração os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar, considerado um importante indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o País, ou seja:

Os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. O resultado se dá pela representatividade de um grupo de alunos como uma unidade dentro do sistema de ensino. (FRANÇA, 2020, n.p. [*on-line*]).

Como a nossa intenção é analisar como o processo de alfabetização está ocorrendo no País, focaremos apenas no resultado da última avaliação do SAEB, que analisa o Ensino Fundamental, também conhecida, até 2019, pela nomenclatura prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A intenção dessa prova realizada com os

alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passaram pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

O resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da rede pública de ensino referente ao ano de 2019, cujas médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, foi de 5,7, mostrando um resultado positivo em relação aos anos anteriores, sendo que a cada ano o índice de alunos que se apropriam do processo de alfabetização vem aumentando. Entretanto, os resultados ainda não são satisfatórios, visto que a meta estimada pelo IBEB é 6.0, mas até o momento o País não a atingiu. Dessa forma, os resultados mostram que, infelizmente, a alfabetização ainda precisa de ser pensada a fim de obter melhores resultados. Para que isso aconteça, é necessário refletirmos sobre os motivos que levam os alunos a não serem proficientes em língua portuguesa.

Para Bortoni-Ricardo (2006), a prática de ensino deve contemplar o desenvolvimento do processo de alfabetização na aquisição da consciência fonológica, que ocorre quando o ensino compreende a importância da presença da oralidade durante a aquisição da linguagem. Uma justificativa para a ausência da consciência fonológica no ensino pode estar relacionada à formação acadêmica dos professores. Vejamos: no curso de Letras, que forma professores para lecionarem a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e Médio, há a disciplina de fonética e fonologia, mas esse curso não alfabetiza, ou seja, os professores oriundos dessa licenciatura não estão presentes nas séries iniciais. Contraditoriamente, o professor responsável pela alfabetização é o pedagogo, cujo curso de formação (Pedagogia) não possibilita discussões qualificadas e teoricamente embasadas acerca da aquisição do código escrito nem discussões teóricas sobre fonética e fonologia, que são uma parte da gramática e tratam dos aspectos fônicos, físicos e fisiológicos de uma língua, carecendo esse professor, então, em seu currículo intelectual, aprender sobre esses estudos, a partir dos quais, normalmente, problematiza-se a oralidade e a consciência fonológica nas práticas de ensino.

3.1 DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO: UM ESTUDO COM ÊNFASE NA PRÁTICA DE ENSINO

Aprende-se que, para que haja a alfabetização, aplicar um método não é suficiente para um ensino que contemple as especificidades de cada criança conforme o seu contexto social, pois é preciso considerar outros fatores que contribuirão para que esse processo de fato seja satisfatório, como, por exemplo, a inserção da disciplina de Linguística nos cursos de Pedagogia e o estudo da realidade familiar dos estudantes. Considerando a importância do contexto social para a aquisição do código, podemos dizer que a alfabetização e o letramento são práticas de ensino que estão interligadas, pois ambos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, porém é importante destacar que o professor deve estar atento às práticas de letramento que o aluno já possui, tais como, por exemplo, saber fazer um bilhete, ir ao mercado e calcular a compra. Ou seja, compreender a realidade sociolinguística dos estudantes possibilita ampliar o seu universo linguístico, além de inseri-lo na sociedade a partir das práticas de letramento, conforme será discutido na sequência.

No meio acadêmico, segundo Kleiman (2008), o aparecimento do termo letramento despertou o interesse dos estudantes, sendo que no primeiro momento se buscou observar as diferenças entre a alfabetização e o letramento, considerando-os dois sistemas distintos. Conforme Soares (2003), com o surgimento do letramento no Brasil, houve um apagamento nos processos de alfabetização, sendo que ele teve prevalência, tornando-se pré-requisito para a alfabetização.

Kleiman (1995, p. 20) não vai ao encontro dessa conotação, pois acredita que o “[...] fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim como a autora, com o decorrer do tempo, o conceito de letramento e sua relação com a escrita foram sendo discutidos por diversos pesquisadores, os quais buscaram entender a representatividade do termo na sociedade.

Marcuschi (2001) conceitua o termo letramento como as diversas práticas de escrita, assim como fez Kleiman (1995), porém exemplifica dizendo que não é necessário ser alfabetizado para poder ser letrado, há situações em que o indivíduo não foi alfabetizado, mas é considerado letrado, porque sabe identificar o valor monetário, consegue identificar um ônibus e pegá-lo, todavia não consegue escrever uma carta ou fazer a leitura de um jornal, mas ainda assim é um ser letrado devido às suas habilidades nos eventos de letramento nos quais pode se inserir. Portanto, ser letrado não significa necessariamente saber ler e escrever, mas estabelecer a relação entre o processo comunicativo oral e escrito, por isso é “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas em

qualquer contexto cultural ou político [...]” (SOARES, 2004, p. 78 *apud* MORAIS, 2009, p. 64).

Segundo Kleiman (1995), a oralidade é o objeto de análise para muitos estudiosos do letramento e justifica-se pelo fato de termos crianças não alfabetizadas, mas consideradas letradas devido às estratégias orais que refletem situações de letramento. Nesse sentido, para melhor compreendermos essa informação, a autora traz um exemplo de prática na qual uma mãe fala para seu/sua filho/a o seguinte: “*Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!*”. Nesse caso, essa falante está se referindo a um conto de fadas representado pela escrita, e a criança, que não é alfabetizada, ao ouvir esse comando, compreendeu o contexto e respondeu, participando de um evento de letramento, o que, conseqüentemente, refletiu na sua oralidade devido às práticas comuns vivenciadas por ela junto com a mãe nessa atividade cotidiana.

Outro exemplo de letramento citado por Kleiman (1995) se refere a quando ouvimos alguém dizer “*Deixa eu fazer um parêntese*” ou, ainda, expressando ironia, realizamos com os dois dedos gestos para representarmos o símbolo das aspas. Tais situações podem ser consideradas práticas de letramento, pois mostram que temos conhecimento referente aos símbolos utilizados na escrita, ou seja, o letramento é um conjunto de práticas sociais que faz uso da escrita para representar os símbolos em diversos contextos e com objetivos específicos.

O letramento pode ser introduzido no contexto das crianças de diversas formas. Desse modo, Kleiman (1995) apresenta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos por Hearth (1982, 1983), a qual revela que letramento na escola é a continuidade do desenvolvimento linguístico desenvolvido no contexto social e familiar da criança. Durante a pesquisa, Hearth (1982, 1983) observou como o letramento se manifesta em famílias consideradas grupos majoritários que possuem mais escolaridade, como também famílias cujos integrantes têm menor grau de escolaridade e pertencem a grupos menos favorecidos, além de analisar a interação e as estratégias de interpretação dos dois grupos. As histórias antes de dormir apareceram nos dois grupos, porém a profundidade dada a cada obra se apresentou diferente.

Em grupos de famílias majoritárias, durante a leitura de uma história, os adultos e as crianças desenvolveram um diálogo, ocorrendo o letramento, pois surgiram perguntas como “o quê?” e “quando?”, sem o estabelecimento de rotinas, regras ou normas. Em média, aos dois anos de idade, quando a criança tem contato com a leitura no meio familiar, é possível que ela consiga (re)contar uma história de maneira informal, mas estimulada pelo adulto. Outra situação relevante é que os livros ocupam lugar de destaque no quarto da criança, pois, aos seis meses, ela já é atraída por tais imagens e, aos dois anos, é capaz de inventar histórias, sendo um

momento de diversão. Sendo assim, os adultos aproveitam para estimular a oralidade e os eventos de letramento, que são valorizados e bem-vindos em qualquer situação de interação.

No grupo de baixa escolaridade, as crianças também usufruíram de livros, porém a intervenção assumida por eles no contexto infantil foi diferente. Uma das características que distinguiu os dois grupos foi a leitura. Lima (2020) cita Vygotsky, pois, para o autor, é necessário que o indivíduo esteja inserido em um determinado meio cultural para que possa interagir e desenvolver-se. Todavia, a transmissão do conhecimento pode acontecer de maneiras diferentes, trazendo resultados adversos. Isso será possível ser observado após a análise da prática de leitura realizada com o grupo de famílias majoritárias, conforme será apresentado a seguir: no segundo grupo, o adulto leu a história de forma resumida, com informações discretas referentes à escrita, então, no momento em que a mesma história foi recontada pela criança, ela apenas citou algumas frases decoradas. Isso ocorreu/ocorre porque “Não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças entre as figuras que podem assumir mais de uma interpretação, não havendo uma compreensão da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 42), ou seja, a história não extrapolou os recursos interpretativos que poderiam ser explorados por meio da reflexão e do contexto social no qual a criança estava inserida, aceitando o que estava escrito e não relacionando com as práticas de letramento que fazem parte das suas vivências. Outra situação que ocorreu nesse segundo grupo foi que as crianças não foram estimuladas a desenvolver a oralidade por meio da contação das histórias, passando a ser observadoras que deveriam memorizar as informações lidas pelo adulto. Nesse grupo, diferente do das famílias majoritárias, a prática de letramento não aconteceu nos diversos contextos e atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, atividades que não costumam ser explicadas por meio de passos e procedimentos capazes de desenvolver o letramento. Sendo assim, a criança apenas copiou o que o adulto fez, sem ter sido estimulada à reflexão.

Conforme Kleiman (1995), quando as crianças dos dois grupos mencionados chegarem à escola, ambas apresentarão sucesso nas atividades pelo menos até a terceira série, pois, normalmente, o estudo nessa etapa busca respostas que estão explicitadas no texto. Entretanto, quando for solicitado a elas extrapolar os conhecimentos do livro e compararem com outros contextos, será aí que o grupo majoritário terá destaque, pois tais eventos de letramento foram apreendidos em família, não ensinados pela escola. A partir desse instante, provavelmente

começarão a surgir as dificuldades escolares, as quais, muitas vezes, fazem com que muitos estudantes não consigam realizar um curso de nível superior. Talvez a explicação para esse estado de coisas, com base em Baddeley, Eysenck e Anderson (2010), seja que a nossa memória não guarda todas as informações que uma leitura pode oferecer, sendo natural algumas serem descartadas, pois, segundo os autores, ficam na memória de curto prazo e logo são esquecidas.

3.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Segundo Kleiman (1995), os estudos apresentados por Heath (1982, 1983) mostram que o letramento não requer apenas a capacidade de ler, mas também de interpretar e desenvolver textos (orais e escritos, verbais e multissemióticos) em diversos contextos. Ao surgirem na vivência da criança, possibilitarão a ela se tornar um/a estudante capaz de compreender as diversas situações de letramento que ocorrem no contexto social. Para a autora (1995), no Brasil, a situação é semelhante à apresentada por Heath, pois é possível observarmos que muitas crianças apresentam dificuldade no aprendizado pelo fato de as vivências apreendidas no seu contexto social não serem consideradas, o que faz com que o ensino não extrapole a memorização ou a cópia.

Para que a educação possa compreender a importância da alfabetização com ênfase no letramento, é necessário entendermos que, conforme Bortoni-Ricardo (2004), quando a criança ou o adulto chegam à escola, eles já conhecem a língua materna com a qual se comunicam, portanto, a escola deve buscar ampliar os recursos comunicativos para que o estudante possa ampliar as habilidades linguísticas a fim de atender às convenções sociais que surgem com o uso da língua, de acordo com a necessidade comunicativa. Moraes (2009), na citação a seguir, remete-nos a pensar na escola como uma instituição social que tem o objetivo de favorecer a aquisição convencional do sistema alfabético, respeitando o ensino da escrita com base no letramento, além da variação linguística, levando o aluno a perceber as diversas formas de comunicação e não somente a padrão.

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e

veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Dessa forma, a alfabetização busca desenvolver a aquisição do sistema alfabético e o letramento relacionar o ensino às práticas sociais de escrita vivenciadas em diversos contextos, ou seja, é necessário ressignificar o ensino da língua escrita a partir da consciência fonológica e fonêmica, abordando a diversidade de textos presentes na sociedade.

Segundo Lucas (2011), acreditar que a alfabetização e o letramento são práticas indissociáveis durante as práticas de ensino é estar ciente da importância que tais ações assumem com relação à inserção da criança no mundo da leitura. Para a autora, recorrer à literatura infantil é uma forma de despertar o interesse da criança pela leitura e pela escrita, além de possibilitar um ensino lúdico que envolve esses dois processos, visto que “[...] possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa” (MAIA, 2007, p. 67 *apud* LUCAS, 2011, p. 14749). Em outras palavras, a literatura infantil possibilita à criança desenvolver a imaginação que, muitas vezes, as vivências da vida cotidiana não proporcionam e também desperta o seu interesse pela leitura e escrita.

Para Lucas (2011), as práticas de letramento devem fazer parte do contexto da criança desde cedo, ou seja, elas podem ser inseridas no dia a dia da criança antes mesmo de ela aprender o código alfabético. Para compreendermos como isso é possível, será apresentado um trecho de uma narrativa da autora Ruth Rocha, intitulada “O menino que aprendeu a ver”, a qual apresenta algumas reflexões acerca da aliança entre a literatura infantil e os processos de letramento e alfabetização:

No dia seguinte, cedo, João foi para o colégio.
Quando chegaram na esquina a mãe de João falou:

- Temos de tomar o ônibus. Será que vai demorar?
- Mas que ônibus, mamãe, nós vamos ter que tomar?
- O que vai pra sua escola.
- E como é que você sabe o que vai pra minha escola?
- Eu olho o que está escrito na placa: RIO BONITO (ROCHA, 1998, p. 10-11).

O diálogo expõe a inserção do menino em práticas de letramento, uma vez que a mãe lhe explicou como ela fazia para identificar o ônibus que o levaria à escola, dizendo que era necessário observar as placas e as escritas, pois traziam a informação sobre o destino do veículo. A intenção de Lucas (2011) ao mostrar os diversos eventos de letramento, seja narrando uma história à criança, seja por meio da leitura de uma obra, é que percebamos o quanto a mediação do professor durante o processo de ensino é fundamental, auxiliando no desenvolvimento das habilidades linguísticas, as quais se tornam práticas prazerosas e significativas para a criança. Desse modo, estamos lhe oferecendo

[...] a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois é ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sistema linguístico representativo da realidade. É ouvindo mensagens com contextos significativos que a criança insere-se [*sic*] num processo de construção acerca da linguagem; aprendido, portanto, diferente do processo de simples domínio de codificação e decodificação de sentenças descontextualizadas e tão comuns nas cartilhas (MAIA, 2007, p. 82 *apud* LUCAS, 2011, p. 14750).

Abordar uma obra literária exige planejamento e organização, conhecimento da história, do enredo e da vida do autor (e do ilustrador) e a criação de estratégias e reflexões quanto aos recursos didáticos que podem ser utilizados. Essa compreensão torna o planejamento capaz de garantir um momento de envolvimento e encantamento, o qual pode ser observado quando a criança manifesta interesse em realizar a leitura ou ouvi-la novamente. O letramento das crianças acontece quando, após o ato de ler ou narrar histórias, o professor as estimula ao diálogo. Rego (1990, p. 54) destaca que “É muito importante que surjam perguntas e comentários por parte das crianças, para que a história não se transforme num ritual didático alheio aos verdadeiros interesses delas”.

Para Lucas (2011), a interação e o diálogo após a leitura de uma obra são necessários para a troca de informações, o confronto de ideias, a exposição de valores e o desenvolvimento no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da interpretação. O interesse em

aprender a ler e a escrever pode se manifestar nesses momentos, fazendo com que a criança se aproxime do professor e mostre seu desejo de também ler. Tal interesse pode ser observado, inicialmente, quando a criança começa a folhear o livro, a admirar suas ilustrações e, mesmo sem conhecer o código alfabético, a contar a mesma história lida pela professora, porém com suas palavras e imaginação, até o momento em que as práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas lhe possibilitem desvendar o mundo da escrita.

Não podemos dizer, então, que o letramento ou a alfabetização ocorre somente por meio da escrita e da oralidade, pois temos gêneros que são apresentados de forma oral e outros de forma escrita. Entretanto, em ambos os casos, eles devem ser compreendidos além das suas diferenças gráficas e orais. Para Marcuschi (2001), o estudo da língua oral e escrita reflete a organização da sociedade, pois a linguagem se desenvolve em meio ao contexto social e cultural de cada um, sendo que a oralidade nunca desaparecerá e não será substituída por uma tecnologia, um fator identitário social e regional, seguindo junto com a escrita nas atividades comunicativas.

A escrita normalmente não representa a identidade de um indivíduo ou grupo devido às convenções do sistema alfabético e ortográfico, que são necessárias na escrita da maioria dos textos presentes na sociedade, mas a identidade do indivíduo pode ser analisada se dois indivíduos considerados letrados forem solicitados a escreverem suas opiniões sobre algo, como a influência da inflação na vida brasileira, por exemplo. Nesse caso, seus textos poderão ficar consideravelmente parecidos, a menos que um deles apresente equívocos muito específicos. Desse modo, a escrita não será estigmatizada, e poderemos identificar que cada texto foi escrito por um autor. Em outro exemplo, no momento em que pedimos para alguns meninos desenvolverem oralmente sua opinião sobre um assunto, eles serão avaliados de forma diferente, não mais sobre o conteúdo, mas sim sobre a forma de “falar”. Essas características são primordiais no processo de alfabetização, com ênfase no letramento. Por meio delas, a escola pode contribuir analisando as especificidades de cada habilidade linguística, transformando as diferenças em conhecimentos. Brito (2003) sugere que o ambiente escolar deve ser preparado para que a criança seja estimulada às práticas de letramento por meio do acesso a diversas fontes de leitura e escrita e contextos sociais, assim seus conhecimentos linguísticos poderão ser ampliados por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua.

Devido à importância que o termo letramento ocupa na sociedade atual, o referencial teórico apresentado nas competências específicas da linguagem para o ensino da Língua Portuguesa, presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), também acredita na importância de um ensino com base nas práticas sociais, por isso apresenta um ensino que se atenta à história, ao contexto social e à cultura dos estudantes, valorizando-os como formas de explicar a realidade em que estão inseridos. Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa devem provocar no estudante experiências que promovam o letramento e possibilitem a participação nas diversas práticas sociais que ocorrem por meio das linguagens oral e escrita, entre outras. Referente às produções de textos, é necessário considerar o contexto de produção, o modo de articulação (oral ou escrito), a variedade linguística apropriada à situação e o campo de circulação, entre outros elementos.

Em suma, segundo Kleiman (1995), a prática escolar deve contribuir para o ensino da escrita e propor um ensino que apresente ao estudante a oralidade e a escrita, de modo que ele compreenda as suas diferenças, as quais ocorrem da passagem do método fônico ao visual. Contudo, a alfabetização busca desenvolver a aquisição do sistema alfabético, enquanto o letramento busca relacionar o ensino às práticas sociais de escrita vivenciadas em diversos contextos que surgem por meio dos gêneros textuais, ressignificando o ensino da língua escrita a partir da consciência fonológica e fonêmica.

Infelizmente, a habilidade oral e escrita apresenta *status* sociais diferentes, sendo a escrita mais valorizada em relação à oralidade devido às suas condições sociais de uso. A escola, então, é o espaço desmistificador desse conceito, o qual mostra que as duas habilidades linguísticas são fundamentais para a comunicação, sendo que essa conscientização pode acontecer quando o professor contextualiza o ensino da língua a partir da inserção do estudante na realidade cultural e social a qual pertence a fim de que compreenda a função da linguagem. Todavia, Kleiman (1995) acredita que a escola não se preocupa com a prática de letramento, apenas com o alfabetizar os alunos sem considerar sua prática social vivenciada pelas famílias e demais espaços de prática oral e escrita, tendo em vista que o ensino do código alfabético seja o seu único objetivo. Para a autora, a culpa das deficiências do sistema educacional não é do professor ou do currículo acadêmico, mas dos pressupostos que se subjazem ao modelo de letramento da escola, ou seja:

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção de letramento dominante (KLEIMAN 1995, p. 48).

De acordo com a citação, é necessário refletirmos sobre o ensino da leitura nas práticas de letramento abordadas no contexto escolar. Isso é possível quando o professor busca um ensino que reflete as experiências sociais e culturais de cada estudante, levando-os a uma leitura crítica do contexto social no qual estão inseridos, possibilitando, dessa forma, o resgate da cidadania e a busca da transformação social.

Para Soares (2000), o letramento não deve ser uma atividade exclusiva do professor de língua portuguesa ou do professor alfabetizador, apesar de ser objeto de aprendizagem daquela disciplina ou desse profissional. Todos os educadores podem fazer uso desse processo como instrumento, pois cada disciplina conta com conhecimentos diferenciados que contribuem para o seu desenvolvimento nos estudantes. O letramento será promovido em sala de aula somente se o professor também for letrado e possuir conhecimento dos diversos recursos da linguagem, além de ter o hábito de leitura e, conseqüentemente, ser um bom escritor. Dessa forma, o docente será capaz de abordar variadas experiências, que contribuirão para o ensino tanto da leitura quanto da escrita de diferentes gêneros textuais, respeitando o contexto social dos envolvidos. Portanto, a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento é um desafio para os educadores por propor a superação de métodos tradicionais apresentados nos materiais didáticos a fim de conectá-los às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. O docente precisará, então, de uma ação crítico-reflexiva durante a prática de alfabetização rumo a uma aprendizagem significativa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Após o estudo de diversos autores que abordam o tema oralidade e escrita, chegou o momento de falarmos da metodologia da pesquisa. Para isso, podemos contar também com os antecedentes abordados no primeiro capítulo deste estudo, os quais trouxeram reflexões pertinentes, possibilitando-nos identificar em cada um deles o tema, o problema, o objetivo geral, o lugar teórico, a metodologia e os postulados teóricos que esses estudos trouxeram. Foi possível perceber que algumas produções apresentaram uma relação mais afim com este estudo, trazendo significativas contribuições.

Antes de apresentarmos a metodologia da pesquisa desta dissertação, consideramos fundamental analisarmos a importância do ato de pesquisar e o quanto significa neste contexto de investigação. Ou seja, o conceito de pesquisa passa necessariamente pela produção do saber e é uma ferramenta fundamental, sobretudo na vida de um pesquisador, que pode ser observada a partir do conhecimento cotidiano (de forma empírica) e no conhecimento científico.

Estamos envolvidos com a pesquisa a todo o momento por meio da *internet*, do celular, das conversas informais, e, ao mesmo tempo, sem nos darmos conta, estamos elaborando novas perguntas para uma questão que nos causou inquietação. Isso ocorre devido às nossas curiosidades, que nos levam ao ato de pesquisar. Etimologicamente, o termo pesquisa provém do latim “*perquiro*” e significa “[...] procurar, buscar com cuidado, procurar por toda a parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar-se na busca de algo” (BAGNO, 2005, p. 17). Assim, o ato de pesquisar equivale ao estudo de uma questão que exige soluções ou explicações.

Em função disso, descreveremos o modo pelo qual apresentaremos o percurso, de modo a interpretarmos os dados na correlação entre o lugar teórico e os instrumentos mobilizados (questionário e entrevista semiestruturada), visando sempre a uma pesquisa qualitativa, cotejando com os escritos dos escolares, os quais detalharemos em seguida. A seguir, portanto, serão apresentadas as etapas metodológicas da presente pesquisa.

4.1 O ESTUDO DE CAMPO: A ESCOLA

A pesquisa aconteceu em duas escolas e esteve voltada a alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta de Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo ambos os estabelecimentos municipais, localizados no extremo sul catarinense, mais precisamente na cidade de Criciúma.

A escola Padre José Francisco Bertero⁷, primeira analisada, pertence à rede municipal de ensino e foi criada em 1933 pelo prefeito Cincinato Naspolini. Está situada no bairro São Simão, sendo considerada uma das mais antigas do município. No período de sua fundação, ela funcionava em uma casinha de 6X6 m², mas com o aumento dos moradores no bairro devido à intenção de trabalhar nas minas de carvão, no ano de 1949, o número de alunos matriculados aumentou. Isso resultou na criação da Escola Estadual de São Simão, a qual foi transferida para o bairro Mina Brasil, em 1957, para que todos pudessem ter acesso ao ensino, porém retornou à comunidade do bairro São Simão em 1964 devido ao espaço limitado. Portanto, a população e a prefeitura de Criciúma construíram um espaço mais amplo, que pôde atender todos os moradores do bairro. Recebeu o nome Padre Francisco Bertero em homenagem ao quarto padre da igreja São José, pertencente à Diocese de Criciúma. Desde a década de 1940 até o final da década de 1990, a atividade principal no bairro São Simão era a extração do carvão, pois a atividade era desenvolvida perto desse local, que levava o nome Operária, por isso havia muitas casas destinadas aos trabalhadores das minas. Aos poucos, a Operária foi desaparecendo e o espaço tomando a forma de hoje, sendo um bairro predominantemente residencial. O contexto histórico dos moradores de São Simão provavelmente ainda se reflete nessa comunidade, pois, naquele período, a maioria vivia da extração de carvão, havendo poucas condições de estudos para as crianças. De acordo com Costa (2004), um simples olhar sobre as crianças na vila identificava que a maioria delas estava sem acesso ao ensino. Supõe-se que essa realidade não era exclusiva dos moradores do bairro São Simão, mas da maioria das vilas operárias do complexo carbonífero, porém, atualmente, possui um espaço físico adequado à comunidade e atende alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

⁷ Mais informações disponíveis em: <http://www.bairrosaosimao.com.br/escola-m-e-f-pe-jose-francisco-bertero/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

A segunda escola é a Marista Escola Social Irmão Walmir, situada no bairro Renascer. A instituição foi construída em 2010, porém, a partir de 2013, passou a realizar parceria com a prefeitura de Criciúma referente ao Ensino Fundamental, séries finais, contribuindo para a alimentação dos estudantes. Essa escola atende alunos do Ensino Fundamental e Médio e recebeu o nome de sua mantenedora.

Os alunos interessados em estudar nessa instituição não pagam mensalidades, pois são considerados bolsistas, e contam com toda a infraestrutura da rede de ensino. A instituição atende mais de 200 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, além de oferecer oficinas no contraturno escolar. Foi escolhido o bairro Renascer para a sua construção devido à vulnerabilidade de seus moradores, sendo considerado, segundo o jornal da Globo (2017)⁸, um dos mais violentos da cidade de Criciúma devido ao tráfico de drogas. Portanto, a intenção do Marista Escola Social Irmão Walmir é priorizar as famílias em situação de vulnerabilidade social e trazer um ensino que, em tese, contemple as necessidades dos estudantes.

A intenção com a presente dissertação era realizar a pesquisa em uma escola municipal e em uma escola particular para que pudéssemos interpretar o fenômeno em estudo a partir de dois contextos sociais diferentes. Todavia, devido ao contexto da pandemia e, conseqüentemente, ao isolamento social, tivemos dificuldade em conseguir desenvolver a pesquisa em uma instituição privada. No entanto, conseguimos realizar o estudo em uma escola da rede municipal e em uma instituição mantida pela rede particular de ensino, as quais apresentam um contexto educacional com algumas disparidades. Assim, tivemos como objetivos, a partir das produções escritas pelos estudantes, interpretar o fenômeno em estudo por meio das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da língua.

Cabe ressaltar que a escolha metodológica não pretendeu interrogar o trabalho do professor, mas entender como acontece o estudo da transposição da oralidade na escrita, sempre fundamentada na Sociolinguística Educacional, pois sabemos que o professor pode estar envolvido em um sistema político o qual o impede de mudar, ainda que seja a sua vontade. Para Freire (2007), o poder público não se preocupa em formar cidadãos críticos, mas passivos para que aceitem a realidade imposta sem discutir.

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/08/n-de-homicidios-em-criciuma-dobra-em-relacao-mesmo-periodo-de-2014.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Reiteramos, portanto, que por meio desta pesquisa analisamos o apagamento do “r” nas produções escritas dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e explicamos o significado que a variação (presença *versus* ausência do segmento “r”) apresenta para os alunos e professores. Para isso, aplicamos, em um primeiro momento, um questionário e, na sequência, uma entrevista com as professoras das duas escolas citadas. Desse modo, a pesquisa é qualitativa, não havendo preocupação com a quantidade exaustiva de dados no que se refere a sujeitos ou com dados provenientes de seus discursos, mas com o cuidado na etapa de interação com esses sujeitos (questionário⁹, entrevista¹⁰, prática pedagógica), tanto na coleta de dados nos materiais escritos pelos alunos quanto propriamente na análise das ocorrências provenientes desses materiais.

A seguir, serão apresentadas as etapas que compõem a metodologia desta pesquisa, descrevendo as escolhas metodológicas, os critérios de escolha para a coleta de dados, a caracterização de escolha dos sujeitos pesquisados e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos.

4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Reiteramos que a pesquisa é qualitativa, pois descreve e analisa as expressões que refletem a oralidade na escrita. Também é interpretativa, porque, após a classificação dos dados coletados, interpretamos e explicamos as possíveis causas que levaram os alunos a registrarem usos característicos da fala na escrita.

Como a intenção desta dissertação é explicar e descrever os fenômenos linguísticos sem se deter em dados numéricos, trata-se, portanto, de um olhar qualitativo que, segundo Triviños (1987), busca analisar o significado dos dados, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto, ou seja, interpreta o mundo real a partir das relações, mudanças e experiências de vida dos indivíduos. Dessa maneira, é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo.

⁹ O questionário se encontra no Apêndice A, no final deste estudo.

¹⁰ O roteiro da entrevista semiestruturada se encontra no Apêndice B, no final deste estudo.

Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Para Triviños (1987, p. 110), o viés descritivo, conforme a pesquisa menciona, “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]”, de modo que o estudo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, seus valores e problemas relacionados à cultura.

Após a descrição dos dados, chegou o momento de interpretá-los, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), diz-se da atitude de compromisso para com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

De acordo com Cook-Gumperz (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), no relatório de Nie (1974), aparece descrita a vertente etnográfica que, apesar de não ser o foco da atual pesquisa, contribui para entendermos uma metodologia qualitativa e interpretativa dos estudos sociolinguísticos educacionais com base na interação verbal no contexto escolar, conforme a citação a seguir:

O estudo de fenômenos linguísticos no ambiente escolar deve buscar responder a questões educacionais. Estamos interessados em formas linguísticas somente na medida em

que, por meio delas, podemos obter uma compreensão dos eventos da fala e, assim, da compreensão que os alunos atingem. Nosso interesse reside no contexto social de cognição em que a fala une o cognitivo e o social. O currículo real (oposto ao pretendido) consiste nos significados realizados ou assumidos por um professor específico e uma classe. A fim de aprender, os alunos devem usar o que já sabem de modo a conferir significado ao que a professora lhes apresenta. A fala torna passíveis de reflexão os processos por meio dos quais os alunos relacionam o novo conhecimento ao velho. Mas esta possibilidade depende das relações sociais, do sistema comunicativo que a professora estabelece (COOK-GUMPERZ, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 121).

Conforme Cook-Gumperz (1987 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005), no momento em que a etnografia da comunicação acontece, a Sociolinguística Quantitativa manifesta sua preocupação com os traços dos dialetos estigmatizados na escola, surgindo duas correntes: a primeira voltada para a questão socioletal; e a outra, aos fatores sociais externos, como a dialeção étnica e social. Todavia, na opinião dos professores sobre o dialeto dos alunos das classes não privilegiadas, o autor acrescenta que existem poucas expectativas desses docentes em relação ao rendimento acadêmico desses estudantes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), com a intenção de contribuir para o ensino da língua, a Sociolinguística Educacional tem buscado paralelamente na pesquisa qualitativa e interpretativa a mudança do código linguístico em sala de aula. Esses estudos se concentram na fala do educador e do aluno, sendo a mudança no estilo ou no código considerada um recurso sociolinguístico fundamental.

Em síntese, esta pesquisa é qualitativa, interpretativa e explicativa de viés descritivo. Assim, os dados foram estudados, explicados, interpretados e descritos a partir do referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

4.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA A COLETA DE DADOS

A escolha por escolas situadas em um dos municípios do extremo sul catarinense, localizado na região da AMREC (Associação dos Municípios da Região Carbonífera), como já destacado, ocorreu devido a intenção de compreender o ensino da transposição da oralidade para a escrita no contexto escolar nas escolas supracitadas e suscintamente descritas, lembrando que uma delas é mantida pelo grupo Marista e pela prefeitura de Criciúma, enquanto a outra somente pela rede municipal de ensino de Criciúma.

A seguir, serão apresentados o contexto e o processo de escolha dos sujeitos.

4.3.1 Caracterização do contexto e processo de escolha dos sujeitos

Primeiramente, realizamos uma visita às duas escolas com a intenção de se apresentar e explicar a proposta da pesquisa. Em seguida, solicitamos a autorização da direção de cada instituição para a realização da pesquisa em seu espaço. Após a aprovação da direção de cada escola, estabelecemos contato com as professoras dos sextos anos do Ensino Fundamental II para esclarecermos a proposta e pedirmos suas participações na pesquisa.

Vale ressaltar que, antes da entrevista, as duas professoras receberam todas as informações na forma de documento intitulado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*¹¹ e que, após a leitura, aceitaram participar da pesquisa e então nos autorizaram a intervir na análise das produções escritas dos estudantes. Dessa forma, as professoras responderam a um questionário referente aos seus dados pessoais e à formação acadêmica e, posteriormente, foram entrevistadas, com o intuito de explicar como acontece o ensino da língua no contexto escolar. As docentes solicitaram que suas identidades fossem mantidas em sigilo, por isso seus nomes não serão mencionados no decorrer do estudo.

Juntamente com as professoras de Língua Portuguesa, foram escolhidos os dias e horários dedicados à pesquisa, conforme será explicado a seguir.

¹¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra no Apêndice C, no final deste estudo.

4.3.2 Instrumentos

Neste estudo, portanto, mobilizamos dois instrumentos, com vistas a compreender o contexto no qual coletamos e selecionamos os dados de escrita dos escolares. Para isso, descrevemos as etapas que envolveram a elaboração e a aplicação desses instrumentos, que são: questionário¹² (Apêndice A) e entrevista semiestruturada¹³ com o docente (Apêndice B).

Ao iniciar a pesquisa, foi aplicado um questionário para conhecer o perfil de cada uma das professoras das escolas no que se refere à sua trajetória profissional e acadêmica e aos cursos associados à sua área. O questionário serviu para obter informações que posteriormente serviram para a discussão sobre as possíveis contribuições (ou não) que tais escolhas trouxeram para o ensino da língua aos estudantes. Junto com o questionário, mapearam-se o tempo de experiência docente, a formação, as formações continuadas¹⁴, a carga horária de trabalho na rede, a modalidade da formação inicial, entre outros aspectos.

Após o questionário, realizou-se a entrevista semiestruturada para obter os depoimentos das professoras sobre suas práticas quanto ao ensino da língua, de modo que puderam falar de forma espontânea, sem serem interrompidas. Justamente esse é o propósito desse tipo de entrevista, a qual possibilita exercer certo tipo de controle sobre a conversação e ainda permite ao entrevistado alguma liberdade para expressar sua experiência docente. O modo descrito até aqui acerca da abordagem para proceder com a entrevista está em sintonia com a afirmação de que “[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se

¹² O questionário se encontra no Apêndice A, no final deste estudo.

¹³ O roteiro da entrevista semiestruturada se encontra no Apêndice B, no final deste estudo.

¹⁴ A formação continuada de professores é uma ferramenta que contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois busca novos conhecimentos teórico-metodológicos e melhorias em relação às práticas pedagógicas. Mas, para que isso aconteça, a escola deve estar comprometida, proporcionando recursos e tempo para que os professores possam refletir e compreender sua própria realidade institucional para posteriormente transformá-la, possibilitando, assim, melhoria no fazer docente individual e coletivo (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1991, p. 120).

Vale ressaltar que na interação entre pesquisador e professoras se instalam outras complexidades, como a presença de um gravador, que, segundo Labov (2008), para que a presença do entrevistador e do gravador não deixe o entrevistado desconfortável, o autor sugere que o entrevistador faça poucas interferências na fala do entrevistado e o estimule, nesse caso as professoras, a narrar suas experiências pessoais com a docência, de modo que se concentre em suas vivências, contando suas experiências de maneira espontânea, deixando de se preocupar com a gravação e o entrevistador.

Seguindo as orientações de Labov (2008), durante a entrevista e construção de seu roteiro, optamos por orientar e desenvolver as perguntas por meio de questionamentos que não apresentassem termos técnicos, mas palavras que fossem de fácil compreensão, de modo que o entrevistado se sentisse confortável com a pesquisa.

A entrevista com as docentes aconteceu da seguinte forma: a professora da escola Padre Francisco Bertero, a partir de agora designada por PA, realizou a entrevista no dia 02 de março de 2020 pelo *Google Meet*¹⁵, pois, devido ao aumento dos casos da pandemia (Covid-19) e pelo fato de ter diversos compromissos, ela achou melhor que a entrevista fosse *online*, tendo duração de 1h30min. O termo de consentimento livre e esclarecido foi explicado e, em seguida, enviado por *e-mail* para a sua assinatura. A entrega do termo foi realizada pela pesquisadora no dia da coleta de dados na escola. A segunda professora, agora designada por PB, assinou o termo de consentimento no dia da entrevista, 03 de março de 2020, que aconteceu pessoalmente no período vespertino. Mesmo não lecionando nesse período, preferiu fazer a entrevista na escola, a qual teve duração de 30 minutos. A diferença no tempo das entrevistas pode estar relacionada ao maior tempo de docência, por isso pode ser que PB tenha se sentido mais à vontade. Ambas as professoras autorizaram a gravação da entrevista, o que garantiu que nenhuma informação fosse perdida, visto que é crucial para o estudo da língua.

As questões para a entrevista foram elaboradas, po a partir das vivências no contexto educacional e por meio das pesquisas sociolinguísticas mencionadas no capítulo 1, sem o uso de expressões técnicas para não haver dúvidas ou constrangimentos durante os

¹⁵ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

questionamentos, com o uso de uma linguagem, por vezes, mais informal, uma vez que também visava à aproximação e à espontaneidade. Não obstante, em casos como este, ainda é preciso estabelecer um grau de confiança entre o pesquisador e o entrevistado para que ele se sinta à vontade e não reprima informações que podem ser relevantes ao estudo. Para isso, tentou-se estabelecer uma relação de confiança antes da entrevista, momento em que conversamos sobre a pesquisa e assuntos aleatórios, fazendo uso de uma linguagem sem termos técnicos, visando à espontaneidade.

Ao mesmo tempo que se visou a uma construção de confiança, as perguntas versaram também sobre práticas pedagógicas referentes à língua, tentando perscrutar se havia usos de textos e se eram mobilizados recursos da oralidade (se sim, de que modo), como poderá ser observado no apêndice B. As respostas constituir-se-ão uma das seções de análise no próximo capítulo, com vistas a triangular ambos os instrumentos à análise de dados proveniente da escrita dos alunos nos materiais coletados.

Realizadas as entrevistas, as falas foram transcritas, respeitando-se a sintaxe real e as convenções da escrita, pois a intenção não é avaliar as variedades linguísticas do professor, mas sim compreender como seus saberes docentes intervêm no processo de ensino-aprendizagem em se tratando de variação linguística decorrente da diversidade, conforme discutido no referencial teórico, sobretudo nas unidades linguísticas que migram da oralidade para a escrita, a exemplo do objeto de investigação desta dissertação.

4.4 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS NO CADERNO DOS ESTUDANTES

Foi iniciada a coleta de dados observando-se o apagamento do “r” nas produções escritas dos alunos. Na escola Padre Francisco Bertero, a coleta aconteceu nos dias 04 e 11 de março, por meio da análise dos cadernos das crianças que frequentaram as aulas presenciais. No total, seriam 22 estudantes, mas devido à pandemia, segundo a direção da escola, muitos tinham faltado, por isso o processo se deu em 12 cadernos. O resultado foi a identificação de seis (6) ocorrências. Lembrando que o número reduzido de alunos nas turmas também se deu em função de alguns deles estarem realizando seus estudos com outros professores de forma remota. Vale ressaltar que a intenção das aulas remotas é atender estudantes com alguma doença crônica, pois podem apresentar um risco maior de desenvolverem quadros mais graves,

especialmente se tiverem doenças cardíacas, respiratórias, hipertensão, ou doenças que causam imunodeficiência, e para evitar a infecção, é necessário se vacinar contra a COVID-19, além de usar máscaras, higienizar as mãos e manter o distanciamento físico e os ambientes bem ventilados. Desta forma, após a autorização dos pais¹⁶ (Apêndice D) para que os alunos pudessem contribuir para a pesquisa por meio da análise de seus cadernos, a direção da escola, solicitou que a pesquisa fosse feita durante as aulas de Educação Física, pois o docente não tinha o costume de utilizar o caderno. Portanto, a direção reservou um espaço na biblioteca para que a pesquisa fosse realizada.

A coleta de dados se deu da seguinte forma: No primeiro momento, buscamos identificar as palavras e o contexto da oração na qual houve o apagamento do “r”. Em seguida, foram tiradas fotos de todas as ocorrências com a intenção de manter a originalidade da escrita dos estudantes.

No Marista Escola Social Irmão Walmir, devido à pandemia, os alunos não tinham a opção de aula presencial, por isso receberam, como de costume, roteiros com atividades que deveriam ser entregues novamente à escola no período de 15 dias. Para exemplificar esses roteiros, a professora entrevistada contou que os alunos recebiam um material impresso com a explicação do conteúdo e posteriormente exercícios. Como a pesquisa aconteceu no mês de março de 2021 e os alunos ainda estavam recebendo os roteiros, ou seja, ainda não havia para material para a pesquisa da dissertação, a professora entrevistada, juntamente com o coordenador da escola, sugeriu a análise dos roteiros do ano anterior, pois muitos professores ainda os tinham em seus armários por não terem conseguido devolvê-los aos alunos. Sendo assim, decidimos aceitar a sugestão. Nesse caso, segundo a orientação da direção, o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁷ foi encaminhado aos professores, solicitando-se os roteiros realizados pelos alunos (Apêndice E). A escola social Marista apresenta apenas uma turma de sexto ano, que é composta por 35 alunos. Para a análise dos dados, a escola disponibilizou 50 atividades que se referiam aos roteiros de atividades entregues aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, História e Religião. Nesse caso, encontramos 33 ocorrências referentes ao apagamento do “r”. No Marista Escola Social Irmão Walmir, a coleta dos dados aconteceu nos dias 15 e 22 de março,

¹⁶ Encontra-se no Apêndice D, no final do trabalho.

¹⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente aos roteiros se encontra no Apêndice E, no final do trabalho.

no espaço da biblioteca, conforme solicitado pela coordenação, seguindo a mesma proposta de coleta de dados supracitada na escola Padre Francisco Bertero. Posteriormente, os exercícios serão relacionados com os questionários e as entrevistas realizadas com a docente de Língua Portuguesa, com o intuito de explicarmos a variação do “r” na escrita dos estudantes.

Tais informações nos levaram a buscar no plano teórico as contribuições da Sociolinguística Educacional para compreendermos como o ensino linguístico está sendo veiculado na escola.

5 ANÁLISE: DIMENSÕES TRIANGULADAS ENTRE FALA DO PROFESSOR E REGISTROS DOS ALUNOS

Este capítulo tem como propósito descrever e interpretar os dados, orientando-se pelo referencial teórico (capítulo 3) e a metodologia (capítulo 4), cuja análise deve responder à seguinte pergunta elaborada para a investigação: *De que maneira a Sociolinguística Educacional pode contribuir para o ensino da língua no processo de transposição da oralidade na escrita, em específico quanto ao apagamento do som do “r” pós-vocálico?*

Para que pudéssemos proceder com a análise, foi preciso triangular os instrumentos (questionário e entrevista semiestruturada) aos dados provenientes da escrita dos alunos nos materiais coletados, proporcionando mais compreensão, visando à interpretação dos dados coletados.

5.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Por meio, então, do questionário, conseguimos depreender minimamente o perfil das professoras entrevistadas, visando compreender como a prática pedagógica contribui para superar as condições sistêmicas para um fazer pedagógico significativo. Nessa etapa, o questionário foi respondido pelas duas professoras (PA e PB), que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa para alunos que frequentam o Ensino Fundamental em duas escolas localizadas no município de Criciúma, no extremo sul catarinense. Para uma melhor apresentação das informações, buscamos descrever as falas das entrevistadas, apresentando o contexto da informação da seguinte forma: como já dito, solicitaram que suas identidades fossem preservadas por meio da não identificação de seus nomes e/ou de informações pessoais, por isso iremos nos referir à docente da escola Padre Francisco Bertero como PA, e à professora do Marista Escola Social Irmão Walmir como PB.

A primeira professora (PA) leciona na escola Padre Francisco Bertero, que fica localizada no Bairro São Simão e faz parte da rede municipal de ensino da cidade, atendendo alunos do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental. A segunda professora (PB) leciona no Marista Escola Social Irmão Walmir a disciplina de Língua Portuguesa para alunos dos sextos e sétimos anos. Lembrando que esta instituição está

situada no bairro Renascer, e oferece Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e Ensino Médio. Desde 2013, mantém parceria com a prefeitura de Criciúma, a qual também oferece Ensino Fundamental do sexto ao nono ano. Vejamos, na tabela a seguir, a sistematização das informações obtidas por meio do questionário aplicado com ambas as professoras.

Tabela 1 – Perfil das professoras de Língua Portuguesa

Professoras	PA (Escola Francisco Bertero)	PB (Escola Marista Irmão Walmir)
Idade	54	35
Experiência docente	23 anos	12 anos
Turmas que atua	4° e 5° anos - Língua Inglesa e 6° aos 9° anos - Língua Portuguesa	6° e 7° anos – Língua Portuguesa
Carga horária	30 h/a	30 h/a
Ensino médio/magistério	Não cursou	Não cursou
Graduação	Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Letras (habilitação em Língua Portuguesa)
Modalidade do Ensino Superior e Especialização	Presencial	A Distância
Pós-graduação/especialização	Especialização em Língua Portuguesa e Textualidade	Especialização em Literatura
Formação continuada – últimos 5 anos	Capacitação da rede municipal de Criciúma	Curso de comunicação (oratória) Especialização em complementação pedagógica em docência (em andamento)

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora a partir do questionário aplicado.

Com base no quadro acima, achamos necessário mencionarmos algumas informações que podem contribuir para entendermos a prática de ensino das duas professoras. Desta forma, pode-se observar que a professora PA, de 54 anos, possui uma trajetória de 23 anos de experiência em sala de aula, enquanto a professora PB, de 35, leciona há 12 anos, o que também mostra um tempo considerável de experiência docente.

Constata-se, no quadro acima, que as professoras são graduadas em Letras enquanto formação inicial. Ambas possuem especialização, sendo PA na modalidade presencial, o que pode indicar formação diferenciada, impactando, conseqüentemente, a prática pedagógica devido às trocas de experiências proporcionadas pela interação.

Outra informação relevante, ao analisarmos o quadro, diz respeito à formação específica: PA leciona para o Ensino Fundamental, mas não possui a formação legal exigida para as séries iniciais, o que pode também ter alguma forma de impacto no ensino. Segundo Ávila e Tonelli (2018), os cursos de licenciatura em Letras não preparam o professor de inglês para lecionar nessa faixa etária, somente para alunos a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II.

Para trabalhar com crianças é preciso que haja formação diferenciada, capaz de incitar os futuros docentes a rever seus conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos e readaptá-los ao contexto específico, isto é, crianças dos primeiros anos escolares (BOÉSSIO, 2013, p. 225 *apud* ÁVILA; TONELLI, 2018, p. 116).

A citação acima deixa entrever, de modo positivo, que um professor da área de Letras pode ser muito bem-vindo, desde que se qualifique como profissional para além da área de Letras, a fim de que se prepare como futuro professor para trabalhar a língua inglesa com crianças, seja por meio de cursos de capacitação, seja por meio de especialização, extensão, entre outros, ou seja, o que se deseja é a valorização a da formação docente.

Com relação às atividades de formação continuada, PA faz somente os cursos oferecidos pela prefeitura do município de Criciúma, os quais normalmente acontecem uma ou duas vezes por ano e têm duração, em média, de uma semana e contemplam todos os profissionais da Educação. Vale ressaltar que devem ter sido inúmeras as formações pelas quais a professora já passou, vivenciando discussões que podem ter cercado o tema objeto desta investigação, dado o tempo de docência vivido de 23 anos.

Levando em consideração os cursos de capacitação realizados por PB, vale considerar que o curso de oratória, citado pela docente, não necessariamente serve para ampliar os conhecimentos específicos, pois o objetivo dele, como o nome já prediz, é auxiliar o desenvolvimento das habilidades de comunicação, enquanto a especialização traz, certamente, muito da propriedade que se deseja em termos de conteúdo e prática nas discussões específicas voltadas à docência.

Apesar de sabermos da importância que os diversos espaços da escola possuem para o estudo da língua, nesta dissertação, eles não serão mencionados, pois, na escola Padre Francisco Bertero, devido à pandemia, os espaços comuns não estão sendo utilizados. Suas salas de aula, conforme observado *in loco*, apresentam quadro branco, carteiras com as respectivas cadeiras, biblioteca, os quais costumam assinalar a identidade de uma escola. Não puderam ser constatados, no entanto, outros recursos que podem ser mobilizados nas práticas pedagógicas. É bom lembrar que, nesse momento de pandemia, os alunos mantêm um distanciamento em média de um metro e meio de distância entre si, somado ao revezamento, o qual dividiu a turma em dois grupos, cada um frequentando apenas duas semanas de aulas presenciais. Nas outras duas, ficam em casa realizando outras atividades solicitadas pelos professores, ou seja, enquanto um grupo frequenta as aulas de modo presencial, o outro, em casa, realiza atividades.

No Marista Escola Social Irmão Walmir, apesar de os espaços de estudos não estarem sendo utilizados, vale ressaltar que a instituição apresenta uma infraestrutura nova. Em relação às salas de aula, conforme observado, todas elas possuem quadros brancos, cadeiras e carteiras, *datashow* com caixa de som, e, ainda, cada professor recebe um computador para realizar seus planejamentos e atendimentos remotos (as)síncronos dos alunos.

5.2 SEGUNDA DIMENSÃO: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RELATOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, serão realizadas a descrição e a interpretação dos relatos das duas professoras entrevistadas, sendo que ambas escolheram o local e o horário de preferência. PA, da escola Padre Francisco Bertero, realizou a entrevista via *Google Meet*; a segunda professora, da escola Marista Escola Social Irmão Walmir, foi entrevistada pessoalmente na sala de reuniões da escola. As duas foram muito

solícitas e realizaram a entrevista semiestruturada, mostrando-se bastante confortáveis e espontâneas em suas respostas. Vale ressaltar que as perguntas versaram sobre como as docentes abordam o ensino da língua no contexto escolar, conforme consta no apêndice B.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, a qual prioriza a espontaneidade durante a entrevista, buscou-se uma aproximação de modo que as entrevistadas se sentissem o mais confortável possível. Nesse sentido, optamos por desenvolver as perguntas por meio de questionamentos que não apresentassem termos teóricos da área, mas palavras que fossem do contexto imediato para que as entrevistadas se sentissem confortáveis durante a pesquisa, tendo em vista que o objetivo da entrevista era compreender como cada professora realiza as práticas de ensino da língua. Para tanto, deixá-las confortável foi um dos recursos propostos pela entrevista semiestruturada, conforme já mencionado.

A seguir, serão transcritos alguns excertos das falas fornecidas durante as entrevistas. A primeira pergunta versou sobre os fatos que levaram as professoras a escolherem à docência como profissão. PA relatou que fez curso técnico em contabilidade e que pensava em fazer curso superior nessa área, mas mudou de ideia após uma conversa com o seu marido, e também incentivador, que a questionou:

- 01) Por que tu vais fazer uma faculdade que te vai deixar presa o dia todo num escritório? Por que não fazes alguma coisa na educação? (PA, mp3: 5 min 8 seg).

Como consequência, segundo ela informou,

- 02) Então abracei letras com toda a minha paixão pela língua portuguesa, pela leitura, pelos textos e pelas palavras. E hoje eu penso assim, eu não seria uma boa contadora. (PA, mp3: 5 min 8 seg).

A segunda professora contou que, desde a infância, sempre gostou da disciplina de Língua Portuguesa e da brincadeira popularmente chamada Escolinha, por isso,

- 03) Desde pequena, eu sempre gostei das professoras e sempre tive bons exemplos, e,

no começo, eu queria ser advogada, mas depois, pensando melhor, eu percebi que o que me toca mesmo, que toca meu coração é ser professora [...] (PB, mp3: 11 seg).

A primeira questão não apresenta relação com o objeto da pesquisa, mas achamos interessante colocá-la com a intenção de fazer o informante se sentir confortável com a entrevista, de modo que a interação entre o entrevistado e o entrevistador acontecesse de forma espontânea desde o primeiro momento. Vale mencionar que, segundo Libâneo (2004), o fazer docente tem como principal característica a mediação didática, a qual objetiva tornar o processo de ensino significativo.

Podemos entender, pois, a atividade profissional do professor como uma atividade definida cultural, social e historicamente; ou seja, é uma atividade socialmente situada, razão pela qual os próprios professores aprendem no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta (LIBÂNEO, 2004, p. 140).

A segunda questão que abordamos na entrevista solicitou às docentes que compartilhassem um pouco da sua experiência profissional, momentos que considerassem relevantes. Nessa questão, PA citou a experiência de ter sua aluna como finalista das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

04) Em 2014, quando a gente foi finalista, eu digo a gente porque foi um trabalho de parceria, meu trabalho e da minha aluna, enfim, a minha orientação na escrita dela, o sentimento dela que estava no papel, a gente foi finalista das Olimpíadas de Língua Portuguesa, nós chegamos a Brasília?. Então, nossa, foi assim muito gostoso, não é uma situação de glamour de falar de semifinalista, finalista de uma olimpíada, mas é uma coisa assim da sala de aula, uma abertura para conhecer um pouquinho mais o coleguinha, para conhecer o teu aluno (PA, mp3: 8 min 42 seg).

Outra situação que também marcou essa professora foi quando trabalhou o gênero carta em sala de aula. Primeiro apresentou o gênero aos alunos, depois, após estarem familiarizados, eles produziram uma carta. Um aluno marcou-a ao escrever uma carta que representava a realidade dele. Vejamos:

05) Um menino leu, nunca esqueço, ele leu com tanto sentimento aquela carta que, quando ele terminou de ler, eu estava chorando e a turma toda chorando [...] Era a carta para o pai dele que estava no presídio então, assim, tu consegue ver, e naquela carta ele dizia que estava com saudade, que sentia falta do pai, e o que mais me marcou foi quando ele, o mais velho, são dois irmãos que a vó cria, que vó paterna, a mãe do rapaz que estava preso, não sei se ainda está, e ele contando para o pai que ele estava bem, e o irmãozinho também estava bem (PA, mp3: 14 min 04 seg).

Na concepção de Silva (2002), o gênero carta surgiu para realizar transações sociais entre os indivíduos, construindo novas relações interpessoais; dessa forma, esse gênero propicia discussão, haja vista que, com o avanço das novas tecnologias, esse recurso deixou de ser o único meio de comunicação entre as pessoas, mas vale salientar que, ainda hoje, seu uso é frequente na escrita, pois é a partir desse gênero que novos textos são construídos e redirecionados conforme as suas práticas comunicativas, com o intuito de responder às demandas sociais do cotidiano. Portanto, estudar o gênero carta no contexto escolar “[...] é uma noção que funciona como um guia para realização de um grande número de gêneros epistolares, que se situam na constelação das produções discursivas do tipo correspondência” (MARCUSCHI, 2000, p. 11 *apud* SILVA, 2002, p. 133).

Segundo a autora, o estudo do gênero carta não se restringe ao código linguístico, mas a um sistema de normas e convenções sociais, culturais, pragmáticas e discursivas embutidas nas práticas comunicativas do gênero como falar, agir e participar de situações comunicativas comuns presentes no contexto social, possibilitando a

interação e a integração dos estudantes, o que infelizmente não foi evidenciado na prática docente.

Já PB relatou que, em sua escola, todos os dias ela vive uma experiência nova por causa da realidade social, pois seus alunos (6^o e 7^o anos), diferentemente dos alunos das demais escolas, segundo ela, ainda não são alfabetizados. A docente relatou que já lecionou em outras escolas e disse que, naquele contexto, é preciso pensar além da aprendizagem, observando como o aluno está hoje. Relatou, ainda, que presenciou a seguinte situação, a qual marcou sua vida:

- 06) Uma aluna me pergunta se eu já tinha comido batata frita e eu a questioneei “Batata frita?” E a aluna disse: “A madrinha veio de Florianópolis, lá daquele país de Florianópolis, e trouxe batata frita, sora, e é muito crocante. Você já comeu?” Nossa, aquilo ali para mim foi assim a gota d’água, porque acabou a aula e gente ficou conversando, e mudou todo o sentido da aula, mas eu acho que foi muito significativo para ela expor a felicidade em comer essa batata frita (PB, mp3: 1min 27 seg).

Em seguida, a professora comentou que a escola não atende ao Ensino Fundamental I, por isso os alunos vêm da escola do bairro, que normalmente tem muita rotatividade de professores, então, quando vão para o Marista Escola Social Irmão Walmir, os alunos apresentam, em média, uma defasagem de quatro anos. Nesse caso, como já mencionado, muitos deles ainda não estão alfabetizados, por isso ela citou a evolução na escrita dos alunos como algo marcante em sua trajetória, conforme veremos a seguir:

- 07) É uma experiência também porque eu pego eles não alfabetizados, muitos não leem, então a cada passo que eles dão, para mim, assim, é um... nossa, é muito bom, sabe, ver avanço deles, então assim tem várias experiências, a questão de eles estarem começando a ler, quando eles já encontram o sentido no significado, às vezes a gente

vai falar uma coisa no começo do ano e eles não entendem, mas no final eles já têm esse sentido (PB, mp3: 2min 30 seg).

A partir do relato das duas professoras, é possível perceber que ambas vivenciaram experiências que refletem o contexto social e escolar dos estudantes, mas vale mencionar que os estudantes da escola Padre Francisco Bertero normalmente são alunos dessa escola desde o Ensino Fundamental e, talvez, por isso a defasagem no ensino não parece ser significativa. Já no Marista Escola Social Irmão Walmir, conforme as experiências citadas, o contexto social dos estudantes é um fator que merece atenção durante o processo de ensino e aprendizagem, pois enquanto a primeira escola participa da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁸, a segunda está buscando alfabetizar seus alunos. Vale lembrar que a Escola Social Irmão Walmir é mantida pelo Marista, uma instituição referência em educação, portanto, vale ressaltar que a discrepância em relação ao ensino se dá porque os alunos que vão para esta escola são estudantes que vêm de um contexto de vulnerabilidade social.

Ainda que a pergunta não versasse sobre o contexto social dos estudantes, observamos que durante as respostas, as duas professoras (PA e PB) mencionaram a realidade social de seus alunos, e isso nos instigou a acreditar que, no decorrer da entrevista, poderíamos entender a realidade linguística dos estudantes a partir do ensino da língua, conforme a citação a seguir:

Uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como as regularidades a serem usadas

¹⁸ A Olimpíada de Língua Portuguesa busca estimular os alunos da escola pública a se interessar mais pela leitura e a escrever melhor por meio de um concurso. Dessa forma, professores e alunos realizam oficinas de escrita e leitura, a partir de material pedagógico distribuído aos professores inscritos. Mais informações em: www/olimpiada-de-lingua-portuguesa-1194290478/12289-olimpiada-de-lingua-portuguesa-escrevendo-o-futuro. Acesso em: 20 set. 2021.

para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2003, p. 23).

A terceira questão abordada na entrevista indagou como as professoras consideravam a sua relação com os alunos. PA acredita que tem uma boa relação com os alunos, pois tenta conquistá-los desde o primeiro dia de aula com gestos de carinho e amizade, e é assim que acontece com seus alunos em todas as turmas que leciona:

08) É isso, assim... verdade, amizade, carinho, um acolhimento eu acho que agora não é mais época, mas um abraço, um toque. Minha relação com eles foi sempre assim, de compromisso, de responsabilidade, de cobrança para que eles aprendessem, que eles dessem o melhor deles, enfim é isso, mas tem bastante coração nisso (PA, mp3: 19 min 56 seg).

A professora PB também considera que tem uma boa relação com os seus alunos, pois nunca teve problemas com eles, porque sempre busca o diálogo para resolver qualquer desentendimento, conforme veremos a seguir:

09) Eu acredito que tenho uma boa convivência com todos, nunca tive nenhuma reclamação de ser chamada para conversar referente os educandos, eu sempre conversei com eles abertamente, eu peço sempre no começo da aula, conversem comigo primeiro para depois levar para a direção e é igual eu com eles também. Eu acho temos que ser amigos, só que quando eu falo para eles amigos, mas é amigos de escola, a gente tem que saber que tem o lugar do professor, então eu acredito que eu tenho uma boa relação (PB, mp3: 3min 16 seg).

Com base nos relatos apresentados pelas duas professoras, podemos perceber que possuem a imagem de si mesmas como aquelas

que têm uma boa relação com seus alunos. Indo ao encontro da fala das docentes, é possível perceber que PA e PB buscam o diálogo para acolher seus alunos e solucionar os problemas de classe, uma prática que pode trazer bons resultados, pois, “No contexto da sala de aula, a escuta sensível se adotada pelo professor facilita o diálogo tão necessário na prática docente, uma vez que promove a confiança absoluta entre o professor e o aluno” (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 22). Isto é, o diálogo é uma excelente oportunidade para conhecermos nossos alunos, mas não se pode parar por aí, pois é a partir desse momento que devemos buscar conhecer o contexto histórico, social e cultural do aluno, de modo que o ensino possa ser pautado na realidade dos envolvidos a partir de uma possível análise dos fenômenos linguísticos ali evidenciados. Todavia, até o momento, não percebemos nos depoimentos das professoras como a formação docente, incluída aí a sensibilidade para a escuta e conseqüente diálogo, pode contribuir para o ensino da língua, pois até então não descreveram preocupação com as questões fonéticas e fonológicas, essenciais para o ensino da língua. Como observa Cagliari (2005, p. 10):

[...] todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental.

A formação do docente tem um papel fundamental nesse processo, sendo o professor o responsável por desenvolver as capacidades essenciais que estão relacionadas aos conhecimentos linguísticos em nível figurativo (fonético-fonológico), semiológico (sintático-semântico) e comunicativo (textual-transfrasal).

A questão número quatro buscou saber se as professoras usam o livro didático, como é o planejamento das aulas e, ainda, se costumam buscar apoio em algum teórico ou em alguma experiência vivenciada para fazer seu planejamento. Segundo o relato de PA, ela utiliza o livro como um material de suporte para o seu planejamento, conforme veremos na descrição de sua fala:

10) [...] eu não gosto muito do livro didático.
Eu não gosto, eu não gosto e uso muito

pouco, inclusive com os alunos eu digo assim para eles, eles recebem todos os livros didáticos do 6o ano e eu digo para eles: - vocês deixem o livro em casa, quando a gente for usar, eu digo para vocês para não estarem trazendo um peso desnecessário. Até porque tem professor que segue, que faz o planejamento pelo livro, eu muito pelo contrário, o livro tem que servir ao meu planejamento, eu tenho um planejamento e o livro tem que se adaptar ali (PA, mp3: 20 min 45 seg).

PA comentou que desde o ano de 2020, segundo a orientação da direção, foi solicitado aos professores que o planejamento fosse ao encontro da BNCC, conforme apresentado no livro, por isso ela usa o livro didático, mas continua buscando em outras fontes as informações que são satisfatórias ao contexto social dos seus estudantes. Vejamos:

- 11) O ano passado, o planejamento foi meio com o livro perto para sentir assim, ainda assim eu vou te dizer, eu vou buscar aquele exercício na internet, eu vou adaptar aquele exercício (PA, mp3: 24min 38 seg).

Para PA, as atividades que estão no livro não contemplam a realidade de seus alunos, por isso mencionou o livro adotado pela escola, dizendo o seguinte:

- 12) As leituras do livro não eram contextualizadas de acordo com a realidade deles, textos extensos, não fazia muito sentido com três ou quatro páginas, cansativos e levava muitas aulas para dar conta de ler um texto, os enunciados muito grandes, muito grande, tu perdias muita coisa. [...] Então como eu trabalhava quando tinha um texto bom, fazia leitura, muita pergunta oral, lia um trechinho, parou: - Fulano, o que quer dizer isso, o que você entendeu? [...] ao mesmo tempo que era

uma interpretação de texto, era um debate, era assim que eu trabalhava a interpretação de texto. (PA, mp3: 24min 49 seg).

Na rede municipal de ensino, os livros são escolhidos pelos professores, os quais deveriam ser elaborados, em princípio, a partir das orientações da BNCC; todavia, podemos perceber que a professora faz uso do livro somente em alguns momentos, então acreditamos que seria interessante que ela utilizasse estratégias para que os alunos pudessem compreender os conteúdos apresentados no livro didático e que não sirva apenas como um material “extra”, mas como um recurso que contribui para o desenvolvimento do educando apresentado a partir de práticas de ensino e aprendizagem que reflita a realidade deles.

Os docentes e até mesmo os livros didáticos, muitas vezes, abordam o ensino da língua tendo como foco principal as normas gramaticais, e a leitura como um hábito mecânico de ler o texto, que normalmente acontece nesse contexto, ou seja, primeiro a leitura em voz alta ou silenciosa, em seguida os exercícios sobre o texto e o ensino de regras gramaticais e, posteriormente, a redação.

Dessa forma, o ensino da língua desconsidera a produção da linguagem e o conhecimento prévio do estudante, tornando o ensino desinteressante aos envolvidos. Segundo Sachet (2017, p. 51), “[...] a leitura é a ponte para a construção de conhecimentos, pois, além de ampliar as relações sociais, traz informações do senso comum aos científicos, podendo vir a consolidar-se como conhecimento”. Desse modo, a leitura, bem como outras práticas de linguagem na escola, não serve somente para decifrar ou analisar os códigos escritos, mas para levar o aluno a compreender o mundo, e isso acontece por meio da interação com o professor e com os objetos de ensino-aprendizagem da língua.

Em relação aos teóricos, supostos pelo direcionamento da pergunta, PA considera a experiência a principal fonte para realizar seu planejamento. Seu professor de graduação foi citado posteriormente por ter sido uma inspiração em sua vida. Vejamos:

13) A minha experiência não tem nenhuma assim que eu diga: - não, eu tenho essa linha aqui, não para mim. A experiência é a de sala e aula. E posso dizer, ó, se eu tiver, se eu puder te dizer que eu tenho uma pessoa que é a minha inspiração, foi meu professor doutor Eurico

Back, que foi meu professor de faculdade. [...] ele é o melhor teórico, o melhor estudioso, o melhor exemplo que eu posso ter, porque além de uma sumidade em língua portuguesa, além de um gênio, ele era humano demais (PA, mp3: 27min 52 seg).

A professora PB também respondeu aos três questionamentos. Pode-se perceber que mesmo a escola tendo adotado um livro didático, a docente tem liberdade para desenvolver seu planejamento conforme a necessidade dos alunos, usando o livro sugerido pela escola apenas como um suporte de pesquisa para desenvolver o seu planejamento escolar:

14) A escola trabalha com Mattos, é da FTD, são livros muito, muito bons, porém a realidade aqui no bairro Renascer é muito diferente, principalmente com os 6º e 7º anos eu não consigo trabalhar o livro. O que eu consigo? Como a gente tem esse material muito rico, eu consigo fazer algumas pesquisas, trabalhar alguns textos, mas na íntegra, infelizmente não dá, ainda não dá, a realidade é totalmente diferente (PB, mp3: 5min 11 seg).

Conforme já mencionado, vale ressaltar que o livro didático adotado pela escola é da editora FTD, que nasceu no Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam no país desde 1897 na direção de vários colégios. Durante a gestão de Frère Théophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907, ele incentivou os Irmãos a escreverem livros de todas as disciplinas escolares, surgindo a Coleção de Livros Didáticos FTD. Segundo a editora, a coleção tem o compromisso de transformar a sociedade por meio da Educação, além de entender a Educação como um momento que inspira descoberta, escolha, liberdade e cidadania. Ainda assim, a docente acredita que o livro não contempla a realidade dos seus alunos, por isso busca outros materiais que normalmente não vão ao encontro dos livros adotados pela escola, mas que são considerados relevantes pela instituição, pois todo planejamento,

segundo PB, antes de ser realizado, é encaminhado à coordenação para avaliação.

A professora ainda mencionou que o planejamento da escola é trimestral, mas também tem um anual, e que, devido à pandemia, no ano de 2020, a escola optou por trabalhar com roteiros elaborados pelos docentes das disciplinas, os quais eram entregues aos alunos a cada 15 dias com o contexto explicativo e as atividades. Mas no ano de 2021, tentaram adotar uma nova proposta de ensino,

15) A gente está tentando planejar pesquisa, para eles irem em busca de aprender, para que, se um dia eles tiverem que ficar em casa um dia novamente, eles têm que ir em busca do conhecimento. (PB, mp3: 6min 20 seg).

A informação supracitada não faz parte dos roteiros de 2020, que foram analisados, mas acreditamos que é interessante mencioná-la, pois, conforme a fala da professora, a escola está atenta às dificuldades dos estudantes e, por isso, está buscando desenvolver a autonomia deles por meio de novas propostas de ensino que, naquele momento, ainda estavam sendo discutidas para o ano de 2021.

Perguntamos também para PB se ela adota algum teórico para realizar seus planejamentos ou se realiza seus planejamentos a partir da sua experiência. Como resposta, a docente nos contou:

16) Aqui, na escola, a gente tem a *Um Brasil*, que é como se fosse um tipo de PCN, um Parâmetro Curricular, e nesta *Um Brasil* a gente tem: Vigotski, Magda Soares, Celso Antunes, então a gente tem vários teóricos que a gente acaba da experiência deles ampliando para o nosso planejamento (PB, mp3: 7min 40 seg).

Entende-se que a *Um Brasil* vem para contribuir para o planejamento dos professores, trazendo teóricos que discorrem sobre o processo de ensino e aprendizagem, os quais são essenciais para a formação docente, mas, muitas vezes, na graduação, não foram discutidos o suficiente, por isso merecem ser destacados mais uma vez com a intenção de contribuir para o planejamento do professor. Os estudiosos citados por PB têm foco na alfabetização, indo ao encontro

da realidade dos seus estudantes, pois, como já mencionado, os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ainda não são alfabetizados. Todavia, existem outros estudiosos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e que também merecem destaque, como, por exemplo, Bortoni-Ricardo, que, entre outros temas ligados ao ensino de língua, explica os processos fonéticos e fonológicos de variedades linguísticas do português. Durante a entrevista, a professora PB comentou que a escola oferece cursos, então talvez seja nesse momento que tais teóricos são mencionados e discutidos.

Em resumo, em relação à pergunta de número quatro, compreendemos que PA faz eventualmente o uso do livro didático em suas aulas e que PB não precisa fazê-lo, por isso busca outras fontes que considera adequadas à realidade de seus alunos, servindo o referido livro apenas como mais um recurso de pesquisa para o planejamento. Com base nas respostas das entrevistadas, podemos dizer que as duas docentes entendem que os conhecimentos apresentados pelo livro didático não contemplam a realidade de seus estudantes. Na visão de Sachet (2017, p. 27 *apud* ÁVILA; TONELLI, 2018, p. 116),

O livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é o professor, junto com os alunos, que vai estabelecer as formas de leitura e uso desse livro e que somente o livro não dá conta do conteúdo. Sendo assim, considera que é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.

Ou seja, o professor tem liberdade para transformar o conteúdo presente no livro didático em um recurso pedagógico que, durante o processo de ensino da língua, pode conduzir seu planejamento com eficiência, possibilitando-lhe abordar as questões linguísticas daquela escola, ainda que não sejam citadas no livro didático. Todavia, as professoras não mencionaram quais conteúdos linguísticos são mobilizados durante as práticas de ensino. Também percebemos que suas respostas foram mais “genéricas”, ou seja, não havendo nenhum aprofundamento referente às práticas de ensino da língua.

Seguindo a entrevista, perguntamos às professoras como elas costumam realizar o planejamento, ou seja, a partir de algum teórico ou por meio da experiência em sala de aula. Como resposta, PA informou

que acredita que a experiência é o recurso fundamental para a elaboração do planejamento, e também mencionou o seu professor, Dr. Eurico Back, como fonte de inspiração teórica por ser uma pessoa muito humana. Já PB disse que costuma usar os teóricos apresentados nos documentos da escola, pois considera que eles contribuem para o seu planejamento, que até o momento versou sobre acolhimento e sensibilidade.

A questão número cinco questionou se as professoras costumam trabalhar com textos, ou seja, se elas normalmente leem para os alunos ou se eles leem, enfim, como essa prática acontece no ensino da Língua Portuguesa. PA disse que costuma ler para seus alunos para evitar, por exemplo, a fragmentação do texto ou, ainda, que não leiam no caso da leitura silenciosa, por isso

17) [...] é deste jeito, tu mostrando o que é um conto¹⁹, levando, mostrando as características do conto, aí depois dando um conto como exemplo, fazendo a leitura, interpretação, aí depois tu vai dizer: - agora está na hora de vocês produzirem um conto (PA, mp3: 34min 43 seg).

A intenção dessa questão era descobrir se a professora buscava a formação de um leitor ativo, que vai além de interpretar e fazer inferências, ou seja, que o professor tome:

[...] a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma [...]. Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis do conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais (KLEIMAN, 2002, p. 35).

¹⁹ Um conto é uma narrativa que cria um universo de seres, de fantasia ou de acontecimentos. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e um enredo. Mais informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Conto>. Acesso em: 21 set. 2021.

Com base na citação de Kleiman (2002), podemos perceber que a professora usa como estratégia de pré-leitura a exploração do gênero textual, e que saber essa estrutura não dá conta de dizer que se trabalhou com leitura e mais ainda com produção escrita. Conforme o objeto de investigação da presente dissertação, observamos que os fenômenos linguísticos não são explorados pela docente, pois o foco do ensino está na estrutura e na escrita do gênero textual e não na compreensão dos diversos fenômenos linguísticos, como, por exemplo, o apagamento do “r”, destacando-se os níveis de escolaridade em cena, sendo preciso firmar esse tipo de reflexão acerca da apropriação do código linguístico. Segundo Morais (2014, p. 38), “[...] a leitura é a transformação da representação sensorial de uma mensagem escrita na representação do seu sentido e da sua pronúncia, o que permite compreender a mensagem e dizê-la em voz alta”.

A professora comentou também que costumar ler em voz alta para que a leitura não se torne fragmentada. A realização da leitura em voz alta para os alunos, que é interessante em função da leitura adequada dos termos, da pausa, da entonação, ainda serve para motivar as crianças à leitura silenciosa, despertando nelas a curiosidade acerca das múltiplas formas e dos sentidos que a língua permite, prática que também deve acontecer no contexto escolar, pois:

A prática da leitura silenciosa é importante para o processo de desenvolvimento da criança, cuja capacidade de internalização proporciona uma relação com o mundo, sem a necessidade da interação concreta, independentemente das limitações temporais e espaciais. Em outras palavras, tal prática permite que a criança realize inferências, predições, conexões, visualizações, questionamentos, planeje, julgue, avalie, amplie o vocabulário e o conhecimento, lembre-se de algum fato, compare determinados eventos, sem a necessidade de uma vivência real (VYGOTSKY, 1999a *apud* ANDRADE, 2016, p. 41).

Klier (2017) também acredita na importância da leitura realizada pelo aluno, por isso cita Zumthor (2007), pois, para o autor, o modo de ler interfere na interpretação e receptividade por parte do leitor. Ao ler, o ritmo sanguíneo do leitor é alterado, por exemplo, pelo barulho do

espaço ou pela posição corporal que se encontra no momento, por isso acredita que leitura pede performance, ou seja, modos diferentes de interpretar os sentidos provocados pela leitura durante o encontro do leitor com o texto. “O leitor olha a disposição das palavras e lê o texto. A partir do olhar do leitor, a percepção do texto se desdobra e, no ritmo visual criado pelo leitor, os sentidos vão sendo produzidos e interpretados” (KLIER, 2017, p. 71). Portanto, podemos entender que é importante que o aluno realize a leitura para que possa interpretar o texto a partir das suas energias corporais, tendo mais compreensão do texto que apenas a leitura realizada pela docente.

Com base nos autores supracitados, podemos entender que a professora não realiza a prática de leitura silenciosa com seus alunos, pois, conforme citado, eles leem de forma fragmentada, portanto não são estimulados a desenvolver alguns conhecimentos, como, por exemplo, a ampliação do vocabulário e os julgamentos do texto, porque a narração oral realizada pelo professor contribui mais para a formação de crianças ouvintes do que para leitoras.

Respondendo à pergunta cinco, PB falou que também costuma trabalhar com leitura uma vez por semana, pois a docente tem quatro aulas, sendo duas na quarta-feira e duas na sexta-feira, ou seja, toda sexta a professora costuma levar uma caixa com textos com diversos assuntos para os alunos escolherem e lerem, momento em que ela também costuma participar da leitura. Conforme seu relato:

- 18) Eu gosto de ler para eles saberem a entonação, para eles saberem os sinais de pontuação, eu friso muito isso assim, eles têm que ver como eu leio para eles perceberem o que estão fazendo de errado. [...] e também nunca dizer que tá ruim, acho que a gente tem que dizer assim, hoje a leitura não estava muito legal, poderia melhorar um pouquinho [...] e não dizer que está péssimo, está horrível (PB, mp3: 11min 05 seg).

Portanto, a partir das respostas de PA, podemos perceber que ela realiza a leitura e com isso os alunos podem observar a leitura adequada dos termos, a pausa, a entonação, mas a professora não mencionou a possibilidade de após a leitura interagir com os alunos.

Nas repostas das duas professoras, é possível observarmos que, no ensino da leitura, adotam práticas diferentes. PA costuma ler para os alunos, sendo que eles, conforme mencionado na questão quatro, podem participar durante a leitura e partir dos questionamentos realizados pela professora, mas não a realizam. Já PB mencionou que, quando a aula objetiva habilidade de leitura, ela costuma solicitar a leitura com a intenção de observar a entonação, mas não mencionou a interação do grupo após ou durante as leituras.

Nesse caso, os gêneros abordados não são discutidos, isso quer dizer que mais uma vez os estudos dos fenômenos linguísticos que poderiam ser abordados a partir da leitura dos estudantes ou da interação social não foram abordados. Desse modo, vale ressaltar que o propósito da leitura vai além das habilidades mencionadas pelas professoras, ou seja, “[...] aprender a ler e a escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usar deste conhecimento para intervir na sociedade (BRITTO, 2012, p. 82). Tais habilidades podem ser desenvolvidas por meio da:

[...] interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...] (SOARES, 2005, p. 18).

Com base na resposta de PB, e com base em Bortoni-Ricardo (2005), o aluno deve se sentir livre e poder falar em sala de aula, e uma forma de o professor retificar a fala do aluno é dando continuidade ao seu comentário, elaborando-o e ampliando-o. Vale lembrar, ainda, segundo a autora (2009), que é preciso conscientizar os alunos de que lidamos com variedades linguísticas, não com erros, pois, do ponto de vista linguístico, erro só existe quando não há intercompreensão, o que existe são sim formas diferentes de usar a língua.

O erro acontece somente quando um aluno comete, por exemplo, a troca de um fonema, sendo que a palavra ou o contexto não tenha sentido, entretanto, para Bortoni-Ricardo (2004), todo falante nativo é competente em sua língua materna, o que pode acontecer é que nela todo indivíduo pode desempenhar variadas tarefas comunicativas, por isso a Sociolinguística acredita que os falantes de determinada língua não falam errado, o que acontece é uma questão de inadequação da

forma utilizada em relação às expectativas do ouvinte. Dito isso, é importante reiterar que na fala das professoras não há qualquer menção à variedade ou à diversidade linguística em sala de aula e, por conseguinte, ao modo como é tratada didaticamente, sobretudo quando os enunciados tipicamente migram da oralidade para a escrita.

A pergunta número seis foi praticamente respondida nas questões quatro e cinco, mas reiteraremos algumas reflexões. A pergunta número seis questionou as professoras sobre a rotina de leitura. Como resposta à questão, PA não mencionou um dia em específico para a leitura, mas, com base no questionamento anterior, comentou que sempre lê para os seus alunos com a intenção de explicar e interpretar o gênero textual, ou seja, não relatou resistência por parte dos alunos. Já PB comentou que a leitura acontece em todas as aulas:

19) [...] eu sempre gosto de mesclar a oralidade a escrita e a interpretação” (PB, mp3: 13min 45 seg), ou seja, ela lê para os seus alunos e solicita que eles leiam também. Citou que busca algumas estratégias para que os alunos queiram ler: “[...] a estratégia é ver o que eles gostam” (PB, mp3: 14min 46 seg).

Ela comentou, ainda, que respeita o aluno quando ele não quer ler e, em seguida, aproxima-se dele com o seguinte comentário:

20) Vamos conversar individual, vamos ler com a prô? Eu acho que cada caso é um caso, né? (PB, mp3: 15min 40 seg).

Conforme apontado por PB, a docente considera estratégia de leitura a busca por livros que despertem o interesse dos alunos, mas, segundo Sachet (2017), as estratégias vão além. Vejamos:

[...] a utilização de estratégias de leitura potencializa o ato de ler, sendo que é capaz de fazer com que o aluno ultrapasse as dificuldades pessoais a fim de obter um bom sucesso na compreensão da leitura. O docente exerce, pois, um importante papel, pois, além de propiciar o aprendizado da leitura, deve ensinar explicitamente a compreender o texto,

por meio de estratégias de leitura (SACHET, 2017, p. 72).

Com a intenção de explicitar o que são estratégias de leitura, a autora nos traz exemplos e lembra-nos, ainda, de que elas devem se adaptar às diversas situações, como, por exemplo, o conhecimento prévio do leitor de como fazer anotações à margem do texto, correr os olhos pela página, usar o dicionário, entre outros.

Segundo Sachet (2017), as estratégias de leitura podem ser abordadas conforme o objetivo da leitura que se deseja alcançar, e a sala de aula é o espaço ideal para essa abordagem por se tratar de um espaço heterogêneo, o que possibilita a discussão das estratégias utilizadas para a sua utilidade.

Na questão número seis, foi perguntado como os textos do livro didático são abordados, então, como resposta, PA e PB mencionaram que as leituras trazidas pelo livro didático não contemplam a realidade de seus alunos, conforme já citado na questão número quatro.

Passando para a pergunta de número sete, as entrevistadas foram questionadas sobre as dificuldades dos alunos, quais são elas e as mais evidentes, bem como sobre o que fazem para ajudá-los. Com base na pergunta, PA contou que seus alunos apresentam duas dificuldades, conforme veremos:

21)[...] são duas coisas, a ortografia, porque em algum momento ele precisa ter, como se fosse a roupa formal, eu não preciso estar usando o dia inteiro [...] e a outra preocupação grande que eu tenho, e por isso que eu batalho tanto, é a interpretação, porque, assim, se tu não entender o texto não faz sentido, não te diz nada e daí como ler e se dizer leitor, se você pergunta para o aluno se ele entendeu e ele não consegue dizer nada? Por isso que fazer sentido é isso, vai depender da interpretação de cada aluno, por isso que tem as diversas interpretações da mesma fala de acordo com a sua vivência, de acordo com a sua história, mas algum sentido tem que fazer. (PA, mp3: 48min 35 seg).

Em seguida, a entrevistadora retomou a questão e perguntou como a entrevistada busca ajudar seus alunos. A docente trouxe o seguinte exemplo:

22) É dizer que realmente a língua serve a função máxima de comunicar [...] ‘Ah, professora, se entendeu está bom’, ‘Concordo, se entendeu está bom, mas não é toda hora que você vai poder se expressar daquele jeito ‘se entendeu está bom (PA, mp3: 50min 40 seg).

A segunda professora também respondeu ao questionamento sete e disse que seus alunos apresentam dificuldades na interpretação e na escrita, mas que antes de identificar quais são essas dificuldades, ela costuma fazer uma “sondagem” para identificá-las. Vejamos:

23) É a interpretação e a escrita, a escrita deles aqui, eles têm uma defasagem de uns quatro anos, então eu dou aula para o sexto ano, mas é como se fosse o primeiro ano [...], mas eu acho que antes de eu pensar em conteúdo, eu tenho que pensar nas dificuldades que são mais na escrita. (PB, mp3: 17min 53 seg).

Para identificar as dificuldades de seus estudantes, essa professora nos contou que realiza uma sondagem da turma, expressão que normalmente chamamos de diagnóstico. Para Libâneo (1994), o planejamento precede o diagnóstico da realidade. Vejamos como a professora realiza o diagnóstico da turma:

24) Eu fiz sondagem com ditado, eu fiz sondagem com jogo para testar a interpretação deles e, agora, eu vejo o que eu vou resgatar, o básico, eu vou trabalhar bastante a escrita, como resgatar coisas básicas, como os sinais de pontuação. Cada sinal eu penso em trabalhar é... primeiro, eu vou pedir para eles trazerem um conceito dos sinais de pontuação, exemplo e trabalhar cada um lentamente, eu acho que o momento que a gente está não dá para

atropelar nada, e eu acho que é melhor eles aprenderem lentamente e entender, dar significado ao sentido, porque não adianta eles entenderem e não saberem para que serve, têm que saber (PB, mp3: 18min 06 seg).

A partir das considerações apresentadas pelas professoras entrevistadas, pode-se perceber que PA citou a ortografia como uma das principais dificuldades de seus alunos, e que PB mencionou a escrita, citando a pontuação como exemplo. Desse modo, achamos necessário refletir sobre as habilidades provenientes da escrita.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), entre sete e oito anos, a criança internaliza as regras do sistema de sua língua escrita e já compreende que as letras apresentam sons menores que as sílabas, por isso é capaz de relacionar o som dos fonemas às palavras que pretende escrever. Mas, a partir desse momento, a criança enfrentará as dificuldades referentes à ortografia, ainda que saiba grafar as palavras, pois “[...] o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 33).

Já em relação aos excertos, podemos perceber que os assuntos abordados não foram problematizados a partir dos próprios usos dos alunos ou de outros já contextualizados, a fim de que os alunos conseguissem perceber e, portanto, refletir sobre as diferenças apresentadas pelas professoras, ou seja, em nenhum momento houve a preocupação em explicar os indícios da oralidade que migram para a escrita, assim como o objeto de investigação desta dissertação, que busca o apagamento do “r” nas produções escritas, ou seja, esperávamos que nesse momento as professoras mencionassem como buscam se apropriar dos fenômenos linguísticos dos seus estudantes e, em seguida, como os fenômenos são explicados, de modo que os educandos não apenas observassem as palavras como certas ou “erradas”, pois essas dúvidas vão surgir durante toda a vida, mas que compreendessem a partir das evidências observadas no contexto escolar que os fenômenos linguísticos podem ser explicados por meio de estudos fonéticos e fonológicos da língua. Dessa forma, o conhecimento se torna significativo aos estudantes, pois não é apenas uma atividade de memorização.

Diante do que esperávamos como resposta, percebemos que as professoras não buscaram identificar os fenômenos linguísticos e trouxeram respostas “genéricas”, as quais não apresentam preocupação em identificar e posteriormente explicar os fenômenos linguísticos dos seus alunos. Ou seja, PA mencionou a ortografia como uma das dificuldades de seus estudantes, e PB mencionou a pontuação dentro da escrita.

Com base em Bortoni-Ricardo (2004), tais dificuldades só podem ser sanadas se o professor buscar estratégias para que o ensino da língua escrita e das convenções ortográficas não ocorra de modo dissociável, pois elas se completam durante a prática de ensino, de forma que o contexto apresente sentido ao aluno. Por isso, o professor deve levar o aluno a compreender a realidade e as variedades linguísticas, além da estrutura e do funcionamento da língua, almejando ampliar seu conhecimento a respeito dela. Assim, como podemos observar nas respostas das duas professoras, infelizmente, é provável que isso esteja ocorrendo com frequência na sala de aula, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2006 *apud* CALLIAN; BOTELHO, 2014, p.10), os professores têm se mostrado perdidos, não sabendo como devem agir diante das variedades linguísticas de seus alunos nem como eliminar o ensino tradicional da gramática. Dessa forma, o ensino nas aulas de língua portuguesa não vem possibilitando a ampliação da competência comunicativa do aluno.

Mas para essa insegurança do docente, Bortoni-Ricardo (2004) sugere duas estratégias didáticas, que são: identificar essa diferença e conscientizar-se quanto a ela, sendo que, para isso, o docente precisa estar atento à fala do aluno e ainda conhecer as regras conforme a variante padrão da língua. Desse modo, será possível intervir no momento, quando necessário, conscientizando-o de que deve se monitorar.

Morais (2009) acredita na importância da reescrita e na produção de textos como um recurso essencial para o desenvolvimento da língua escrita, ou seja, é impossível que o aluno aprenda a escrever adequadamente apenas com o tempo, ou sozinho. “É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta” (MORAIS, 2009, p. 30-31).

Seguindo com a entrevista, passamos para a questão número oito com as seguintes perguntas: “Você costuma trabalhar a oralidade e a

escrita nas suas aulas? De que maneira?”. Após as perguntas, PA relatou o seguinte:

25) A escrita apresenta regras e a oralidade é mais livre, é o jeito de cada um. O sotaque é uma coisa, às vezes a gente recebe alunos de outra região, que vêm com outro sotaque diferente e pode causar risos o jeito diferente de falar, ou uma palavra que não é comum para nós [...] aí você aproveita e fala dos sotaques, regionalismos e pode trabalhar as variantes (PA, mp3: 56min 25 seg).

PA com base na fala acima, afirma que, diante de indícios de oralidade associados à variação linguística, procura trabalhar na lógica das diferenças, contudo não dá nenhum detalhamento de como isso ocorre, sobretudo em se tratando de formas linguísticas como o apagamento do “r”, dando margens de como acontece a oralidade e a escrita em suas aulas. Reiteramos que, quanto ao ensino da escrita, a entrevistada já respondeu à pergunta na questão sete, por isso ela buscou enfatizar a questão da oralidade por meio de um exemplo. Vejamos:

26) Eu fiz um jogo de perguntas ‘o que é o que é?’ e eles tinham que falar. Ali eu já consegui ver a interpretação deles, foi uma coisa bem espontânea, não foi uma coisa de pedir para ler, eles responderem e acharem que eu já estou avaliando (PB, mp3: 19min 48 seg).

Com base nas falas das duas professoras entrevistadas, percebemos, mais uma vez, que as docentes, de fato, não parecem buscar identificar e explicar os fenômenos linguísticos em suas práticas pedagógicas, que migram da oralidade para a escrita, pois trazem informações que giram em torno das práticas de linguagem mais genéricas, e em nenhum momento fazem referência de como a diversidade variedade linguística pode ser essencial para o ensino e a aprendizagem da língua.

Podemos perceber também que as respostas das duas professoras se aproximam quando falam que buscam observar a oralidade de seus

alunos por meio de evidências espontâneas do uso da língua e, posteriormente, introduzi-las no ensino. Mas, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), a escola não deve buscar a linguagem espontânea dos alunos como foco, mas sim a língua monitorada, pois “É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência [...]”, ou seja, qualquer falante apresenta momento de descontração e acaba recuperando o seu vernáculo e é nesse momento que a escola deve realizar a análise linguística da fala dos estudantes.

Outra questão que merece ser discutida se refere à resposta de PB quando a docente menciona a interpretação textual como uma prática de oralidade que, segundo Marcuschi (2001, p. 21), é definida como “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso”. Ou seja, o aluno desenvolve a oralidade por meio do contexto social e dialógico em que estiver inserido e isso acontece desde o momento em que a mãe dá o primeiro sorriso ao bebê e pode refletir na escrita.

A prática oral que a professora, portanto, destaca diz respeito a uma situação de maior monitoramento da linguagem, haja vista ela fazer uso de um expediente de interpretação de textos. O que esperávamos ouvir seria um detalhamento proveniente de usos linguísticos de variedades não padrão, em que os alunos não estão buscando desenvolver a linguagem monitorada durante a prática de linguagem nesse momento de ensino; lembrando sempre que o objetivo da dissertação é explicar os fenômenos linguísticos que passam despercebidos, pois a interação social em sala de aula, sob a regência docente, acaba por ser monitorada quando o objetivo é a análise linguística. Para isso, a escola tem a função de buscar práticas de ensino que motivem os alunos a desenvolver a oralidade e a escrita em momentos formais, sem negar a espontaneidade donde decorrem os falares.

Até o momento, podemos perceber que as escolas supracitadas reconhecem a existência de uma multiplicidade de variedade de português, mas todo o esforço apresentado nos documentos oficiais para atender às demandas de educação linguística parece ainda não acontecer, com base nas falas aqui analisadas nessas escolas. Talvez uma explicação possa ser que acadêmicos graduados em Letras concluem sua formação inicial sem ter conhecimento de “[...] pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação,

de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 66), além da sociolinguística que, normalmente, são estudados de forma esquemática e pouco instigadora, segundo esses mesmos autores.

Todos esses conhecimentos são de suma importância para a formação de docentes, mas muitas vezes não estão sendo abordados de forma adequada devido a diversos fatores, como, por exemplo, o tempo destinado à discussão sobre as disciplinas que deveriam priorizar o estudo da variação linguística, que ainda é insuficiente. Todavia, sabemos que muitos cursos de Letras, para além das federais, a exemplo do Curso de Letras da ²⁰Unesc, que mantém com a comunidade profunda inserção social, têm buscado adequar-se, por meio de suas grades de ensino, diante da importância da análise linguística para a formação inicial de professores.

Na questão de número nove, perguntamos para PA e para PB se a formação as ajuda ou distancia da prática de ensino, e as duas, como poderemos ver a seguir, contaram que acreditam na formação como um recurso fundamental para a prática de ensino. Vejamos a fala de PA:

27) A minha formação acadêmica e pós-graduação mudaram a minha vida, as professoras da minha infância com a redação minhas férias mudaram meu jeito de ir para a sala de aula. Já desde o primeiro dia de aula, o Professor Eurico mudou com o afeto e com as interpretações de poema e pegar e esmiuçar muito esse poema, tipo para que e por quê? No oral ele fazia muito isso com a gente e eu faço com os meus alunos. E assim, depois a parte da pós-graduação foi mais uma abertura para a análise do discurso (PA, mp3: 1h17min 15 seg).

²⁰ A Universidade do Extremo Sul Catarinense é uma universidade comunitária de Educação Superior fundada em 1970, localizada no município de Criciúma, no sul de Santa Catarina. Atua através do ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. Mais informações em: <http://www.unesc.net/portal/aicom/blog/28325-agora-e-oficial-unesc-e-uma-universidade-comunitaria>. Acesso em: 23 nov.2021.

Nesse sentido, PB explicou que:

28) Eu acho que os dois caminham juntos, todo estudioso sabe que a prática é uma coisa e a teoria é outra, mas os dois têm que caminhar junto, porque a gente tem que aprender, e é como eu sempre falo, a língua é viva, eu como professora de Língua Portuguesa tenho que estar sempre me atualizando, as vezes tem coisas que eu nem sei, então eu descubro e já liga um relóginho, e eu tenho que aprender; então eu acho que não só a formação, mas se atualizar, fazer cursos (PB, mp3: 21min 19 seg).

É relevante mencionar que, na concepção de Freire (1987), a relação entre teoria e prática, dentro do processo pedagógico, precisa dialogar continuamente a fim de eliminar a ideia tradicional de que o saber se encontra apenas na teoria. Para o autor, teoria e prática, ou Práxis como se costuma chamar, são inseparáveis, pois possibilitam aos sujeitos refletir sobre a ação, proporcionando uma educação libertadora. Para ele, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Ou seja, para Freire, que apresenta uma proposta que caracteriza um contexto originariamente dialético, a educação deve buscar o compromisso com a condição humana, com o propósito de modificar a realidade e o contexto opressor/dominador.

A pergunta número nove mais uma vez deu abertura às professoras para que pudessem relacionar os conhecimentos aprendidos no percurso formativo com o objeto de estudo da dissertação, porém nenhuma delas pontuou exatamente quais foram as contribuições da formação para o ensino da língua, ou seja, citaram que a formação contribui para pensar na prática de ensino, além da possibilidade de adquirir novos conhecimentos, mas não relacionaram com a prática de ensino de seus alunos, o que nos deixa mais uma vez na expectativa de saber se a análise linguística está presente nas aulas de língua portuguesa, pois, como disse PB e também diz Bagno (1999), a língua é viva, por isso é preciso se atualizar e buscar uma postura sensível e reflexiva para o ensino. Então,

[...] se o Curso de Formação de Professores adotar a postura reflexiva, ao subsidiar as Práticas Didático-Pedagógicas da Educação Formal, provocará grande impacto científico, inclusive, inicialmente, junto à Educação Linguística da população escolar (PESSOA, 2011, p. 154).

Com relação à formação docente presencial e a distância, Bortoni-Ricardo (2005) traz algumas considerações, uma vez que acredita que a interação face a face favorece o desenvolvimento de novos conhecimentos que, normalmente, por meio de tecnologias digitais, não é possível. “[...] o maior desafio que se apresenta no delineamento de um curso semipresencial, desenvolvido com tecnologia educacional multimídia é garantir uma condição ‘ótima’ de comunicação entre os integrantes” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 226).

A autora também acredita que a interação conjunta favorece a organização e a negociação dos significados por meio dos recursos verbais e não verbais, gestos e projeção corporal. Ainda que o aluno seja um ouvinte, a interação pode lhe ser direcionada por meio do olhar, de sorrisos e expressões de perplexidade, e o retorno pode surgir a partir de pistas não verbais, por isso conclui que “[...] quando esta interação não ocorre, dificuldades crescem exponencialmente” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 226).

Encaminhando-se para a pergunta número dez, perguntamos se as docentes realizam cursos de formação e o que as motivam a buscar novos conhecimentos. PA nos contou que, após a sua formação inicial, fez muitos cursos, mas com o tempo ela passou a assistir e a aproveitar os cursos oferecidos pela prefeitura, os quais são oferecidos a todos os professores no decorrer do ano letivo, e que, agora, devido à pandemia, também está aproveitando para participar de cursos *online*, apesar de alguns não serem muito interessantes:

29) Sempre que tem formação continuada e agora que tem formação ‘online’ vamos aproveitar [...] as conversas do nossos almoço às vezes é o que eu escutei lá, às vezes indignada com o que eu escutei, às vezes convencida e às vezes com uma pulguinha, uma inquietação [...] tem muita

coisa minha que vem de lá, e eu vou e coloco em prática e deu certo, por isso que é aproveitar, sabe, e eu sempre aproveito muito. (PA, mp3: 1h24min 18 seg).

PA, assim como PB, também parece valorizar as formações para professores e sente-se motivada a realizá-las, dando mostras de que os cursos que faz são por acreditar na necessidade de ampliar seus conhecimentos como, por exemplo, na escrita. Ela ainda participa de cursos oferecidos por sua escola, pois a instituição oferece tempo de estudo para cursos, conforme veremos a seguir:

30) Eu estou fazendo pós em docência e é bem legal, porque é uma pós voltada para a tecnologia para o ensino híbrido, para essa realidade que a gente está hoje que é a pandemia. Estou fazendo um também que é só de ensino híbrido, que é um curso que vai levar uns dois anos, que é toda semana, sexta e sábado e é híbrido para o ensino fundamental I e II que é bem bacana, e alguns cursinhos eu faço de escrita, de interpretação, de oratória, que é mais voltado para a minha área mesmo.”. (PB, mp3: 22min 45 seg).

Após a professora terminar seu relato, retomamos a questão, perguntando se ela se sente motivada a realizar tais cursos, sobretudo considerando a situação adversa da pandemia. Como resposta, assim como respondeu PB, PA afirmou que busca participar e sente-se motivada, pois acredita nas possíveis contribuições desses cursos de formação para o ensino.

31) Sim, eu acho que a gente precisa, e uma coisa também muito positiva aqui na empresa, da escola onde eu trabalho, é que eles sempre estão investindo na gente, então, assim, é uma escola que toda sexta-feira à tarde tem um horário só para cursos, para formação, além disso eles instigam, a coordenação, a estudar. (PB, mp3: 23min 32 seg).

Conforme apresentado na questão anterior, a reflexão sobre o ensino linguístico pode contribuir para o ensino da língua. Dessa forma, foi possível perceber que as professoras realizam formações e reconhecem a importância dos conhecimentos que podem ser adquiridos por meio de palestras ou de cursos, pois os conhecimentos adquiridos nesses eventos, conforme mencionaram, também refletem em sala de aula. Todavia, pouco conseguimos depreender em termos de contribuições ao ensino da língua do ponto de vista pontual acerca de unidades linguísticas, ou, ainda, se tais informações passaram despercebidas, pois trouxeram respostas que não apresentaram relação direta com a prática de ensino, ou seja, as professoras nos deixaram mais uma vez sem entender como o ensino da língua e a prática de análise linguística dos seus alunos são abordadas durante as aulas.

Outra questão que vale ser mencionada é quando PB diz que a escola é uma empresa. Nesse sentido, os conceitos, o público e os objetivos podem ser obliterados, já que a escola enquanto uma instituição lida diretamente com o elemento formativo, humano, em que perpassam não só objetividades, mas sobretudo subjetividades. Já a empresa lida com produtos, com retorno financeiro, com lucro. Dimensões institucionais outras que precisam ser problematizadas em termos de políticas públicas, tema, portanto, para outra dissertação. Segundo Vitor Paro:

Aí, o aluno, não é apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber, um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção, no interior de uma empresa industrial qualquer [...] (PARO, 2005, p. 126).

A escola é uma instituição de ensino feita para e de pessoas, é assim um organismo vivo, dinâmico e está em constante transformação social; ela não se entrega aos interesses das classes dominantes e do mercado, pois o foco são as múltiplas necessidades que podem ser desenvolvidas e não compradas.

Dirigindo-nos para a última pergunta da entrevista, questionamos as professoras se elas gostariam de mencionar mais alguma coisa que não conversamos. PA relatou que tínhamos conversado sobre muitas

coisas, mas, mesmo assim, explicou que valeria a pena citarmos “[...] a desvalorização do professor, o desafio que é ser um professor [...]” e falou sobre os comentários que vêm surgindo na mídia, principalmente neste período de pandemia, como:

32) [...] corta o salário deles para ver se eles não voltam para a sala de aula correndo (PA, mp3: 1h 33min 09 seg).

PB preferiu frisar que gosta muito da docência, então relatou que

Não foi nós que escolhemos trabalhar aqui, nós fomos escolhidos, porque aqui é muito além da sala de aula, é a casa deles, é uma realidade muito diferente de outras escolas que eu já trabalhei (PB, mp3: 24min 44 seg).

Com o término das entrevistas, podemos concluir que as professoras apresentam conhecimento do contexto social de seus alunos, pois em alguns momentos buscaram práticas de ensino por meio das quais foi possível conhecer a realidade dos seus estudantes, mas não nos deram mostras de intervenção didática em que pudéssemos vislumbrar uma prática de análise linguística que fosse capaz de contribuir para a análise que ora fazemos, ou mesmo para a análise de outros fenômenos observados no ensino da língua que fossem decorrentes dos usos na linguagem oral. Dessa forma, podemos dizer que o fenômeno em estudo nesta pesquisa, que explica a transposição da oralidade para a escrita, parece não fazer parte das aulas das professoras, pelo menos essa percepção se deu com base em seus relatos.

Ou seja, apesar das contribuições apresentadas por diversos estudiosos, a análise linguística gera dúvida acerca da prática pedagógica dos professores no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua no tratamento dos usos da oralidade, que podem migrar para a escrita. Talvez seja porque essa dimensão ainda não está no nível da consciência. O fato é que suas falas não nos proporcionaram a abertura necessária para adentrar as suas práticas nas especificidades. É certo que estão preparadas para lidar com a diversidade de seus alunos, mas se isso se dá com a diversidade linguística já não podemos afirmar.

O exposto, portanto, dá mostras da importância ao fato de as disciplinas que discorrem sobre o tema serem fundamentais aos graduandos, entretanto, apesar de surgirem na grade curricular, muitas

vezes não buscam refletir sobre o ensino da língua, apenas teorizam tais conhecimentos. Reiteramos a importância de mobilizar um lugar teórico dialógico, a exemplo da Sociolinguística Educacional, para que os futuros docentes possam mediar a construção da consciência linguística dos futuros professores. Dessa forma, os professores poderão abordar a variedade linguística e a gramática tradicional quando a necessidade do grupo e os objetivos de ensino estiverem em consonância, na lógica da problematização de trazer para o nível da consciência também do aluno.

Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos o apagamento do “r” nas produções escritas dos estudantes que frequentam as mesmas escolas das professoras entrevistadas, constituindo-se, portanto, a última dimensão da análise.

5.3 TERCEIRA DIMENSÃO: APAGAMENTO DO “R” NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ESTUDANTES

Esta terceira dimensão de análise é aquela por meio da qual explicitaremos os usos do “r” em final de palavras, já que estarão grafados nos registros de escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II das duas escolas, conforme citado na metodologia. Entretanto, é importante lembrar que o referencial teórico que sustenta a análise é da Sociolinguística, que concebe a língua como heterogênea, possibilitando aos falantes criar e recriar a língua conforme o contexto social.

Mais especificamente, a Sociolinguística Educacional, metodologia adotada nesta dissertação, surgiu a partir dos estudos e das contribuições da Sociolinguística Variacionista, porém sua pesquisa não está preocupada com o número de dados, mas sim com os resultados já descritos pela Variacionista como contributivos no planejamento didático, visando às práticas de linguagem. Nesse sentido, este estudo objetiva interpretar a língua materna a partir do apagamento do “r” nas produções escritas dos estudantes e contribuir para o ensino-aprendizagem da língua no contexto escolar, dando ênfase aos envolvidos nesse processo, procurando entender se os alunos percebem e como interpretam a variação linguística.

Denominarei Sociolinguística Educacional, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área

do ensino de língua materna. (BORTONIRICARDO, 2005, p. 128).

Desse modo, a partir do objeto de investigação, a Sociolinguística Educacional pode contribuir para interpretarmos o apagamento do “r” no contexto escolar para que toda variação possa ser respeitada, uma vez que toda variação pode ser interpretada por meio da Sociolinguística, além de tornar o ensino da língua significativo, levando o professor e os alunos a refletirem e a entenderem os fenômenos que levam à variação da língua, trazendo para a cena linguística a lógica da adequação, em que na fala, por ser um fenômeno que não carrega estigma, não traz prejuízo quanto ao uso; já na escrita, requer adequação à norma de prestígio, requer mobilizar outras estratégias, daí o professor ser fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto e do objeto de investigação desta dissertação, ou seja, o apagamento do “r” no final de palavras, reiteramos que a primeira escola pertence à rede municipal de ensino e chama-se Padre Francisco Bertero. A segunda, é mantida pelo Colégio Marista em parceria com a prefeitura de Criciúma e chama-se Marista Escola Social Irmão Walmir.

A seguir, apresentamos a coleta de dados das duas escolas. Inicialmente, trazemos todos os dados da escola intitulada Padre Francisco Bertero, que foram coletados dos cadernos das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Arte, Inglês, Religião, Geografia e Educação Física. Depois, apresentamos os dados da escola Marista Escola Social Irmão Walmir.

Vale lembrar que nesta última escola os alunos não participaram de aulas presenciais, por isso os professores realizaram a explicação por meio da escrita e, posteriormente, apresentaram exercícios de modo que o conteúdo exibido fosse aprendido. As atividades (ou roteiros, conforme costumam chamar) foram entregues na forma impressa e devolvidas à escola no prazo de, no máximo, 15 dias para que os professores pudessem avaliá-las e, posteriormente, devolvê-las aos estudantes com as devidas anotações e contribuições.

A coleta do apagamento do “r” nas produções escritas dos estudantes da primeira escola aconteceu nos dias 04 e 11 de março. A turma é composta por 22 estudantes, mas devido à pandemia, segundo a direção da escola, muitos alunos estavam faltando, e outros estavam realizando seus estudos de forma remota com distintos professores, por isso analisamos apenas 12 cadernos e encontramos seis (6) ocorrências, as quais serão apresentadas na sequência.

Vale ressaltar que, antes da análise dos dados, solicitamos a autorização dos pais²¹ (Apêndice D) para que os alunos pudessem contribuir para a pesquisa por meio da análise dos cadernos; em seguida, da direção da escola, e, por fim, do professor de Educação Física. Esta última autorização foi em função de a escola solicitar que a pesquisa fosse feita nas aulas dessa disciplina, pois o docente não costuma utilizar o caderno. Portanto, durante as aulas de Educação Física, a direção reservou um espaço na biblioteca para que a pesquisa fosse realizada.

Durante coleta de dados, a identidade dos alunos foi preservada por meio da não identificação de seus nomes. Assim, aos nos referirmos à escrita dos estudantes, apresentaremos apenas as letras iniciais de seus nomes, a disciplina na qual o apagamento do “r” ocorreu, além do nome escola. Vale ressaltar que, em um primeiro momento, identificamos as palavras e o contexto da oração na qual houve o apagamento do “r” para, em seguida, tirarmos fotos de todas as ocorrências com a intenção de mantermos a originalidade da escrita a fim de, em seguida, descrevermos o dado no contexto das frases e assim poder explicá-las.

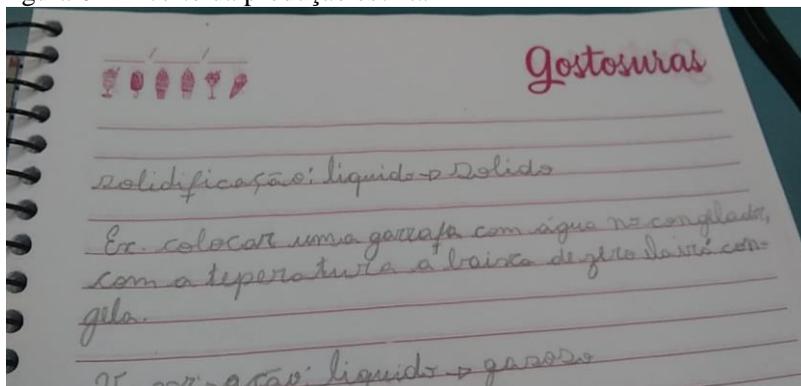
A segunda escola onde realizamos a pesquisa foi a instituição Marista Escola Social Irmão Walmir. A coleta foi feita nos dias 15 e 22 de março, na turma do sexto ano, que é composta por 35 alunos. No entanto, foram analisados 50 roteiros, os quais foram realizados no ano de 2020, pois, como os alunos não tiveram aula durante a pandemia, foi a forma encontrada pela escola para que eles pudessem estudar. Os conteúdos e as atividades foram elaborados pelos professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Artes, História e Religião. Dessa forma, foi possível encontrar 34 ocorrências sobre o apagamento do “r”.

Apesar de a pesquisa se dar no ano de 2021, foi possível analisar os roteiros de atividades de 2020, pois alguns professores não conseguiram devolvê-las corrigidas aos alunos. Devido à dificuldade de os alunos em realizarem os roteiros, no ano de 2020, a instituição resolveu que a média para a aprovação no ano da pandemia seria quatro (4,0), mas ainda assim houve reprovações.

Apresentamos, a seguir, todos os excertos da produção escrita dos estudantes da Escola Padre Francisco Bertero e alguns dados do Marista Escola Social Irmão Walmir, pois o interesse da Sociolinguística Educacional não é apresentar quantidade de dados, mas explicar os fenômenos linguísticos conforme veremos a seguir:

²¹ Encontra-se no Apêndice D, no final do trabalho.

Figura 6 - Excerto da produção escrita



Fonte: Dados da estudante MVDL da Escola Padre Francisco Bertero (2021).

O primeiro dado coletado aconteceu durante a escrita realizada na aula de Ciências. A professora escreveu no quadro como acontecem os estados físicos da água, momento em que se deu a cópia. Podemos observar que mesmo em uma situação de cópia, situação igualmente formal por se dar no espaço da sala de aula sob a regência de um professor, em um dos muitos contextos que o uso do “r” no final dos vocábulos deveria constar, como em “Colocar” (comando), congelador (substantivo), a aluna não percebeu que a palavra “congelar” apresenta o grafema “r” no final da palavra, pois, provavelmente, na oralidade, esse som não é oralizado, indo ao encontro do que se tem descrito quanto ao apagamento do “r” nas construções da perífrase “irá congelar”, em que o verbo “ir” constitui-se um verbo auxiliar ao receber as marcas de tempo, aspecto e modalidade. O uso com a marca explícita de “r” em uma situação formal e, por consequência, no contexto da escrita (igualmente formal), faz-se necessário.

A explicação acima decorre de uma concepção de língua de que temos um vernáculo internalizado e que, em situações de baixo monitoramento, fazemos uso sistemático de nosso vernáculo sem nos atentarmos à situação comunicativa. É fato que “copiar” se difere substantivamente de “produzir” um enunciado. E uma possível explicação pode ser distração. Lage (2018) afirma que alguns educadores e familiares acreditam que o aluno comete “erros” porque são distraídos, pois “erram” até mesmo quando estão copiando a palavra da lousa. Essa pretensa distração, portanto, diz

justamente dessa situação de baixo monitoramento em que o vernáculo se revela.

Uma situação parecida em que o aluno lê a palavra corretamente na questão e responde usando a mesma expressão de forma “errada” também aconteceu no Marista Escola Social Irmão Walmir. Vejamos:

Figura 7 - Excerto da produção escrita

3) NA SUA OPINIÃO, VOCÊ ESTÁ ACHANDO MUITO DIFÍCIL ACOMPANHAR OS ROTEIROS? POR QUÊ?

Não estou achando difícil acompanhar os roteiros

4) QUAL É SUA MAIOR DIFICULDADE EM FAZER OS ROTEIROS DE ESTUDOS ESPECIFICAMENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA?

A dificuldade é que os professores não são muito claros para explicar a atividade

Fonte: Dados da estudante LBM do Marista Escola Social Irmão Walmir (2020).

Na pergunta de número três da atividade, a aluna foi questionada se estava achando difícil realizar os roteiros das atividades. Como resposta, disse: “Não estou achando difícil ‘acompanha’ os roteiros”. Ou seja, a aluna LMB apagou o “r” no verbo “acompanhar”, mesmo ele tendo sido citado na pergunta.

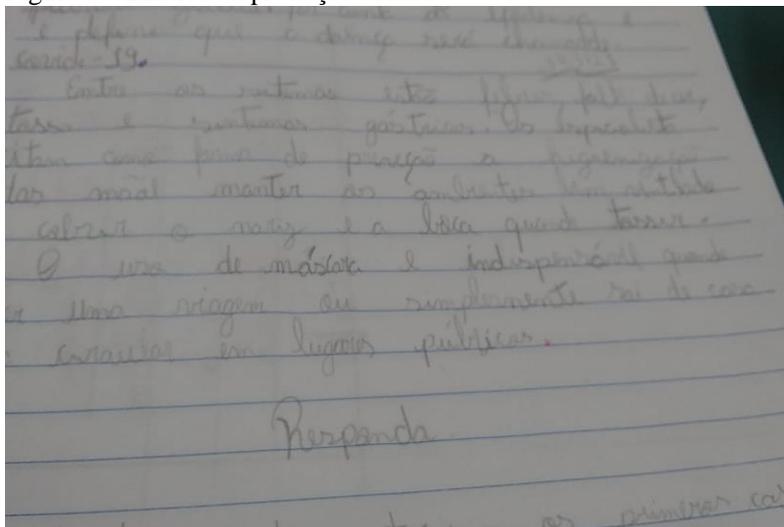
Conforme Lage (2018), citando Smith (1999) para justificar o apagamento do grafema, no momento em que o aluno está lendo, o ponto de fixação naquela palavra muda quatro vezes por segundo, pois nosso cérebro é capaz de identificar quatro ou cinco letras em apenas um olhar. Isso significa que quando copiamos, não fazemos a leitura da expressão letra por letra, mas por meio de um processo global que, ao observar a palavra e as letras, buscará um significado que é produto da hipótese de escrita deles. Se a leitura da palavra não acontecesse dessa forma, leríamos sílaba por sílaba e comprometeríamos a fluência e compreensão

da leitura. Esse processo de leitura mais uma vez revela que o uso se dá pela mobilização do vernáculo internalizado, memória de longo prazo. Todavia, o professor pode auxiliar o aluno quanto a esses usos, desde que busque por meio de práticas de ensino que despertem a consciência fonológica, por exemplo. Esse processo pode ser mais comum do que se imagina em fases de escolarização em séries não iniciais, mas se verifica, de modo muito produtivo, no processo de aquisição da escrita. Assim,

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortografia, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética [...] (CAGLIARI, 2007, p. 30).

Ou seja, a criança não comete “erros”, pois o domínio da escrita tende a representar a fala em alguma medida. Dessa forma, acontece a transposição da oralidade (que faz todo o sentido no vernáculo mobilizado) na escrita, que faz parte do processo natural de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Figura 8 - Excerto da produção escrita

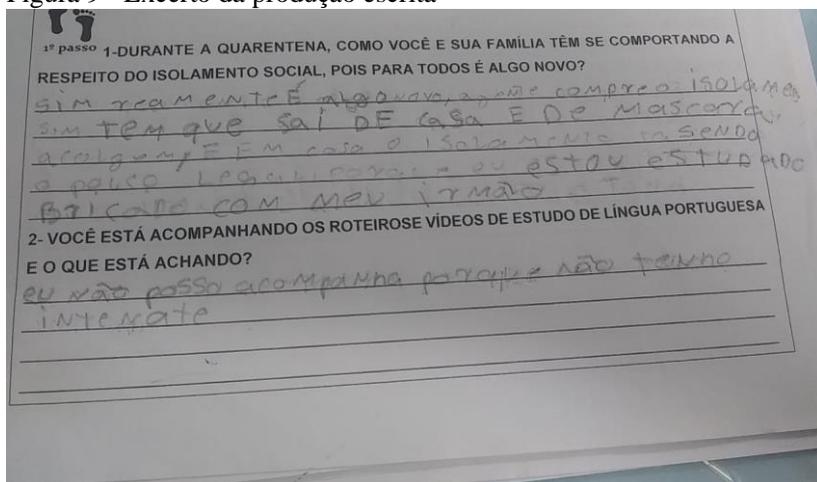


Fonte: Dados da estudante BAP da Escola Padre Francisco Bertero (2021).

O terceiro dado foi retirado do caderno de Ciências. Nessa aula, a professora passou no quadro um texto explicando sobre o tema Coronavírus, as formas de prevenção, entre outros assuntos, porém o aluno copiou, conforme o excerto acima, uma das orações da seguinte forma: “O uso de máscara é indispensável quando fazer uma viagem ou simplesmente ‘sai’ de casa e circular em lugares públicos”. Nesse dado, pode-se observar que a criança comete algumas inadequações na escrita, as quais normalmente são expressões que migram da oralidade para a escrita. Ressaltamos que o estudante manifestou outro fenômeno, o qual não está sob investigação, mas vale a pena ser citado, pois ocorre igualmente decorrente da variedade linguística na qual pode estar inserido, a exemplo do rotacismo²². Ou seja, nesse dado, o aluno apresentou o apagamento do “r” no final da palavra “sair” e ainda realizou a troca do grafema l pelo r, escrevendo “públicos” ao invés de “públicos”. No dado retirado do roteiro de atividades do Marista Escola Social Irmão Walmir, também encontramos um exemplo similar em que o apagamento do “r” aparece posposto à vogal “i”, ou seja, a ausência da consciência fonológica está presente. Segue o dado:

²² Segundo Bagno (2007), o termo rotacismo provém do grego rhôta, que é quando o fonema /r/ substitui o /l/ como na pronúncia [prâta] para “planta”.

Figura 9 - Excerto da produção escrita

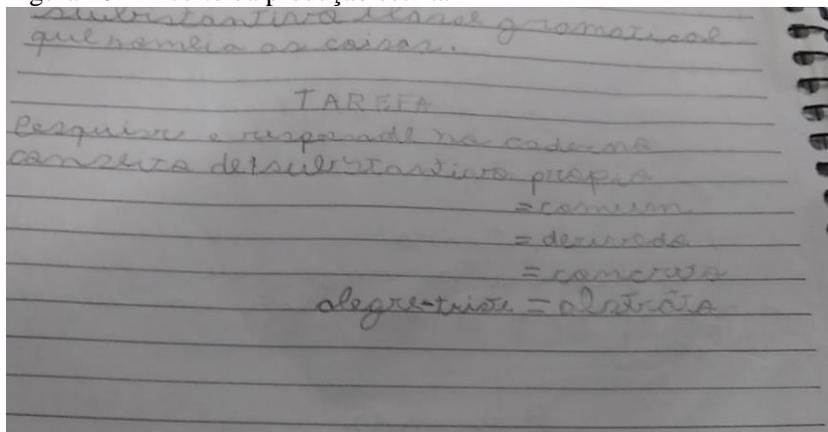


Fonte: Dados da estudante LBM do Marista Escola Social Irmão Walmir (2020).

No dado acima, a professora de Língua Portuguesa trouxe um texto tematizando a Covid-19 e, em seguida, questionou a opinião dos estudantes sobre o respeito ao isolamento social. Conforme a frase retirada da resposta da estudante na questão número um, ela afirmou que “Sim realmente é algo novo, a gente compre o isolamento sim tem que ‘sai’ de casa e de máscara [...]”, porém ao mencionar o verbo sair, conforme o contexto, a aluna não apresentou o “r” no final, o qual era necessário, dadas as condições formais apresentadas.

A partir do excerto citado, podemos agregar ainda mais alguma discussão acerca do uso em questão, entendendo a supressão do “r” segundo Dehaene (2012), segundo o qual muitas letras não aparecem no domínio da oralidade e, conseqüentemente, não são representadas na escrita. Antes de uma criança aprender a ler, ela já apresenta a representação do vocábulo oralmente, portanto, a palavra “partir” normalmente é grafada sem o “r”, assim como no excerto em que visualizamos “sai”, mas seu aparecimento surge quando a expressão seguinte começa com uma vogal, como, por exemplo, “partir amanhã”. Podemos pensar o mesmo para “sair amanhã”, ou seja, o apagamento do “r” não é comum em todos os contextos, ele pode variar também de acordo com a sintaxe. Vemos que o sistema, a estrutura da língua, valida os usos vernaculares em questão.

Figura 10 - Excerto da produção escrita

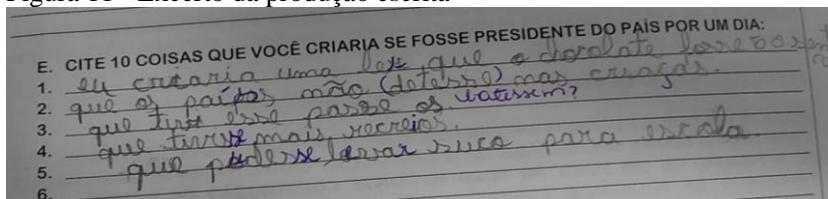


Fonte: Dados da estudante ABG da Escola Padre Francisco Bertero (2021).

O quinto dado foi colhido no caderno da disciplina de Língua Portuguesa, quando a professora escreveu no quadro a seguinte frase: “Pesquisar e responder no caderno o conceito de substantivo próprio [...]”, porém o aluno copiou as palavras “pesquisar” como “pesquir”, “responde” no lugar de “responder” e “próprio” quando deveria ser “próprio”. Ou seja, o aluno também não apresenta uma prática de escrita consciente e, por isso, houve a manifestação de outros fenômenos linguísticos, os quais podem ser decorrentes da variedade linguística na qual o aluno está inserido, acentuada pela ausência de práticas de escrita.

No roteiro de atividades do Marista Escola Social Irmão Walmir, além do apagamento do “r”, outros fenômenos decorrentes da diversidade linguística também são comuns, conforme o exemplo a seguir:

Figura 11 - Excerto da produção escrita



Fonte: Dado 06 da estudante AR do Marista Escola Social Irmão Walmir (2020).

Após a explicação sobre o tema presidência, a professora de História solicitou aos alunos que escrevessem 10 coisas que eles criariam se fossem presidentes por um dia. Dessa forma, a aluna teve cinco ideias e respondeu o seguinte na quinta opção: “que podese ‘leva’ suco para a escola”. Nessa oração, podemos observar que a aluna não apresentou o “r” no final do verbo “levar” além de outros usos, conforme o contexto prescreve, levando a professora à correção. Isso mostra que a professora de história busca em contextos de escritas, em que se dá uma situação de maior formalidade, a adequação do uso socialmente validade que a escola é responsável por garantir.

Segundo Mollica (2003, p. 23), durante a escrita, é comum os processos fonológicos variáveis aparecerem, pois, para a autora, “[...] fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz da escrita [...]”, ou seja, esse fenômeno ocorre conforme as particularidades de cada comunidade de fala e, por isso, pode haver estudantes que apaguem o “r” com mais frequência do que outros, conforme os diferentes contextos. Portanto, Mollica (2003) acredita que, ao professor cabe identificar os erros decorrentes das interferências de regras fonológicas no contexto escolar e que ele possa buscar um planejamento que explique os fenômenos variáveis da língua, além de um trabalho de conscientização e orientação dos fenômenos, de modo que os alunos reflitam sobre as variedades linguísticas, as quais perpassam tanto a oralidade quanto a escrita nos diversos espaços sociais.

Figuras 12 e 13 - Excertos da produção escrita



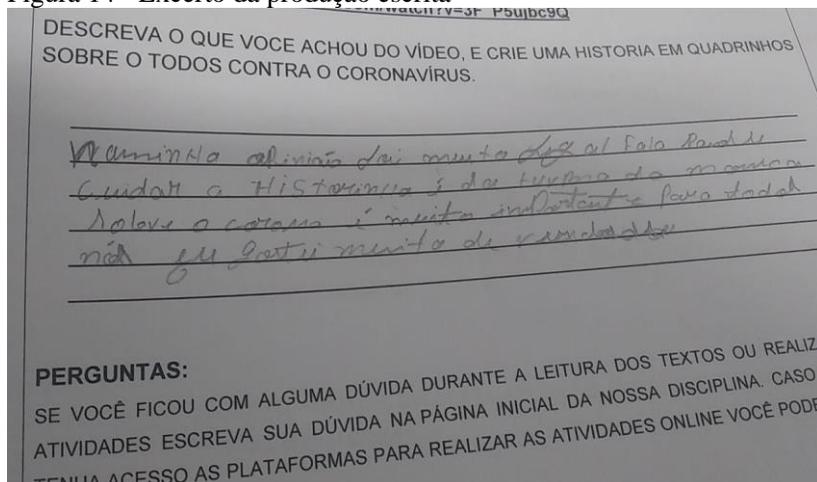
Fonte: Dados 07 e 08 da estudante CB da Escola Padre Francisco Bertero (2021).

Os dados sete e oito estavam no caderno da disciplina de Língua Inglesa. Neles, vale ressaltar que, diferentemente dos dados anteriores, o apagamento não surgiu da cópia. Na verdade, foi uma atividade na qual a aluna teve autonomia para desenvolver sua escrita, ou seja, a professora de inglês sugeriu que alunos escrevessem seus objetivos para o ano de 2021 por meio de cinco desejos. Nesse contexto, a aluna escreveu que alguns dos seus objetivos eram “passa de ano” e “tira dez”, dados obtidos em que ela não colocou o “r” no final dos verbos “passar” e “tirar”.

Digamos que esses dados envolvem a explícita produção da escrita, momento em que podemos perceber uma proposta que busca incentivar os estudantes a desenvolverem a autonomia e, com isso, mobilizar seus conhecimentos linguísticos durante a elaboração das respostas.

No Marista Escola Social Irmão Walmir também podemos citar um exemplo semelhante retirado do roteiro de atividades da disciplina de Língua Portuguesa:

Figura 14 - Excerto da produção escrita



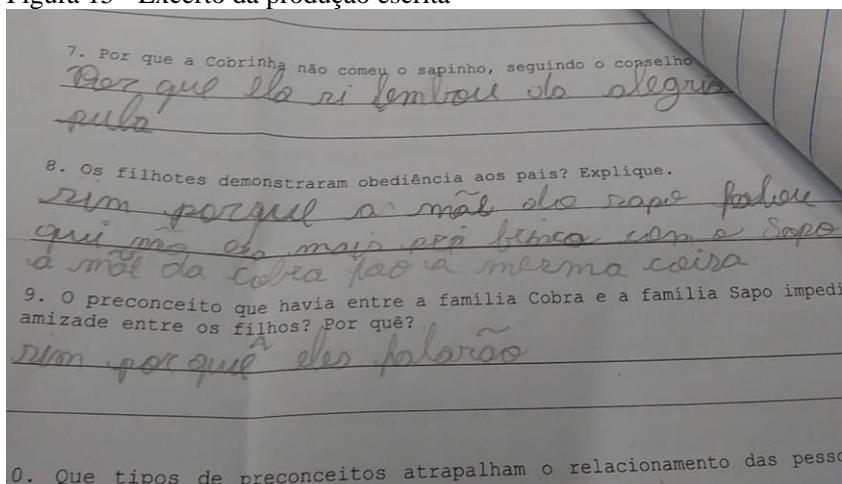
Fonte: Dados da estudante L do Marista Escola Social Irmão Walmir (2020).

Por meio desse dado, podemos perceber que a prática de perguntas que versam respostas autônomas também acontece nessa escola, pois a professora pediu aos seus alunos que criassem uma história em quadrinhos e dissessem qual a opinião deles sobre o vídeo

que tinha como temática o Coronavírus. Lembrando que o vídeo não apresentou obrigatoriedade, foi apenas mais uma forma de auxiliar o aluno no entendimento dos conteúdos propostos, assistido por meio de agendamentos para evitar aglomerações, ou seja, o professor e o laboratório ficaram à disposição dos alunos para que pudessem assisti-lo.

Na figura 15, “Na minha opinião foi muito legal ‘fala’ para se cuidar [...]”, não apareceu o “r” no final do verbo “falar”, portanto, mais uma vez a autonomia do aluno foi estimulada, além de ser uma prática que pode ajudar o professor a conhecer seus alunos e posteriormente interagir com eles por meio de atividades que contribuam para o ensino da língua.

Figura 15 - Excerto da produção escrita



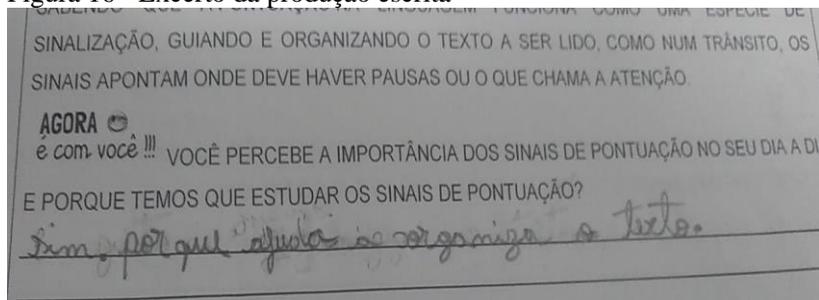
Fonte: Dados da estudante BDS da Escola Padre Francisco Bertero (2021).

O décimo dado coletado foi retirado do caderno de Língua Portuguesa e ocorreu no seguinte contexto: a professora entregou aos alunos uma interpretação textual com algumas perguntas, sendo que, na questão número oito, a professora perguntou se os filhotes demonstram obediência pelos pais e, como resposta, a discente escreveu o seguinte: “sim porque a mãe do sapo falou qui não era mais pra” brinca com o sapo [...]”. Nesse caso, o aluno escreveu “brinca” sem a presença do “r”, que era necessário, conforme o contexto da oração. Novamente um fenômeno que está se mostrando bastante comum por se tratar de um

verbo no infinitivo, em sintonia com a descrição linguística acerca do tema.

Na escola Marista também podemos observar que a mesma ocorrência surgiu, conforme o exemplo abaixo:

Figura 16 - Excerto da produção escrita



Fonte: Dados da estudante KB do Marista Escola Social Irmão Walmir (2020).

Após a professora de Língua Portuguesa apresentar os conceitos de pontuação aos estudantes, ela fez alguns questionamentos, cuja primeira questão foi se os alunos percebiam a importância dos sinais de pontuação no seu dia a dia e qual a sua importância. Nesse contexto, a aluna respondeu que “sim, porque ajuda a ‘organizar’ o texto”. Como justificativa, ela escreveu o verbo “organizar” sem o “r” final.

Nesse ponto de nossa discussão acerca das análises oriundas das produções dos alunos, começamos a nos deparar com a ausência do “r”, de modo acentuado, em verbos no infinito. E isso vai ao encontro das pesquisas linguísticas, sobretudo as que versam sobre descrição do português:

A perda do R é mais frequente nos verbos: o infinitivo e a primeira e terceira pessoas do futuro do subjuntivo são marcados em português tanto pela presença do R final quanto pela tonicidade da sílaba que contém o segmento (comer versus come) (CALLOU; MORAES; LEITE, 1998, p. 66).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Nesse sentido, não buscávamos quantidades de ocorrências por inclusive pressupomos que os registros escritos se dão em situações de maior monitoramento da

escrita. Contudo, o mínimo de dados que migrassem da oralidade para a escrita, em função do caráter qualitativo da pesquisa, constituem como relevantes em termos de material de análise, significando justamente que, diante de situações de baixo monitoramento em função dos graus de formalidade envolvidos, o vernáculo iria emergir. E emergiu. Portanto, após o estudo do apagamento do “r” na escrita dos estudantes, apresentaremos dois quadros listando esses usos. Primeiramente, trazemos a tabela 2 em que figuram todos os dados apresentados na escola Padre Francisco Bertero; posteriormente, o quadro 03, com os dados do Marista Escola Social Irmão Walmir.

Tabela 2- Análise dos dados coletados

Número de Dados	Número de Informantes	Dados Coletados	Número de Sílabas	Classe de Palavras	Vogal Precedente
1	1	Congela	3	Verbo	A
2	2	Saí	2	Verbo	I
3	3	Responde	3	Verbo	E
4	4	Passa	2	Verbo	A
5	4	Tira	2	Verbo	A
6	5	Brinca	2	Verbo	A

Fonte: Dados resgatados pela pesquisadora por meio do *corpus* da pesquisa.

Reiteramos que a intenção de apresentarmos esse controle sistematizado dos dados não tem o intuito de controlar aqueles numéricos, mas mostrar que, durante a sua coleta, muitos excertos têm a mesma explicação linguística, por isso não apareceram no decorrer da pesquisa, mas acreditamos na importância de apresentá-los para explicar a maior ocorrência de determinados dados em relação a outros. Assim, com base nas informações apresentadas na tabela acima, podemos

entender que dos seis (6) dados coletados, quatro são dissílabos, o que pode indicar aí uma tendência quanto ao uso. Os outros dois são trissílabos (três sílabas). Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 8), a quantidade de sílabas influencia no apagamento do fonema “r” pós-vocálico no final do verbo, ou seja, “Tal fenômeno ocorre principalmente no infinitivo do verbo e em palavras de duas sílabas ou mais”. Portanto, entendemos que os estudantes escreveram de acordo com a pronúncia na fala não monitorada, ainda que a atividade tenha sido copiada do quadro, como na maioria dos dados, conforme mencionado. O fenômeno pode ser justificado, segundo as autoras, pois a ausência do “r” ocorre em todas as regiões do Brasil, independentemente da forma como a pronúncia é realizada.

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), o padrão de regras não padrão pelos alunos depende de como o professor busca desenvolver as práticas de oralidade em sala de aula, mas, normalmente, os professores não costumam intervir durante as trocas espontâneas de fala entre professor e alunos. Todavia, nos momentos de letramento, a intervenção acontece com maior frequência quando professor e alunos estão engajados em tarefas de leitura e escrita, ou seja, os professores intervêm com mais frequência. “Essas intervenções devem sempre ser respeitadas e levar o estudante a refletir sobre os recursos que a língua oferece para adequarmos a nossa fala às expectativas dos interlocutores e à formalidade de cada situação interacional” (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009, p. 16).

Com base nos dados, podemos observar, ainda, que a vogal que precede o apagamento do “r” é a letra “a”, ou seja, dos seis (6) dados coletados, quatro deles apresentaram a vogal precedente “a”, em apenas uma palavra surgiu a vogal precedente “o” e em outra a vogal “i”.

Tabela 3 - Análise dos dados coletados (continua)

Número de Dados	Número de Informantes	Dados Coletados	Número de Sílabas	Classe de palavras	Vogal Precedente
07	07	Desenha	03	Verbo	A
08	08	Parti	02	Verbo	I
09	09	Gosta	02	Verbo	A
10, 11 e 12	10	Acompanha, Acompanha, Sai	04, 04, 02	Verbo, Verbo, Verbo	A, A, I
13	11	Organiza	04	Verbo	A
14, 15	12	Faze, Chove	02,02,02	Verbo, Verbo, Verbo	E, E
16	13	Escreve	03	Verbo	E
17, 18	14	Escreve, Escreve	03, 03	Verbo, Verbo	E, E
19, 20	15	Ajuda, Fala	03, 02	Verbo, Verbo	A, A
21	16	Brinca	02	Verbo	A

Tabela 3 - Análise dos dados coletados (conclusão)

22 e 23	17	Pesquisa, Pesquisa	03, 03	Verbo, Verbo	A, A
24	18	Bota	02	Verbo	A
25	19	Mora	02	Verbo	A
26	20	Ter	01	Verbo	E
27	21	Qualquer	02	Pronome Indefinido	E
28, 29	22	Conta, Fala	02, 02	Verbo. Verbo	A, A
30	23	Leva	02	Verbo	A
31, 32, 33, 34, 35	24	Fecha, Poni, Desrespeita, Bota, Respeita	02, 02, 04,02, 03	Verbo, Verbo, Verbo, Verbo	A, I, A, A, A
36	25	Bota	02	Verbo	A
37	26	Responde	03	Verbo	E
38, 39	27	Pergunta, Ser	03, 03	Verbo, Verbo	A, E

Fonte: Dados resgatados pela pesquisadora por meio do *corpus* da pesquisa.

Analisando os dados apresentados na tabela acima, podemos observar que os resultados do colégio Marista Escola Social Irmão Walmir foram ao encontro dos resultados da escola Padre Francisco Bertero, pois em ambas as instituições os dados foram semelhantes. Iniciamos relatando as ocorrências a partir do número de sílabas nos vocábulos, sendo que, em relação às palavras com uma sílaba, apenas uma foi encontrada; com duas, apareceram 17 dados; com três sílabas, 11 dados; e com quatro, encontraram-se quatro dados.

Referente às classes de palavras, é possível observar que, dos 33 dados coletados, 32 eram verbos, tendo apenas um pronome, o indefinido “qualquer”, ou seja, conforme supracitado por Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), o apagamento do “r” aparece mais em verbos que estejam no infinitivo e que possuem duas sílabas ou mais. E, por fim, a vogal precedente que teve maior ocorrência antes do apagamento do “r” foi “a”, sendo que dos 32 dados coletados, 21 deles apresentaram essa vogal como precedente, 09 tiveram como precedente a vogal “e” 02 a vogal “i”. Isso pode estar associado ao fato de que os verbos da primeira conjugação são os mais produtivos da língua portuguesa.

Após a compreensão dos fenômenos que levaram à variação linguística, é preciso dar a devida importância à análise e ao ensino gramatical para explicar os fenômenos linguísticos de forma significativa ao aluno. Segundo Bagno e Rangel (2005), o uso das regras gramaticais no ensino da língua deve acontecer desde que a escola se comprometa em garantir que os estudantes conheçam e utilizem as formas linguísticas conforme lhes pareçam convenientes, as quais são reflexo do seu contexto histórico, cultural e que foram construídas em padrão de comportamento linguístico apropriado às interações sociais mais monitoradas. Ou seja: “[...] a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma; desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 75).

Considerando o resultado das escolas, podemos perceber que as duas contribuíram, a partir dos textos dos alunos, para mapearmos o apagamento do “r” na escrita. Vale, portanto, reportar o porquê de os quadros figurarem ora com mais dados obtidos em uma escola, ora com menos dados obtidos em outra. A explicações podem ser sintetizadas a partir de quatro pontos.

O primeiro pode ser porque as atividades foram realizadas em casa, em um contexto envolto por meios como televisão, celular, entre

outros, o que pode ter interferido na concentração, levando o aluno a escrever sem monitorar sua escrita, o que normalmente não acontece em sala de aula.

O segundo ponto pode estar relacionado ao uso do ambiente virtual e, conseqüentemente, das redes sociais, ainda que também possa ser um fenômeno comum na primeira escola o fato de os hábitos da fala serem representados na escrita. Com a intenção de reduzir o número de letras a serem digitadas para que a informação fosse passada o mais rápido possível nas redes sociais, a escrita escolar também pode ter sido afetada por esses fenômenos fonológicos graduais, conforme descrito nesta dissertação. Todavia, reiteramos que a influência da fala sobre a escrita pode ser explicada de acordo com o social e histórico dos estudantes.

O terceiro pode ser porque, devido à pandemia, o número de estudantes que frequentavam a escola estava reduzido, pois, segundo informações da direção, os pais estavam receosos em mandar seus filhos à aula, então qualquer eventualidade, como uma suposta gripe ou até mesmo a troca de tempo, já era motivo para que os alunos não frequentassem a escola. Dessa forma, houve menos informantes e, conseqüentemente, menos dados a serem coletados.

Por fim, o quarto ponto pode ser em função de alguns estudantes do Marista Escola Social Irmão Walmir ainda estarem em processo de alfabetização e, por causa disso, a escrita das questões terem sido feitas em caixa alta. Dessa forma, podemos deduzir que realizar as atividades em casa sem um professor pode ser ainda mais difícil ao estudante e resultar em um maior número de indícios da oralidade na escrita.

Finalizando a análise que interpretou os dados em três dimensões, entendemos que o questionamento “De que maneira podemos compreender os usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita, nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental?” foi devidamente investigado por meio da triangulação entre questionário, entrevista realizada com as professoras e os indícios do apagamento do “r” nas produções escritas dos estudantes. Podemos entender, assim, que os estudos sociolinguísticos baseados nessa inter-relação entre fala e escrita passaram a significar do ponto de vista do ensino de língua materna.

Como consequência da problematização, portanto, instalou-se o objetivo geral, que passou a “Compreender os usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade para a escrita nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental”. Nesse sentido, podemos dizer

que atendemos ao objetivo geral por meio da identificação e explicação dos indícios do apagamento do “r” nos registros dos estudantes que migram da oralidade para escrita, sendo possível compreender, de modo mais qualificado, o fenômeno em estudo. Mediante os objetivos específicos, buscamos nos apropriar do processo fonético e fonológico decorrente do uso do “r” descrito pelos estudos sociolinguísticos no Brasil e, em seguida, identificar os indícios de usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita nas produções dos estudantes do Ensino Fundamental, objetivando contribuir para o ensino de língua.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os usos do “r” pós-vocálico no processo de transposição da oralidade na escrita nas produções de estudantes do Ensino Fundamental e para isso, buscou identificar o apagamento do “r” apresentado no caderno dos alunos com a intenção de compreender e explicar o fenômeno em estudo.

A partir disso, podemos dizer que esta pesquisa alcançou o objetivo almejado na medida em que revelou a influência da transposição da oralidade para a escrita dos alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental (mesmo dispondo de pequena amostra devido à pandemia na qual ainda estamos imersos), mostrando parte do processo de desenvolvimento da escrita. Dessa forma, podemos perceber que, a partir do lugar de fala desta dissertação, assentado na Sociolinguística Educacional, que interpreta e explica fenômenos linguísticos da língua materna a partir do contexto social dos estudantes, esta pesquisa se alinha, portanto, à teoria que a embasa, em função de contribuir para a compreensão do funcionamento da escrita, auxiliando os educadores na realização de práticas pedagógicas que contemplem a realidade linguística dos alunos.

Os resultados desta pesquisa também nos mostram que as práticas de linguagem não foram objetos de ensino-aprendizagem, em especial a prática de análise linguística, que evidencia a língua em uso, visto que não surgiram durante a análise de triangulação dos dados. Talvez, porque as docentes ainda não conhecem as contribuições que a Sociolinguística Educacional propõe ao ensino da língua em uso devido ao fato de ela ser heterogênea, ou ainda, o que é mais provável, porque a prática de análise linguística deve ser mais comum durante as aulas presenciais, por isso, devido ao contexto da pandemia, não tivemos a oportunidade de estudar e observar esse cenário.

Vale ressaltar que, após a interpretação dos dados, a importância da prática de análise linguística no ensino da língua portuguesa foi ressignificada, considerando a variação, porque toma a língua em uso. O alargamento da consciência de que se trata de um fenômeno comum a todas as línguas, possibilitando, a partir do fenômeno em estudo, refletir sobre o sistema linguístico, além de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da língua, sendo apenas uma das muitas contribuições que a pesquisa trouxe para a pesquisadora.

Vale lembrar que o estudo do apagamento do “r” na fala dos estudantes não carrega a marca de estigma, pois não implica qualquer avaliação social, até mesmo porque, muitas vezes, passa despercebida,

ou seja, pode se tornar invisível não só para o aluno, mas também ao professor. Porém, na escrita, esse fenômeno é avaliado de forma negativa devido às convenções ortográficas. Cagliari nos lembra que a função do ensino da língua é a seguinte:

O objetivo mais geral do ensino do português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, e de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos na modalidade escrita e oral, em diferentes situações de vida (CAGLIARI, 2007, p. 28).

Portanto, esta pesquisa, em certa medida, corrobora e alinha-se aos estudos socializados pela sociolinguística no decorrer dos anos, em que diversos estudos oriundos da pesquisa acadêmica que passaram a contribuir para a realidade das salas de aula, trazendo reflexões fundamentais, as quais auxiliam a prática de ensino da disciplina de língua portuguesa.

Acreditamos, ainda, conforme mencionado no referencial teórico, que há a necessidade de algumas universidades considerarem a importância da diversidade linguística em seus cursos de graduação, de modo que a abordagem aconteça de forma significativa, pois é provável que, em algumas graduações, o ensino linguístico seja apenas teorizado, não relacionando a linguística e metalinguística para explicar a língua, por isso os professores, ainda se sintam inseguros em abordar as contribuições da linguística em sala de aula, o que repercute negativamente para o ensino da disciplina de língua portuguesa.

Espera-se que esta pesquisa possa fazer com que os educadores reflitam sobre a importância de conhecer o contexto social dos estudantes e, posteriormente, busquem explicar as variedades linguísticas, considerando a interferência da língua falada no processo de aprendizagem da escrita para que possam orientá-los acerca dos fenômenos linguísticos, despertando a consciência fonológica, como este estudo advoga, além de outros níveis de consciência linguística, a exemplo daquelas que envolvem o ensino da leitura.

A pesquisa apresentada abre a possibilidade para novos estudos relacionados à oralidade e à escrita à luz da Sociolinguística Educacional a partir de questões que não foram focadas nesta discussão,

mas que poderão contribuir significativamente para o ensino da língua, como, por exemplo, a discussão sobre o currículo dos cursos de Letras e, também, dos cursos de Pedagogia, pois, a partir do momento que a criança entra na escola, seu contexto social reflete sua realidade linguística, de modo que conceitos como consciência fonético-fonológica, preconceito linguístico, variação e diversidade linguística deveriam passar a fazer parte da formação inicial. Esse pode ser um bom estudo para pesquisas futuras.

Advoga-se, então, que nos sextos anos, ainda em etapa inicial de situações de letramento formal na escola, o ensino deva ser mediado pela dimensão fonético-fonológica da língua, despertando a consciência fonológica nos estudantes. Essa implicação, novamente, fica como sugestão para futuros pesquisadores que se sintem tocados pela proposta na busca por uma educação transformadora conforme Freire (1987), ou seja, que o educador seja um pesquisador reflexivo, que busque repensar suas ações, considerando a aprendizagem dos alunos, pois ambos necessitam ser considerados investigadores crítico e estarem em permanente diálogo. Desta forma, o estudante torna-se protagonista da produção do conhecimento desenvolvendo a criticidade, autonomia, criatividade, curiosidade trazendo à escola a voz de quem vem à escola, por meio das vivências e saberes que refletem o contexto social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, Mary. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.
- ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23-50.
- ALVES, Ubiratã K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina *et al.* **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2012.
- ALVES NETO, Valdir M.; BACK, Ângela C. D. P. Monotongação e Ditongação em Textos Escolares: uma análise sociolinguística com ênfase no letramento. **Revista Lendu**, Criciúma, v. 3, n. 2, p. 49-75, jul./dez. 2019, 2020.
- ANDRADE, Fabíola F. **Leitura Literária no Ensino Fundamental: uma proposta didática para crianças de quarto e quinto anos**. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Fortaleza/Marília, 2016.
- ANTUNES, Irande. Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ÁVILA, Paula A.; TONELLI, Juliana R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.
- BACK, Angela C. D. P. **O uso variável do quantificador universal no sintagma nominal na língua falada de Florianópolis**. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2008.

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007. 245 p.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKSTEIN, Manuela P. W. Ensaios pedagógicos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, [s.l.], p. 44-67, jun. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística em sala de aula. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004. 110 p.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *In*: **SCRIPTA, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemu na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Subsídios da Sociolinguística Educacional. *In*: **Revista Educação**. Publicação especial n. 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella M.; FREITAS, Vera A. de L. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, Demerval da; ALVES, Eliane F.; ESPINDOLA, Lucienne C. (Orgs.). **Abralin**: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Brasília, DF: SEB/MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. 2. ed. Brasília, DF: DP&A, 1998. 95 p.

BRITO, Teca A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CAGLIARI, Luiz C. **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola**. Em Ciclo Básico. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007. 191 p.

CAGLIARI, Luiz C. **Decifração, letramento e questões linguísticas da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2005.

CALLIAN, Giovana R.; BOTELHO, Laura S. A Análise Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência comunicativa. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, [s.l.], n. 16, p. 1-21, jan.-jul. 2014.

CALLOU, Dinah; MORAES, João A. de; LEITE, Yonne. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e tempo real. *DELTA [online]*, [s.l.], v. 14, n. especial, p. 61-67, 1998. Disponível em: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/S0102-44501998000300006](http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006). Acesso em: 08 dez. 2016.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim M. Dicionário de Filologia e Gramática. 2. ed. Rio de Janeiro: Ozon, 1964.

CARBONARI, Pamela; JOKURA, Tiago. **Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar**. Publicado em 03 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/sotaques-do-brasil/>. Acesso em: 19 maio 2021.

COSERIU, Eugênio. O homem e sua linguagem. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1982.

COSTA, Marli de O. **Infância e Educação: a experiência da Vila Operária Mineira, Próspera, em Criciúma, SC: 1945-1961**. [S.l.:s.n.], 2004. Disponível em: [HTTP://WWW.VADICODEORLEANS.COM.BR/ADMIN/ARQUIVO/4EE786F7BD89D53D030D23206A42B41C.PDF](http://www.vadicodeorleans.com.br/admin/arquivo/4EE786F7BD89D53D030D23206A42B41C.PDF). Acesso em: 23 maio 2021.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Paula M. C. R. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. 2011. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DOMINGOS, Edna P. **Contribuições da sociolinguística educacional para o trabalho com as variações linguísticas**. 2015. 104 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Paraíba, Guarabira, 2015.

FLORES, Onici C. A importância do conceito do fonema para a formação de professores alfabetizadores. **Textura**, Canoas, n. 31, p. 5-15, maio/agos. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1198-3223-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FRANÇA, Luísa. Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica. *In: Par Plataforma Educacional*. Publicado em 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saeb/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 68.

FREITAS, Maria T. de A.; RAMOS, Bruno S. (Orgs.). No Fluxo dos Enunciados, um Convite à Contrapalavra. *In: FREITAS, Maria T. de A. Fazer Pesquisa na Abordagem Histórico-Cultural: Metodologias em Construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 7-12.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Dalva. **Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita no Português do Brasil: Influência da Consciência Fonológica e do Método de Alfabetização**. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

JAKOBSON, Roman. **Fonema e fonologia**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLIER, Ivanete M. **Leitura como Performance**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAGE, Marisol S. **Copiar palavras “erradas” é sinal de falta de atenção?** [S.l.:s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.cmc.com.br/24-05-2018-copiar-palavras-erradas-e-sinal-de-falta-de-atencao>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LIBÂNEO, José C. A. aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José C. A. Didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais. *In*: LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Francisca V. S. Abordagem dos Elementos Conceituais da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Maceió 2020, p. 01-05. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA8_ID4296_29092020185643.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

LUCAS, Maria A. O. F. Letramento, Alfabetização e Literatura Infantil: uma relação possível e necessária. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011, p. 01-12. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060_2491.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

MARCUSCHI, Luiz A. **A oralidade e letramento**. *In: MARCUSCHI, Luiz A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-43.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001. 132 p.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam**. Recife: UFPE, 2000.

MARTINS, Eledir da C.; TAVARES, Dirce E. A Escuta Sensível: prática do docente interdisciplinar no Ensino Médio. **Revista Interdisciplinaridade**, [s.l.], v. 6, p. 18-27, 2015.

MATTOS E SILVA, Rosa V. de. **O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MENDES, S. T. P. O léxico como indício da oralidade em manuscritos da primeira metade do século XVIII das Minas Geraes. **REVISTA DA ANPOLL**, V. 1, N. 42, P. 41-51, MAIO 2017.

MOLLICA, Maria C. (Org.). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992 (Cadernos Didáticos UFRJ).

MOLLICA, Maria C. A formação em linguagem. *In*: MOLLICA, Maria C. (Org.). **Linguagem**: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria L. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. 200 p.

MONTEIRO, José L. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAIS, José; LORENCINI, Álvaro. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996. 327 p.

MORAIS, Georgyanna A. S. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: um estudo etnográfico. 2009. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

NEVES, Maria H. de M. **A Gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

PAIVA, Maria da C. A variável gênero/sexo. *In*: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003, p. 43-51.

PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PESSOA, Maria do S. Socioamada: Sociolinguística na formação de professores para atuarem nos ambientes pluri-linguísticos-dialetais do(s) povo(s) amazônico(s)/amazônida(s). *In: Revista Pesquisa & Criação*, [s.l.], v. 10, n. 1, jan./jun. 2011.

PRADA, Eduardo A.; FREITAS, Thaís F.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *In: Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

REGO, Lúcia L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990.

RICARDO, Julia. **/R/ retroflexo em coda no português na região metropolitana de Porto Alegre**: Estudo de Caso. 2019. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Licenciatura em Letras) - Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998, p. 10-11 (Coleção Hora dos Sonhos).

SACHET, Claudia M. **Concepções de Leitura de Professores Alfabetizadores no Contexto de um Município do Extremo Sul Catarinense**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SANROMÁN, Álvaro I. **A unidade lexicográfica**: palavra, colocações, frasesmas, pragmatemas. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho, 2000. 393 p.

SANTOS, Thais N. X. **O Ensino Reflexivo da Ortografia à Luz da Sociolinguística Educacional**. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, Jane Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Maria E. P. da. **Método fônico e suas contribuições para a formação de leitores**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Letras) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

SILVA, Maria L. da. **Oralidade e escrita: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental.** 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Taís C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Juciany de L. **Os termos da pesca na vila dos pescadores de Ajuruteua (Bragança-PA): uma abordagem socioterminológica.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Saberes da Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

SOARES, Magda B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, [s.l.], n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005, p.18-29.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 0., p. 5-16, set./out./nov./dez. 1999.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000 (Série Estado do Conhecimento).

SOUSA FILHO, Sinval M. de; BAÚ, Maria de F. F. O ensino/estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio 2017. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sócio-linguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2005. 96 p.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:**
a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS PESQUISADAS

Questionário



Projeto de Pesquisa: Da Oralidade à Escrita: Uma Análise nas Produções dos Alunos à luz da Sociolinguística Educacional

Mestranda: Elen Tschoseck Borba Rodrigues

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Cristina Di Palma Back



Dados Pessoais da Entrevistada:

Nome do professor

(a): _____

Nome e localização da escola em que trabalha: _____

Cidade e bairro da escola em que

leciona: _____ Data de Nascimento:

_____/_____/____

Sexo: () Feminino () Masculino

Dados de Docência

Turma(s) em que atua:

Carga horária semanal: () 20 h/a () 40 h/a () 60 h/a

Outras: _____

Tempo de experiência na

docência: _____

Escolaridade e formação

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Médio – Normal/Magistério

(Onde?) _____

() Ensino Superior

(Qual?) _____

Situação do curso superior

() Andamento

() Concluído

() Incompleto Ano de Início: _____ Ano de Conclusão:

Tipo de Instituição: () Pública () Privada

Modalidade de ensino: () Presencial () EAD

Nome da Instituição de Ensino Superior:

Situação da Pós-graduação

() Especialização

Qual área?

_____ ()

Mestrado

Qual área? _____ ()

Doutorado

Qual

área? _____

Outras atividades de formação continuada que tenha realizado nos últimos 5 anos:

APÊNDICE B – ENTREVISTA FEITA COM AS PROFESSORAS PESQUISADAS

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

- 1) Conta um pouco de sua história, sobre fatos que levaram você a escolher ser professor? Que motivos te influenciaram?
- 2) Compartilha um pouco de sua experiência profissional, momentos que você considere relevantes, bacana, e que possa compartilhar.
- 3) Como você considera a sua relação com os alunos?
- 4) Você gosta de usar o livro didático? Fala um pouquinho de como você costuma pensar para planejar suas aulas. Você costuma buscar apoio em algum teórico ou experiência vivenciada para fazer seu planejamento?
- 5) Você costuma trabalhar com textos? Como você aborda os textos, ou seja, você normalmente lê para os alunos ou eles leem, como acontece?
- 6) Como é a rotina de leitura e escrita dos estudantes? Você costuma abordar os textos presente no livro didático? Existe alguma resistência por parte dos alunos? Qual o motivo? Como você costuma lidar com essa questão?
- 7) Você acredita que seus alunos apresentam dificuldades, quais são elas ou a mais evidente? Você tenta ajudá-los diante das dificuldades, de que forma?
- 8) Você costuma trabalhar a oralidade e a escrita nas suas aulas? De que maneira?
- 9) A formação te ajuda ou está distancia da prática de ensino?
- 10) Você faz formação? O que motiva você a buscar novos conhecimentos?
- 11) Alguma coisa que gostaria de mencionar e que não conversamos?

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
– PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e
Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
(Mestrado) -PPGE
Mestranda: Elen Tschoseck Borba Rodrigues
Orientadora: Prof.^a Dra. Angela Cristina Di Palma
Back.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Professor (a)

Contamos com a sua participação voluntária na pesquisa de dissertação, elucidando que os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, sobretudo, sua contribuição para a pesquisa ligada à docência. Sua participação se efetivará por meio da participação com vistas à pesquisa e à extensão relativas às práticas de ensino no contexto escolar. Serão previamente marcadas datas e horários para essas interações conforme sua disponibilidade de horário da pesquisadora.

A acadêmica que desenvolverá os procedimentos de coleta de dados está formalmente vinculada à instituição e seu programa de pós-graduação. Lembramos que o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Solicitamos sua autorização para o uso dos dados aferidos na entrevista bem como sua intervenção na realização da coleta de dados por meio dos materiais produzidos pelos, com o intuito de produzirmos um trabalho científico (dissertação), lembrando que sua privacidade será preservada por meio da não identificação de seu nome. Agradecemos sua participação.

Assinatura do Professor(a) – pesquisado(a)

Criciúma, ____ de _____ de 2021.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes à pesquisa, estando ciente de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Compreendo que neste estudo as coletas de dados serão feitas a partir de uma entrevista oral a qual será gravada para posteriormente estudo acadêmico, e ainda contribuirei para a coleta de dados por meio das produções escritas dos meus alunos do 6 ano do ensino fundamental. Autorizo o registro escrito de minhas falas e sua publicação para fins de divulgação de pesquisa, sem fins lucrativos, com a preservação de minha identidade. Declaro que fui informado(a) de que não haverá qualquer vínculo empregatício nem recebimento de bolsa, uma vez que fui convidado(a) a participar deste estudo em caráter voluntário. Declaro estar ciente de que posso me retirar do estudo, a qualquer momento.

Criciúma, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PAIS DOS ALUNOS



Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de
Humanidades, Ciências e Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação (Mestrado) -PPGE
Mestranda: Elen Tschoseck Borba
Rodrigues
Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela
Cristina Di Palma Back.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

A acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) vinculada à instituição por meio do programa de pós-graduação em Educação tem a satisfação em realizar uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Francisco Bertero com a intenção de adquirir conhecimentos referente ao contexto escolar. Portanto, precisamos de sua autorização e contribuição de forma voluntária, para conhecermos os cadernos e outros registros produzidos por seus filhos produzidos no ano de 2020 e 2021 para que possamos produzir um trabalho científico, lembrando que a privacidade do aluno será preservada por meio da não identificação de seu nome. Solicitamos que os alunos tragam seus cadernos e outros registros escritos, como desenhos, poemas, tarefas, do ano anterior no dia: ___/___/___ para o estudo da acadêmica, sendo que serão devolvidos aos alunos no dia ___/___/___ . Com a finalidade de não precisar interromper as aulas, os cadernos do ano de 2021 serão analisados no momento em que os alunos estiverem realizando atividades esportivas e devolvidos assim que retornarem as salas de aula. Agradecemos sua participação.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO ENCAMINHADA E ASSINADA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS



Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa e Extensão – PROPEX
Unidade Acadêmica de
Humanidades, Ciências e Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação (Mestrado) -PPGE
Mestranda: Elen Tschoseck Borba
Rodrigues
Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela
Cristina Di Palma Back.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Professores,

A acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) vinculada à instituição por meio do programa de pós-graduação em Educação tem a satisfação em realizar uma pesquisa Centro Educacional Marista Ir. Walmir, com a intenção de adquirir conhecimentos referente ao contexto escolar. Portanto, precisamos de sua contribuição de forma voluntária, para conhecermos os roteiros das atividades produzidas por seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2020 para que possamos produzir um trabalho científico, lembrando que a privacidade do aluno e do professor serão preservadas por meio da não identificação do nome.

Os roteiros serão analisados na escola no período de 15/03 a 29/03 e em seguida devolvidos aos professores responsáveis conforme orientação da direção escolar.

Agradecemos sua participação.

Assinatura do Responsável