

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula

*Mestrado em Lingüística*

**A variação estilística de alunos de 4a. série em ambiente  
de contato dialetal**

Vera Aparecida de Lucas Freitas

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo

Brasília

Universidade de Brasília

1996

***A variação estilística na linguagem de alunos da 4a. série em ambiente de contato dialetal.***

***Vera Aparecida de Lucas Freitas***

*Dissertação submetida ao Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula como parte dos requisitos para obtenção do Grau de*

***MESTRE EM LINGÜÍSTICA***

*pela*

***UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA***

*06 de dezembro de 1996*

*Assinatura da autora:* \_\_\_\_\_  
*Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula*

*Aprovado por:* \_\_\_\_\_  
*Professora Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo*

*Aceito por:* \_\_\_\_\_  
*Professor Dr. Hildo Honório do Couto*  
*Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Lingüística*

*Aos meus pais,  
ao meu marido e  
à minha filha.*

## ***Meus agradecimentos***

*À professora Stella Maris, pela orientação sempre segura, pelo seu respeito, consideração, sensibilidade e constante incentivo;*

*à professora Lúcia Quental pelo incentivo e por mostrar o caminho que me trouxe até aqui;*

*à professora Josênia Silva pelo carinho e por acreditar no esforço do aluno;*

*às professoras Maria Cristina Leal e Maria Marta P. Scherre pela colaboração e atenção constantes;*

*a todos os professores do curso de Mestrado dessa Universidade por tudo que aprendi;*

*aos caríssimos colegas de mestrado pelo convívio harmonioso e solidário, e em especial às colegas Rachel do Vale Dettoni, Alessandra Vanessa de Aguiar, Ana Maria Sarmiento Vellasco, Cíntia Correa da Costa e Rosa Cecília Freire pela amizade;*

*à Direção da Escola onde os dados foram coletados;*

*à Maria Beatriz Alves pela colaboração e paciência;*

*aos alunos e pais que participaram da pesquisa pela colaboração;*

*aos funcionários da Secretaria do LIV pela atenção constante;*

*ao meu marido Alexandre que de forma incondicional amparou--me em todos os momentos difíceis da jornada;*

*à minha filha Joanneliese pelos cuidados e amor para comigo;*

*a todos os meus familiares tão queridos que não deixaram de incentivar-me um só dia e que de muitas maneiras ajudaram-me a vencer as dificuldades do cotidiano;*

*ao CNPq que viabilizou financeiramente a pesquisa.*

## **RESUMO**

O propósito deste projeto foi examinar os processos interacionais em sala de aula e a aquisição de estilos monitorados da língua por alunos de 4a. série do primeiro grau, em uma escola urbana de Brasília, em ambiente de contato dialetal. A clientela da escola constitui-se de alunos provenientes de famílias pertencentes a classes de *background* social e lingüístico diferentes, sendo alguns, filhos de funcionários públicos ou de profissionais liberais, e outros, filhos de operários da construção civil, de donos de cantinas, de zeladores de lotes e de trabalhadores domésticos que desempenham suas atividades na comunidade pesquisada.

Tentou-se extrair dessa experiência dados que descrevessem como os alunos oriundos de famílias de classe social de baixa renda ou de origem rural, falantes de variedades não-padrão da língua, têm enfrentado a diversidade lingüística na escola, e em que medida essa instituição tem contribuído para que essas crianças possam se apropriar do código padrão da língua. Observou-se também de que forma os processos interacionais em sala de aula e o estilo pedagógico da professora influenciavam e promoviam o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos alunos para torná-los falantes bidialetais.

A pesquisa teve duas abordagens, uma qualitativa e outra quantitativa e partiu da hipótese que os alunos da 4a. série daquela escola já exibiam em seu repertório lingüístico estilos monitorados de fala e que eram capazes de, mesmo que de forma não muito elaborada, modular sua linguagem fazendo a distinção entre as diversas situações interacionais. O estudo do fenômeno apoiou-se na microetnografia de sala de aula para a análise qualitativa e usou a concordância nominal, analisada quantitativamente, como instrumento indicador de um nível mais elevado no processo de aquisição do português padrão. A pesquisa também incluiu o estudo de como os alunos avaliaram o contexto durante as interações e como esse fator foi relevante para a análise dos resultados finais.

## **Abstract**

The purpose of this project was to examine classroom interactive processes and the acquisition of monitored language styles by fourth grade students at an urban primary school in Brasilia, in an environment of dialect contact. The school is attended by students from families of different social and linguistic backgrounds, some being children of civil servants and liberal professionals, and some, children of construction workers, bricklayers, truck drivers, janitors, housekeepers - all of them developing their work in the surveyed community.

The study describes how students from low income families or from a rural background, speaking non-standard language varieties, approach the linguistic diversity at school, and also examines to which the institution itself is contributing to enable these children to acquire the language standard code. We paid attention to the way classroom interactive processes and the teacher's pedagogic style influenced and promoted communicative skills in the students, so that they became bidialectal speakers.

The research had two approaches: a qualitative and a quantitative one. It started from the hypothesis that fourth grade students at that school would already exhibit, in their linguistic repertoire, speaking monitored styles, and would be able to modulate their speech according to different interactive situations. For a qualitative analysis, we carried out a microethnographic study. Noun phrase agreement, analysed with the variationist approach, was used as an indicator in of acquisition of monitored styles. The research included a study of how the students themselves evaluated the context while interacting with each other, and also the relevance of this factor for the analysis of the final results.

## Convenções usadas na transcrição

<b>P, A e AA</b>	<b>indicam, respectivamente, professor, aluno e alunos</b>
<b>E e M</b>	<b>indicam, respectivamente, entrevistador e mãe de aluno</b>
<b>A1 e A2</b>	<b>indicam aluno1 e aluno2 - alunos diferentes realizando o turno</b>
<b>(xxx)</b>	<b>trecho perdido na transcrição</b>
<b>+</b>	<b>pausa</b>
<b>++</b>	<b>pausa mais longa</b>
<b>(...)</b>	<b>trechos saltados na transcrição</b>
<b>[</b>	<b>fala sobreposta</b>
<b>[ ]</b>	<b>comentários do pesquisador</b>
<b>a:</b>	<b>alongamento de vogal</b>
<b>Maiúsculas</b>	<b>indica que o falante está lendo ou falando tendo por base um texto escrito (por exemplo, uma oração).</b>
<b><i>“itálico”</i></b>	<b>indica que o falante está repetindo a fala de outrem</b>

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS</b>	<b>4</b>
<b>2 DESCRIÇÃO DO PROJETO, METODOLOGIA, HISTÓRICO E OBJETIVOS</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Descrição do projeto</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Histórico</b>	<b>12</b>
2.2.1 A pesquisa	12
2.2.2 Asserções trabalhadas	12
2.2.3 O contato com a escola, o ambiente e os informantes	13
2.2.4 A metodologia	19
2.2.5 A amostra	20
<b>2.3 Objetivos</b>	<b>21</b>
<b>2.4 Perguntas que nortearam a pesquisa</b>	<b>23</b>
<b>2.5. Metodologia</b>	<b>24</b>
2.5.1 A etnografia ou observação participante	24
2.5.2 O método quantitativo	26
2.5.3 O fenômeno estudado	29
2.5.3.1 Variável dependente: CN (concordância nominal)	29
2.5.3.2 Grupo de fatores: (variáveis independentes)	29
2.5.3.3 Saliência fônica	30
2.5.3.3.1 Símbolos usados na codificação dos sintagmas nominais para a análise da saliência fônica (escala proposta por Scherre - 1978)	32
<b>3 ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Aluno, dialeto e escola</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Língua e dialeto</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Funções da língua</b>	<b>47</b>
3.3.1 Características da língua falada e escrita	50
<b>3.4 Oralidade e letramento</b>	<b>52</b>
<b>3.5 Bilingüismo e Bidialetalismo</b>	<b>56</b>
3.5.1 Bilingüismo subtrativo vs. Bilingüismo aditivo	57
3.5.2 Hipótese do limiar	58
3.5.3 Efeitos de período curto e período prolongado do processo de funcionamento do Bilingüismo	59

3.5.4 Os constructos da proficiência lingüística e metalingüística	60
<b>3.6 A questão do Bidialetalismo na educação: situação mundial e situação no Brasil</b>	<b>64</b>
<b>3.7 Uma pedagogia culturalmente sensível</b>	<b>71</b>
<b>4 LINHA PEDAGÓGICA, MODOS INTERATIVOS E APRENDIZAGEM</b>	<b>74</b>
4.1 O estilo da professora	74
4.2 “Awareness” - A questão da conscientização crítica da linguagem no ensino da língua materna	79
4.3 Características do discurso e da interação em sala de aula	85
4.3.1 Expectativas do professor e alunos na interação	85
4.4 A estrutura do discurso	99
4.4 A estrutura do discurso	99
4.5 O discurso como “scaffolding”	102
4.6 Intervenções	111
4.7 Desdobramentos	111
4.8 O que o aluno precisa fazer para se tornar um estudante competente	118
4.9 Um exemplo de competência comunicativa em uma entrevista escolar	120
4.9.1 A entrevista que virou sabatina	122
4.9.2 Como os participantes desempenharam seus papéis sociais	123
4.9.3 Mudanças de enquadramento e realinhamento	124
4.9.4 A competência comunicativa de Elaine	126
4.9.5 Conclusão	126
4.10 Afetividade como fator positivo no processo de aprendizagem	127
<b>5 VARIAÇÃO ESTILÍSTICA</b>	<b>131</b>
5.1 Variação lingüística	131
5.2 Estilos	132
5.2.1 Comentando o estilo	135
5.2.2 O contexto	136
<b>6 RESULTADOS BRUTOS E DISCUTIDOS</b>	<b>139</b>
6.1 Input/Output:	139
6.1.1 Concordância nominal na fala das mães e dos seus filhos	139
6.1.2 Concordância nominal na fala da professora e dos alunos da turma	141
6.1.3 O princípio da saliência fônica	142

<b>7 ANÁLISE FINAL - CONCLUSÕES</b>	<b>146</b>
7.1 Um exercício de Bidialectalismo	146
7.1.1 Tendências atuais no ensino da língua	146
7.1.2 Como a professora conduziu o evento	147
7.1.2.1 A aula: “Quem declama não reclama”	147
7.1.3 Analisando as reflexões da tia Lia e as de seus alunos	168
7.2 Conclusões	170

---

## Introdução

Inspirada na proposta sociolinguística educacional de desenvolver um currículo bidialetal, concebida por Bortoni e Quental (1992) e motivada pelos trabalhos desenvolvidos por autores voltados para problemas educacionais, ensino da língua materna e processos interacionais em sala de aula, nasceu a idéia de iniciar esta pesquisa, desenvolvida em uma escola pública de clientela mista, no Distrito Federal. Ver de perto o papel e a contribuição da escola no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo foi um dos objetivos do trabalho. Intencionava-se inicialmente, observar o processo interacional em sala de aula e a aquisição da variedade padrão da língua por alunos de 4a. série, em ambiente de contato dialetal. Com o desenvolvimento da pesquisa, começou-se também a observar os padrões pedagógicos utilizados pela professora, como ela reagia diante das diferenças culturais dos alunos e a sua habilidade em lidar com elas. Era muito importante observar como as crianças oriundas de classe social de baixa renda, alunos daquela escola, estavam apropriando-se do código padrão da língua.

Este trabalho inicia com algumas considerações sobre a contribuição da sociolinguística para os problemas educacionais. No capítulo um são revistas as teorias que surgiram nas últimas décadas que propunham explicar a causa do fracasso escolar de crianças pertencentes a minorias étnicas ou a classes sociais desfavorecidas.

No capítulo dois o projeto é descrito em detalhes e são apresentadas as metodologias que foram utilizadas na sua realização: a Etnografia, como método gerador de hipóteses e base da análise qualitativa e a Teoria Variacionista, como metodologia complementar. A pesquisa é apresentada por meio de um histórico de suas etapas mais significativas. Aqui são expostas as asserções e os objetivos do trabalho.

O capítulo três focaliza as teorias que sustentam os argumentos da pesquisa. Retomam-se os conceitos históricos de língua e dialeto e dos empregos funcionais da língua. São revistos os temas bilingüismo e bidialetalismo. Em seguida, procura-se interligar os tópicos acima com a idéia de um ensino de língua materna realizado dentro de uma *pedagogia culturalmente sensível* (Erickson, 1987). Os conceitos de *scaffolding* (Bruner, in Cazden, 1980) e *filtro afetivo* (Dulay e Burt, 1977) são destacados pela sua importância no processo de aprendizagem. É também nesse capítulo que se retoma a discussão sobre a *Teoria da Conscientização Crítica da Linguagem* (Clark *et al.*, 1987) e os seus pontos relevantes para este trabalho. Nesse capítulo também são feitas reflexões sobre o discurso de sala de aula, a natureza de sua estrutura, e como se dá a interação entre professor e alunos. Os temas letramento e oralidade, competência comunicativa e variação estilística completam a abordagem do capítulo.

O capítulo quatro discute processos pedagógicos, estrutura do discurso e padrões de interação em sala de aula e analisa como todos esses fatores interferem na aprendizagem, interligando os conceitos teóricos aos dados da pesquisa. Os autores mais relevantes foram Erickson (1987), com o conceito de *responsive pedagogy*, para embasar a discussão sobre a importância do processo pedagógico. Mehan (1978, 1979), Cazden (1980) e Dell Hymes (1972) contribuíram para a fundamentação dos padrões de interação em sala de aula e a observação do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir de suas reflexões. Outros autores como Goffman (1975), Gumperz (*in* Figueroa, 1994), Drew e Heritage (1992), Levinson (1992), Stubbs (1980), Sinclair e Couthard (1975) foram lidos para orientar a análise da interação social e do discurso em sala de aula e aspectos contextuais do uso da linguagem. A afetividade foi tratada a partir do conceito de *filtro afetivo* (Dulay e Burt, 1977 *in* Krashen, 1982) e a noção de

*scaffolding* (Bruner in Cazden, 1980), foi relevante para confirmar a importância do apoio do professor como par mais competente no processo de aprendizagem.

O capítulo cinco trata da variação estilística na linguagem trazendo comentários sobre estilo e contexto, ilustrados por gráficos elaborados a partir dos dados coletados.

No capítulo seis são apresentados e discutidos os resultados da análise quantitativa da pesquisa, demonstrados por meio de alguns gráficos, tabelas e comentários. Nesse momento são estabelecidas as relações entre os resultados desta pesquisa com o de pesquisas anteriores sobre concordância nominal e processo de saliência fônica, desenvolvidas por Scherre (1978, 1988), no Rio de Janeiro, com alunos situados em diferentes graus de escolaridade e também com os resultados da pesquisa de Dias (1993), contrastando a linguagem de alunos em escolas rurais e urbanas do Distrito Federal.

No último capítulo, além da apresentação das conclusões, encontra-se inserida a transcrição integral e análise da fita de áudio/vídeo AFTM016AB - nov/94. Essa transcrição corresponde a uma aula de Comunicação e Expressão na qual a professora apresenta e discute com os alunos um texto contendo a fala de um personagem de Histórias em Quadrinhos, falante de dialeto rural, o conhecido Chico Bento. A aula apresenta-se como uma culminação do trabalho e retrata um verdadeiro exercício de bidialetalismo. O evento contém muitas evidências sobre as teorias usadas durante a pesquisa. As reflexões feitas pela professora e seus alunos sobre importantes conceitos sociolingüísticos são muito interessantes e demonstram em que nível os alunos estão conscientes da variação lingüística existente na fala do personagem, na fala da professora e em sua própria fala. Os modos de interagir da professora demonstram a sua capacidade em lidar com as diferenças sociais, culturais e lingüísticas do aluno, além de permitir uma grande proximidade afetiva entre eles.

Algumas considerações finais e sugestões encerram o trabalho.

---

## 1 A contribuição da Sociolingüística nas pesquisas educacionais

*“A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores, e por meio destes, os alunos, têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade.” (Bortoni)*

A Sociolingüística muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em muitos países do mundo, principalmente nos últimos vinte anos. Com base em tais pesquisas, vários estudos têm sido incentivados com o objetivo de construir novas metodologias que auxiliem os professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, a competência comunicativa (Hymes, 1972) destes alunos e a sua capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas.

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais abrangentes e não apenas aquelas restritas ao ambiente escolar. Além das consideradas como puramente pedagógicas, existem outras que estão subordinadas a temas sociais graves, relacionados à desigualdade na distribuição do capital monetário, que por sua vez gera a desigualdade social.

Preocupados em discutir tais pontos, estudiosos da Antropologia da Educação, nos anos sessenta, começaram a constatar por meio de pesquisas etnográficas, o acentuado

etnocentrismo existente nas teorias que tentavam explicar a causa do fracasso escolar de alunos provenientes de classes sociais minoritárias e trabalhadoras.

Entre essas teorias, a mais habitualmente usada como explicação do insucesso do aluno foi a do *deficit* genético ou ideologia do dom. Essa teoria defende como causa do fracasso escolar as desigualdades naturais de aptidão e inteligência entre os indivíduos, ponto de vista legitimado pela Psicologia Diferencial e Psicometria, e que Soares (1989:10) considera ser um ponto de vista dissimulado sob um discurso que “pretende” ser científico.

A essa explicação segue-se outra, a teoria do *deficit* cultural, intimamente relacionada aos fatores ambientais, ao estímulo e alimentação. A teoria do *deficit* cultural, também chamada do *deficit* verbal ou social, foi largamente aceita na época de sua concepção. Ela postulava uma ausência ou falta de cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários da sociedade, causada pelo ambiente cultural “empobrecido” em que viviam eles e suas famílias, também considerado cognitivamente desestimulante, principalmente, no que dizia respeito à linguagem. O fracasso do aluno, de acordo com esse pensamento, teria origem no seu *background* cultural. As diferenças entre a linguagem e as experiências que a criança traz de casa e a linguagem e experiências demandadas pela escola resultariam no insucesso do aluno. De acordo com essa teoria, as crianças de classes sociais desfavorecidas sofriam privações que poderiam ser de ordem material ou cultural. Crianças oriundas de meios em que as famílias sofriam as conseqüências do desemprego, da pobreza e da superpopulação eram as que mais sofriam o risco de fracassar na escola (Stubbs, 1980:143). As crianças pobres eram consideradas inferiores intelectual e moralmente. O meio ambiente e o *background* lingüístico do aluno estariam, portanto, relacionados ao seu sucesso ou fracasso na vida escolar. Erickson (1987) comenta, considerando os argumentos da teoria do *deficit* cultural, que o conceito de *nutrição* (*nurture*) substituiu o conceito de *natureza* (*nature*) como principal razão para o fracasso escolar. Ambas as teorias deixavam nítido o preconceito de raça e de cultura, embora essa postura não tenha sido claramente assumida pelos seus mentores.

Adeptos da Sociolinguística Variacionista, como William Labov um dos mais importantes pesquisadores nesta área, entre outros, preocuparam-se em realizar estudos dialetais contrastivos com a finalidade de argumentar contra a tese avançada por essas teorias. Entretanto, muitas foram as críticas que apontavam a proposta da Sociolinguística Educacional como limitada a uma dimensão micro social, ingênua e simplista, tendo sido a crítica lançada por John Ogbu (*in* Erickson, 1987), a mais severa de todas.

Erickson (*op. cit.*) comenta que a continuidade das investigações no final da década de sessenta permitiu que antropólogos, norteados por uma visão sociolinguística, identificassem, no âmbito da escola, importantes fatores que influenciavam o rendimento escolar e o ânimo dos alunos. O estilo de comunicação entre professores e alunos era apontado como uma das causas do fracasso escolar. Essa posição tinha um aspecto de neutralidade, pois procurava analisar o fato sem buscar culpados e mostrava uma nova forma de interpretá-lo.

Erickson (*op. cit.*) observa que Ogbu, em um de seus artigos, considerou que o fracasso escolar dependia mais de fatores externos à escola. Tais fatores estavam fortemente ligados às condições socioeconômicas do aluno. Desta forma, a teoria passou a integrar o fato em uma dimensão muito mais ampla. Ogbu destacou que no decorrer de muitas gerações, tanto nos Estados Unidos como em outras sociedades do mundo, as injustiças sociais e as limitadas possibilidades de acesso ao emprego vão gerando uma descrença no indivíduo que vai sendo transmitida de geração para geração. Conseqüentemente, isso vai se tornando parte do pensamento e da cultura dos grupos excluídos dos segmentos sociais que dominam os meios de produção e a distribuição da renda. Esse comportamento manifesta-se na escola por meio de um desinteresse do aluno pelas atividades intelectuais e pelo desestímulo em relação ao conhecimento veiculado por essa instituição. Certamente, argumenta o autor, isso interfere no ânimo do aluno e, conseqüentemente, no seu desempenho escolar.

Dentro de uma perspectiva comparativa, Erickson (1987) caracteriza as duas posições acima mencionadas, como: "*Explicação do processo comunicativo*" e "*Explicação da percepção do mercado de trabalho.*" A primeira discute as maneiras "reflexivas" desenvolvidas

nas interações entre a escola e o aluno que levam ao fracasso escolar, pois, ambos, professor e aluno, contribuem para que isso aconteça. Essa posição sugere a necessidade da transformação das práticas diárias e dos sistemas simbólicos da escola, reivindicando, além de uma modificação interna, também um trabalho de transformação da sociedade em níveis mais abrangentes. A teoria retrata o pensamento de Dell Hymes, (1972) que afirma que as diferenças culturais existentes nas redes sociais e nos modos de falar entre professor e aluno conduzem a sistemáticas interferências na comunicação. Essas diferenças no modo de falar têm origem nas experiências que o aluno vivencia fora da escola, dentro de comunidades de fala, mais recentemente denominadas de redes de fala (Bortoni-Ricardo, 1985). De acordo com Mehan (1978, 1980, 1987) o que poderia ser visto como um fenômeno que é produzido pela interação, conjuntamente construído por professor e alunos, passa a ser considerado oficialmente como deficiência do aluno. Um dos contundentes argumentos a favor da primeira teoria é o de que ela conta com forte apoio empírico, tendo sido relatados vários trabalhos etnográficos realizados sobre minorias étnicas na América do Norte. Todos os que se empenharam nesses estudos afirmam que os métodos empregados no ambiente escolar que se basearam em uma “*pedagogia culturalmente sensível*” (Erickson) levaram a um melhor desempenho do aluno. No Brasil, Bortoni (1992, 1993, 1994, 1995) trabalhou nessa mesma linha de pesquisa em escolas rurais e urbanas, com o objetivo final de constituir na formulação de uma proposta de um currículo bidialetal para as oito primeiras séries escolares. Atividades e interação que levem em conta as diferenças culturais restauram o interesse e o ânimo dos alunos de classes desprestigiadas em relação às atividades escolares. Essas diferenças culturais, que podem funcionar como barreira na comunicação, passam a ser vistas como recursos que são utilizados para a ampliação do conhecimento do aluno. O que era visto como deficiência passa a ser visto como fonte de construção. Desenvolveremos esse tópico em uma seção posterior quando destacarmos a atuação da professora em episódios de sala de aula, no capítulo 4.

A segunda posição, defendida por Ogbu e citada em Erickson (1987), aponta como causa do fracasso escolar de alunos pertencentes às minorias sociais e étnicas (p. ex., negros, chicanos, porto-riquenhos e índios) e de classes trabalhadoras nos Estados Unidos, a pequena expectativa que estes, suas famílias e seus companheiros mantêm em relação ao ingresso no

---

<sup>1</sup> *Pedagogia culturalmente sensível* é o termo que tem sido usado por Bortoni e seus seguidores para traduzir o termo “*a culturally responsive*

mercado de trabalho. A sua crença é a de que estão destinados a permanecer à margem da sociedade produtiva por causa do racismo. Então, por que esses alunos se manteriam na escola? Ou, por que deveriam se esforçar ou se manter animados para aprender o conhecimento transmitido por ela? Eles, intuitivamente, percebem que a escola reproduz um modelo cultural que não é o deles e um conhecimento que não irá favorecê-los fora dela. Entretanto, indivíduos pertencentes a grupos minoritários de imigrantes asiáticos, fortemente ligados à cultura dos seus ancestrais, vêem nos Estados Unidos uma oportunidade de ascensão econômica e social. Sua crença é outra, portanto, o seu desempenho escolar é muito mais elevado. Estes alunos encontram apoio em seus pais que os incentivam a continuar a dedicar todo o esforço para alcançar o objetivo que motivou a imigração de suas famílias. Acreditam que isso terá um retorno positivo por meio de melhores oportunidades de trabalho. A teoria defendida por Ogbu mostra a influência das condições de mercado de trabalho e a sua relação com as decisões pessoais dos indivíduos e como essas decisões são mediadas por percepções partilhadas nas experiências sociais diárias de pessoas pertencentes a um mesmo grupo étnico minoritário (Erickson, 1987).

Além das críticas já mencionadas, Bortoni (1993) cita em seu artigo "A contribuição da sociolinguística para o desenvolvimento da educação" que a Sociolinguística Educacional sofreu um conjunto de outras. Uma delas foi formulada por Fairclough (1987) e seus associados, que se posicionaram como defensores da "*Teoria da Conscientização Lingüística Crítica*". A teoria considera importante a *conscientização* não só da variação lingüística, mas de todo o processo sócio-histórico que a gerou e suas implicações. O aluno deve tomar consciência de que essa heterogeneidade lingüística é o reflexo das desigualdades sociais.

A "*Teoria da reprodução*" (Bourdieu, 1974 e Bourdieu e Passeron, 1975), conforme Mehan (1993:3), afirma que a escola reproduz as relações do sistema capitalista. Esses autores enfatizam a relação existente entre a escola e a organização do trabalho na sociedade. Eles argumentam que a primeira treina as elites para ocuparem o topo da economia no mercado de trabalho ao mesmo tempo que treina os outros indivíduos para executar trabalhos inferiores e ocupar lugares situados na base da pirâmide econômica. Desta forma, a escola estaria

---

*pedagogy*" introduzido por Erickson (1987) e que significa uma pedagogia sensível às diferenças culturais e individuais do aluno.

reproduzindo em seu contexto as desigualdades estabelecidas pela sociedade. O grande interesse dessa teoria é analisar de que forma o capital cultural estaria influenciando contextos particulares, como por exemplo, a escola.

Avaliando a influência de Bourdieu, Hugh Mehan (1992) aponta a valorização das ações humanas e enfatiza as relações reflexivas das interações sociais como duas importantes contribuições dadas pelos estudos interpretativistas de natureza sociolingüística à questão educacional. Como já foi anteriormente exposto, são fortes as evidências empíricas a favor de uma prática escolar desenvolvida dentro de uma *pedagogia culturalmente sensível* (Erickson, 1987) cujo objetivo é fazer com que a sala de aula seja um ambiente de participação social, de desenvolvimento comunicativo e de outros eventos que façam parte da cultura dos alunos. Isso tende a fazer com que o conhecimento seja mais facilmente transmitido e apreendido e que haja maior estímulo para o desenvolvimento de processos cognitivos que se ligam aos processos sociais que o aluno conhece. Este tópico terá continuidade na seção 3.7 do capítulo 3.

No Brasil, um dos trabalhos que ilustram essa nova tendência da Sociolingüística Educacional, é o Projeto Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau, desenvolvido na Universidade de Brasília, idealizado e coordenado por Bortoni *et al.* (1992, 1993, 1994, 1995) cujo objetivo final é a elaboração de uma proposta bidialetal de ensino da língua materna no primeiro grau. Ele abrange estudantes de escolas situadas na periferia, zona rural e filhos de pais iletrados. Tenta dessa forma detectar as diferenças culturais existentes entre os alunos e o cotidiano escolar e, a partir disso, sugerir um currículo que seja culturalmente sensível a essas diferenças.

Embora algumas críticas tendam a apontar a Sociolingüística como algo voltado apenas para a micro realidade de sala de aula, é notório que isso verdadeiramente não ocorre. O que a Sociolingüística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

---

## 2 Descrição do projeto, metodologia, histórico e objetivos

*“O etnógrafo envolve-se, abertamente ou não, no ambiente cultural da comunidade pesquisada, por um longo período de tempo, assistindo ao que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas, e coletando qualquer tipo de dado que esteja disponível para ser posteriormente discutido à luz de questões com as quais ele possa estar relacionado”.*  
(Hammersley e Atkinson, 1983:2)

### 2.1 Descrição do projeto

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos da Sociolingüística Interacional aplicada à educação com foco no discurso e nas interações de sala de aula. Propõe examinar a linguagem de alunos de 4a. série do 1o. grau, em uma escola composta de uma clientela mista (alunos oriundos de classes sociais diferentes com *backgrounds* lingüísticos diferentes). A clientela é proveniente de famílias de classe média, (na sua maioria filhos de profissionais liberais e funcionários públicos) e crianças de classe social de baixa renda (filhos de pais iletrados, na sua maioria, trabalhadores da construção civil e de empregados domésticos da comunidade).

Procurou-se extrair dessa experiência dados que descrevessem como alunos pertencentes a famílias de classes sociais desfavorecidas, falantes de variedades não-padrão da língua, estariam enfrentando a diversidade lingüística e cultural com a qual deparam no ambiente escolar. A esse respeito, Hymes (1972) menciona a *Teoria das descontinuidades* cujo argumento é o de que a escola representa uma ruptura dos hábitos adquiridos pela criança no ambiente

familiar, em outras palavras, uma descontinuidade entre os hábitos do lar e da escola, conforme vimos no início desta seção. Para esses alunos há um lapso de continuidade entre esses dois domínios, fato que pode causar uma série de conseqüências no seu desempenho lingüístico.

Pretendeu-se também examinar qual tem sido a contribuição da instituição escola em promover o desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno para que ele possa se apropriar da variedade padrão, transformando-se em um falante bidialetal. Para isso, tomou-se o discurso de sala de aula, com foco na linguagem de ambos, professor e alunos, com a finalidade de examinar como acontece a interação verbal em classe e quais têm sido os fatores favorecedores do processo de expansão comunicativa do aluno. Examinou-se também como os alunos estiveram demonstrando a sua competência comunicativa, não só exibindo a aquisição do código padrão em seu repertório verbal, mas demonstrando os modos apropriados de fazer uso dele em ocasiões adequadas.

Por meio dessa interação com o professor em situações naturais de fala, é esperado que o aluno vá percebendo não só a forma e a estrutura da língua, mas, sobretudo, o modo adequado de utilizá-la nas mais diversas situações interativas. Ele vai compreendendo que há padrões diferentes no seu uso e que eles dependem de contextos próprios. Esses conceitos vão emergindo para ele a partir do processo interacional vivido em sala de aula. A escola é por excelência o *locus* onde se tem oportunidade de vivenciar tais experiências e de crescer com elas.

## **2.2 Histórico**

### **2.2.1 A pesquisa**

A partir de agosto de 1994, iniciou-se uma pesquisa caracterizada como microetnografia em sala de aula (Erickson, 1990) em uma escola pública de primeiro grau, localizada em uma região nobre do Distrito Federal, freqüentada por alunos de classes sociais diferentes. A cultura lingüística que esses alunos trazem de casa para o ambiente escolar é repleta de características e valores bastante diversificados, pois a origem de suas famílias varia desde o meio rural até o tipicamente urbano. Muitas famílias vieram de pequenas cidades do interior do país para aqui se estabelecerem em busca de melhores oportunidades para os seus descendentes.

### **2.2.2 Asserções trabalhadas**

A forma como esses estudantes estão expandindo a sua competência comunicativa (Dell Hymes, 1972), o desempenho de suas habilidades lingüísticas (Mehan, 1992) e o processo de interação professor/aluno em sala de aula foram os principais alvos de observações. Notou-se que, em uma certa medida, os alunos de 4a. série dessa escola, pertencentes à classe social de baixa renda, já exibiam em seu repertório, mesmo que de forma não muito sofisticada, características de estilos aprendidos. A partir dessa observação postulou-se, primeiramente, o seguinte:

*Os alunos da 4a. série já exibem em seu repertório lingüístico estilos monitorados.*

Posteriormente, com o amadurecimento do processo de pesquisa, a asserção inicial foi ampliada e postulou-se que:

*O estilo pedagógico adotado pela professora favorecia a interação em sala de aula e conseqüentemente gerava um ambiente propício à aprendizagem. A professora trabalhava com seus alunos dentro de uma pedagogia culturalmente sensível.*

### **2.2.3 O contato com a escola, o ambiente e os informantes**

O contato com a escola deu-se por meio do seu Diretor que permitiu que o trabalho se desenvolvesse com uma das turmas de 4a. série, do turno vespertino. Foi também por seu intermédio que a pesquisadora foi encaminhada à professora da turma que gentilmente a recebeu. No primeiro encontro estabeleceu-se como e quando seriam as visitas e observações. A primeira aula não foi gravada a fim de que a professora, os alunos e a pesquisadora pudessem estreitar o relacionamento e para que o constrangimento inicial desaparecesse, proporcionando, deste modo, um ambiente de maior confiança.

A escola escolhida pertence à rede pública oficial do Distrito Federal e localiza-se em uma área nobre da cidade. Ela foi escolhida por ter a característica de atender a alunos de várias classes sociais, desde a 1a. até a 8a. série do primeiro grau. Possui um corpo docente de vinte e quatro professores e um orientador pedagógico. As condições materiais são boas. A escola possui em suas instalações, além de uma biblioteca, uma sala de vídeo na qual as crianças, freqüentemente, assistem a filmes educativos ou a filmes com base em temas constantes do currículo escolar. As crianças diariamente recebem lanche, hábito este muito apreciado, principalmente, por aquelas pertencentes a famílias de baixa renda que muitas vezes o recebem como uma das principais refeições do dia.

A professora que integrou a pesquisa tem 28 anos de idade e é natural do interior de Minas Gerais. Seu *background* lingüístico é urbano. Sua formação acadêmica constitui-se de curso de Magistério em nível de 2o. grau, curso superior em Pedagogia e uma especialização em Administração Escolar. Mora em Brasília há quatro anos, trabalha e vive no meio da classe média brasiliense, leciona em escolas da rede pública e particular da cidade. Mesmo sendo cuidadosa em

seu linguajar em sala de aula, em várias ocasiões muda seu estilo apresentando em seu repertório lingüístico características típicas do falante interiorano mineiro<sup>2</sup>.

Essa mesma professora também integrou uma amostra constituída por quatro professores do Distrito Federal e dois de Goiás que serviram de informantes para uma pesquisa realizada por Bortoni *et al.* (1996), que investigou a regularidade da variação estilística destes professores em sala de aula, desde o estilo casual até o estilo mais cuidado, com o objetivo de estabelecer o nível de monitoramento<sup>3</sup> usado por eles na sua linguagem nesse ambiente.

Nesta pesquisa os professores obtiveram os seguintes resultados:

**Table 7 Monitored discourse units according to the speakers (in Bortoni *et al.*, 1996:12)**

Factors	Frequency	Relative weight
RI	321/359 (89%)	.68
SO	373/481 (78%)	.51
JS	253/321 (79%)	.50
<b>LI</b>	<b>293/385 (76%)</b>	<b>.49</b>
CL	167/213 (78%)	.42
RE	87/194 (45%)	.25

A linha destacada em negrito identifica a professora que participou da presente pesquisa.

A professora Lia encontra-se colocada em quarto lugar em relação aos outros, muito embora a diferença entre SO, JS, **LI** e CL seja considerada estatisticamente inexistente. Sendo assim, o conjunto de professores que integrou essa amostra (Bortoni, *op. cit.*) pode ser visto como um grupo homogêneo, em relação ao monitoramento de sua linguagem em sala de

<sup>2</sup> O falante típico do interior de Minas Gerais apresenta, em seu linguajar, entre outras, características interessantes, como por exemplo, a supressão de sílaba final de palavras (e.g. *po* por *pode*, *gos* por *gosto*, etc) que tornam sua fala muito peculiar. As afirmações acima a respeito da presença viva desses traços na linguagem espontânea da professora Bia justificam-se por ser eu também mineira do interior e, portanto, falante do mesmo dialeto regional.

<sup>3</sup> Está sendo definido como **monitoramento** o cuidado que o falante tem em escolher a variedade padrão da língua para o uso em determinados tipos de eventos, contextos e interlocutores. Em sala de aula, considerou-se linguagem monitorada aquela usada nas leituras, recitações, explicações mais longas, interpretações de textos, narrativas, entrevistas e toda aquela baseada em um texto escrito, como por exemplo as orações. Muitas vezes esse processo ocorre inconscientemente.

aula, se forem levados em consideração os fatores escolaridade e idade. Entretanto, é heterogêneo no que diz respeito ao *background* regional.

O grupo analisado na presente pesquisa constitui-se de 25 alunos: 12 meninos e 13 meninas variando a idade entre 9 e 15 anos. 13 são de classe favorecida social e economicamente e 12 são de classe social de baixa renda. Os alunos pertencentes à classe média do bairro vivem em contato com todos os recursos comunicativos condizentes com a classe social a que pertencem. Os outros, bem menos favorecidos, possuem um contato menor com esses meios, sendo a televisão o recurso mais comum, além daqueles que a escola oferece.

Do conjunto de alunos da 4a. série pesquisada, selecionou-se um grupo de cinco para integrar um estudo mais detalhado. Os selecionados foram retirados do grupo de alunos de classe social desfavorecida, embora todos os outros tenham sido analisados como integrantes do todo. Foram esses os alunos que constituíram a amostra:

(U) tem 12 anos, é filha única de uma mãe solteira (F) e mora com ela em São Sebastião, uma região administrativa do DF. Sua mãe vem todos os dias trabalhar como diarista, perto da escola onde ela estuda, na região na qual a pesquisa se desenvolveu. (U) é muito tímida, fala pouco. Por falta de recursos financeiros da família a aluna morou por um ano em casa de parentes, em uma cidade do interior de Minas Gerais, longe da mãe. Tem amigas na vizinhança em que mora, mas o seu maior relacionamento é com as colegas da escola. Acha importante estudar, mas às vezes sente algumas dificuldades. Em sua casa é ela quem escreve as cartas para os parentes e faz as listas de compras. Gosta de passear, ver televisão e cantar. Durante os nossos encontros não mencionou nenhuma profissão que gostaria de seguir no futuro.

(E) tem 11 anos e é a filha mais velha de uma família com três filhos. O pai é pedreiro e zelador do lote no qual moram e a mãe (S) é dona de casa. Tem dois irmãos, um menino de 8 anos e uma menina de 6 que estudam na mesma escola de (E). Moram em um barraco muito pobre, nos fundos de um lote onde está sendo construída uma casa. Sua mãe não trabalha fora, embora de vez em quando preste algum tipo de serviço na vizinhança, para ganhar

um dinheiro extra e ajudar no sustento da família. (E) é muito inteligente e bastante desinibida. Gosta muito de cantar, dançar e assistir televisão. Pretende ser cantora quando crescer. Na vizinhança ela não tem amigos. Seus relacionamentos de amizade são todos na escola com o grupo de colegas. Divide seu tempo entre as atividades escolares, um pouco de lazer em casa com a família e desempenhando pequenos afazeres domésticos. Seus pais são extremamente conservadores e sua educação é muito rígida. Ela não tem permissão para sair de casa, senão em companhia dos pais ou de um parente mais velho, como por exemplo uma tia. A família não está ligada a nenhuma religião, mas a criança acredita em Deus e o concebe “*como alguém que possui muitas qualidades*”.

(D) é um menino de 11 anos de idade, mora com a mãe e uma irmã de 7 anos nas dependências externas da casa na qual sua mãe trabalha como empregada doméstica. O menino não sabe onde o pai mora, mas encontra-se frequentemente com ele, principalmente, nos finais de semana quando a família se reúne. É um garoto muito vivo, inteligente e bastante participativo nas atividades escolares. Tem um amigo na vizinhança em que mora, mas a maioria dos outros são os colegas da escola. Ele gosta dos colegas e mantém um bom relacionamento com todos eles. Na escola diverte-se muito jogando futebol. As conversas mais comuns entre ele e os seus amigos costumam ser sobre jogos e montagens de álbuns de figurinhas. Organizam campeonatos de futebol de botão e distribuem títulos aos vencedores. (D) gosta de ler revistas em quadrinhos, assistir televisão, andar de bicicleta, brincar com bonecos e robôs e de vez em quando usar o videogame que toma emprestado da casa em que mora. Os programas de televisão de que mais gosta são aqueles que falam de esportes, família e os desenhos animados. Acha importante estudar para aprender mais e “*ser alguma coisa na vida*”. Manifestou o desejo de ser jogador de futebol ou bancário. Justificou suas escolhas dizendo ser a primeira um trabalho divertido e com a outra poderia ganhar muito dinheiro. O aluno não possui formação religiosa e a sua noção de espiritualidade e Deus está muito ligada às suas experiências concretas.

(R) é uma simpática menina de 12 anos, a mais nova de três irmãos. A família mora em uma casa construída nos fundos de um lote de sua propriedade, localizada próxima à escola onde estuda. Seu pai é caminhoneiro e sua mãe (V) é dona de casa. (R) sempre estudou na

mesma escola em que seus irmãos mais velhos também estudaram. Embora seja uma aluna interessada, requer uma atenção especial da professora por ser portadora de um problema neurológico. Seu ritmo é mais lento do que o dos outros, mas a sua participação em sala de aula é normal. Tem um bom relacionamento com os colegas e possui amigos na escola e na vizinhança. Gosta de assistir televisão, dançar, passear, andar de bicicleta, ler e brincar. Ainda não pensou em nenhuma profissão para o futuro.

(L) é um adolescente de 15 anos, filho de pais pobres residentes no interior de Goiás. Veio para Brasília para submeter-se a um tratamento de saúde e morar provisoriamente com um casal de professores, residentes na região em que se desenvolveu a pesquisa. Ocupa um dos quartos na parte interna da casa e participa ativamente das atividades diárias da família. Gosta muito de ler, jogar futebol, assistir televisão. É muito bem informado sobre os acontecimentos políticos da cidade e do país. Em casa, além de estudar, possui algumas obrigações domésticas das quais é dispensado nos dias de prova. Tem poucos amigos na vizinhança, mas na escola se relaciona com um grupo maior de adolescentes, todos mais ou menos de sua idade. Em sala de aula, gosta de sentar-se no fundo e juntar-se aos alunos mais velhos e da mesma classe social que a sua. É educado e bastante inteligente. Acha importante estudar e quer se formar.

As mães que integraram a pesquisa foram cinco: (F), (S), (MJ), (V) e (O).

(F) é natural de Minas Gerais, tem entre 30 e 40 anos. Veio para Brasília ainda criança, quando tinha 9 anos de idade. Desde cedo trabalhou como doméstica na comunidade na qual foi realizada a pesquisa. Atualmente mora em São Sebastião, uma cidade satélite nova no Distrito Federal. Trabalha como diarista e passadeira. Coursou as quatro primeiras séries do 1o. grau. É solteira e mora com a filha. Seu maior desejo em relação à sua filha é, de acordo com suas palavras, *“que ela se forme e tenha um bom emprego para não passar pelas dificuldades que ela passou e ainda passa.”*

(S) veio da Paraíba para morar com seu marido e os três filhos em Brasília. Reside há cinco anos na região na qual se desenvolveu esta pesquisa. Tem entre 30 e 40 anos. É dona de casa e não trabalha fora. Esporadicamente, faz algum trabalho de faxina para ganhar um dinheiro extra e ajudar nas despesas domésticas. Seu marido, além de pedreiro é zelador de um lote no qual há uma casa em construção. (S) é iletrada e seu marido semi-alfabetizado. Ela demonstra uma grande preocupação com o desenvolvimento dos filhos na escola, acompanha de perto todos os três, cobrando tarefas escolares e participando de todas as reuniões para as quais é convocada pela escola.

(MJ) veio de Minas Gerais com 18 anos para empregar-se como doméstica na comunidade na qual a pesquisa ocorreu. Mora há quinze anos com a mesma família para a qual trabalha. Frequentou escola por aproximadamente dois meses. Sabe ler um pouco e escreve pouquíssimo. Tem dois filhos e mora com eles nas dependências externas da casa em que trabalha. O seu companheiro é motorista e a família só se reúne nos finais de semana. Ela e o companheiro estão construindo uma casa em um assentamento residencial vizinho à comunidade, para onde pretendem se mudar quando a construção terminar. Sua idade é entre 30 e 40 anos.

(V) é oriunda do interior de Goiás, casada, três filhos, tem entre 30 e 40 anos e possui o 2o. grau completo. É dona de casa, não trabalha fora. Cuida da casa e dos filhos muito atentamente. Passa a maior parte do tempo sozinha, pois o seu marido é caminhoneiro. Ele dispende grande parte do seu tempo viajando e pouco pode dar atenção aos filhos. (V) mora há mais de dez anos na região da comunidade pesquisada, mas antes morava em uma cidade satélite bem próxima. É muito interessada na educação dos filhos e bastante participativa nas atividades de pais e mestres realizadas na escola.

(O) chegou a Brasília há dez anos atrás, oriunda do Rio Grande do Sul e sempre morou na região em que a pesquisa foi desenvolvida. Tem entre 30 e 40 anos e instrução superior. É professora de Biologia, leciona em uma escola da rede particular da cidade. É casada e seu marido é professor de Português, estando atualmente aposentado. O casal é responsável por (L), aluno que integrou esta pesquisa. Ele veio do interior de Goiás para se submeter a um

tratamento de saúde que duraria alguns meses. Ao longo do tempo, foi se adaptando à nova família e aqui permanece há três anos. O casal demonstra grande interesse pela educação do aluno e sempre está atento às suas tarefas escolares e ao seu desenvolvimento na escola. Por questões de escassez de tempo, eles pouco freqüentam as reuniões de pais, entretanto, procuram manter-se informados sobre o progresso do menino.

A área geográfica na qual se localiza a escola é bastante privilegiada, possuindo considerável espaço verde. Como foi dito antes, a população é composta por habitantes de *backgrounds* socioeconômico e cultural mistos, mas em sua maioria abrange uma comunidade de classe média e falante da variedade padrão da língua<sup>4</sup>. A escola atende alunos filhos de moradores da comunidade (e.g. funcionários públicos, professores e profissionais liberais) e filhos de prestadores de serviços do local (e.g. domésticos, vigilantes de lotes, donos de cantinas que atendem a trabalhadores da construção civil, operários da construção civil). O segundo grupo mencionado possui grande mobilidade geográfica. É constituído não apenas por trabalhadores que residem e prestam serviços na comunidade, mas também por moradores de cidades satélites vizinhas que trazem os filhos para estudar enquanto trabalham. Além disso, a escola atende às crianças de um assentamento residencial muito próximo, filhos de moradores que em sua maioria trabalham na região na qual se desenvolveu a pesquisa.

#### **2.2.4 A metodologia**

Desde o início da pesquisa, e durante todo o seu desenvolvimento, foram utilizadas técnicas da pesquisa microetnográfica em sala de aula que inclui observação cuidadosa e participante, com gravações em áudio e vídeo dos episódios de sala de aula, e gravações em áudio das entrevistas. Essa metodologia foi escolhida com o objetivo de obter dados que refutassem ou confirmassem as asserções levantadas neste trabalho, por meio de um método pelo qual pesquisador e pesquisados pudessem estar integrados em suas ações.

---

<sup>4</sup> De acordo com as observações de Quental é importante notar que para cada família falante da variante padrão e residente na região pesquisada há um contingente “*invisível*” de falantes de outras variantes da língua. São pessoas não computadas como habitantes da região, mas que todavia passam o dia ali prestando seus serviços).

### **2.2.5 A amostra**

Os registros existentes constituem-se de dezessete fitas de áudio e uma fita de vídeo totalizando dezenove horas de gravação realizadas em sala de aula, em entrevistas na escola e entrevistas nas residências de alguns alunos. Nessas gravações encontramos a fala de algumas mães em situação de entrevista, a fala da professora em vários tipos de eventos em sala de aula e entrevista e a fala de alunos nas seguintes situações: leituras, entrevistas, comentários, interpretações, narrativas bem como a participação deles em outros eventos típicos de sala de aula. Além destes, estão disponíveis textos escritos (redações).

### 2.3 Objetivos

O propósito deste trabalho é examinar: (a) a interação entre professor e aluno em sala de aula, e (b) a linguagem de alunos de 4a. série do 1o. grau de uma escola da rede pública oficial de ensino, em um bairro de classe média em Brasília, freqüentada por alunos de classes sociais diferentes, a fim de estabelecer:

1. em que medida essas crianças exibem em seu repertório estilos monitorados de fala;
2. a capacidade de uso das habilidades comunicativas desenvolvidas a partir da escola: "quanto" e "como" as crianças estão sendo expostas a tarefas lingüísticas monitoradas e exigidas a desempenhar tais tarefas;
3. (1) como se situa o aluno no *continuum* formado pelos falantes (mães/alunos - veja seção 6.1.1, graf. 1 e alunos/professora - seção 6.1.2 gráf. 2) com diversos graus de acesso à língua padrão;  
(2) como se situa o aluno no *continuum* estilístico, formado por estilos com maior ou menor grau de monitoramento - considerando dois *continua* sociolingüísticos (Bortoni-Ricardo, 1985).

De acordo com Bortoni-Ricardo (1985:9), *a exemplo do que acontece em outras sociedades que possuem grande diversidade de repertórios, o português falado no Brasil, para propósitos analíticos, pode ser demonstrado ao longo de um continuum, que se desloca desde o vernáculo altamente estigmatizado de falantes de variedades não-padrão ou variedade rural até a variedade padrão da língua*. Bortoni destaca que as variedades não-padrão são faladas por pessoas iletradas e semi-iletradas que moram em cidades, mas que, em muitos casos, possuem *background* rural.

No presente trabalho, o termo *continuum* estilístico está sendo adotado com propósitos analíticos para demonstrar o avanço no processo de aquisição da língua padrão, no repertório de alguns alunos que integraram uma amostra nesta pesquisa, e o avanço obtido em relação ao *input* lingüístico que receberam de seus pais.

4. qual tem sido a contribuição da escola no processo de aquisição de novos estilos lingüísticos;
5. que outros fatores, como afetividade por parte do professor e convivência com colegas de outro grupo social, falantes de língua padrão, poderiam influenciar nesse processo de aquisição de estilos monitorados.

Dentro de uma proposta de *conscientização* da existência das diferenças lingüísticas, também é objetivo deste trabalho sugerir treinamento sociolingüístico para o professor de primeiro grau, em seu curso de formação. Isso o capacitaria a lidar com essas diferenças não apenas intuitivamente, como muitas vezes se pode observar, mas de uma forma consciente, amparado por um treinamento específico e pelo avanço do conhecimento por meio de pesquisas na área. No momento em que o professor receber treinamento adequado ele será um aliado mais forte do aluno a fim de ampará-lo na difícil jornada da construção do saber. Esta proposta estaria em sintonia com o conceito de *scaffolding* (Bruner, 1986) que sugere uma estratégia por meio da qual o professor, ou qualquer outro interagente, como por exemplo um colega, age como parceiro mais competente no processo interacional, amparando e ajudando o outro a crescer.

## 2.4 Perguntas que nortearam a pesquisa

1. A linguagem que as crianças exibem seria o seu vernáculo, no sentido sociolinguístico da primeira variedade aprendida (Labov, 1972), ou já houve aquisição de estilos monitorados?
2. Se elas já possuem estilos monitorados, são então capazes de modular o estilo de acordo com as diversas situações de fala?
3. Qual tem sido a contribuição da escola nesse processo?
4. Como se refletem na linguagem do aluno os estilos adquiridos na escola?
  - . estilo monitorado
  - . estilo interativo de sala de aula
  - . estilo de entrevista em ambiente da escola
  - . estilo de entrevista na residência dos alunos
5. Como se reflete o vernáculo?
  - . no ambiente familiar
  - . em conversas com os colegas
6. Que tipo de *input* os alunos recebem na escola?
7. Que tipo de *input* os alunos recebem em casa?
8. A afetividade e o bom relacionamento com os professores, associados ao desejo de imitar aqueles a quem o aluno admira, também são fatores importantes no processo de aquisição da língua padrão?

## 2.5. Metodologia

As metodologias utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa foram duas, a qualitativa (etnográfica) e a quantitativa, com base na Teoria Variacionista de William Labov.

Na primeira fase da pesquisa foi utilizada a etnografia como processo gerador de hipóteses e de coleta de dados para as análises qualitativa e quantitativa.

### 2.5.1 A etnografia ou observação participante

A etnografia é um método de pesquisa muito apreciado por antropólogos e sociólogos, mas também bastante usado por lingüistas. É também chamado de pesquisa interpretativa ou método de observação participante, e desenvolveu-se mais notadamente a partir do século XIX. Nas últimas décadas houve um crescente interesse pela etnografia em muitos diferentes campos de pesquisa, tanto no nível teórico quanto no prático. Isso aconteceu após uma desilusão com o método quantitativo que por muito tempo foi o preferido pelos pesquisadores. A etnografia é considerada um método de pesquisa social que procura observar tudo que é inusual em uma determinada cultura ou grupo, tendo por base um grande número de informações. Para Hammersley e Atkinson (1983:2), “*o etnógrafo envolve-se, abertamente ou não, no ambiente cultural da comunidade pesquisada, por um longo período de tempo, assistindo ao que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas, e coletando qualquer tipo de dado que esteja disponível para ser posteriormente discutido à luz de questões com as quais ele possa estar relacionado*”. Ele participa das atividades, inicialmente com uma postura ética de quem nada conhece a respeito do estranho mundo no qual se encontra imerso e gradativamente vai passando a uma postura êmica<sup>5</sup> num processo de integração àquele novo universo.

---

<sup>5</sup> Para os conceitos de “ético” e “êmico” ver Pike (1979).

A pesquisa denominada qualitativa ou naturalística (Bogdan e Biklen, 1982 *apud* Lüdke, 1986) torna o ambiente natural a fonte direta de dados e a ênfase é mais voltada para o processo do que para o produto. Há uma preocupação do pesquisador em retratar as situações de acordo com a perspectiva dos participantes e do significado dado por eles às ações. As crenças e valores subjacentes à cultura constituem o foco de atenção do observador e o ritual cotidiano dos envolvidos é o objeto da análise etnográfica.

Hammersley e Atkinson (1983:2) consideram a etnografia como o mais básico método de pesquisa social, não apenas porque ele possui uma tradição, mas também pelo fato de carregar uma estreita relação com os modos rotineiros de vida das pessoas, no sentido de atribuir significado ao mundo em que vivem. O método etnográfico proporciona a intimidade e a participação necessárias para a compreensão das ações dos envolvidos, por serem estas ações plenas de significado. Segundo Gumperz (1986), na etnografia da comunicação o uso da linguagem é tratado como um processo social e as características gramaticais do comportamento verbal são analisadas à luz dos valores culturais, a partir das características sociais dos participantes de um grupo, em situações naturais de fala. A etnografia da fala observa quem fala, o que se fala, o interlocutor, o contexto, os modos e o propósito usados na comunicação, constituindo tudo isso a base da investigação da linguagem dentro da sociedade.

Mesmo tendo a sua eficiência comprovada, a etnografia tem recebido muitas críticas por parte dos estudiosos adeptos de outras correntes de pensamento, principalmente por parte dos positivistas que a consideram um método inapropriado para aplicação na pesquisa das ciências sociais. A etnografia tem sido acusada de “subjetividade”. As impressões são consideradas como interpretações idiossincrásicas e por isso não fornecem uma fundamentação consistente para uma rigorosa análise científica. Por outro lado, outros pesquisadores argumentam que somente por meio da etnografia podem ser compreendidos a forma e o conteúdo do processo social (Hammersley e Atkinson, 1983).

A mais importante característica da etnografia é reconhecer o caráter reflexivo da pesquisa social, o que significa reconhecer que todos, pesquisador e pesquisados, fazem parte do

mundo social estudado, conforme defendem Gouldner (1970; Borhek e Curtis, 1975; Hammersley, 1982b *apud* Hammersley e Atkinson, 1983) e, conseqüentemente, estão permanentemente em processo de influência mútua.

Para Erickson (1986) um dos pontos mais importantes para o bom êxito da pesquisa etnográfica é a capacidade de o pesquisador perceber os padrões interpretativos dos membros da cultura pesquisada. Além disso, ele deve estar consciente das suas próprias estratégias de compreensão que resultam de um conjunto de experiências e visão de mundo anteriormente adquiridas e que, seguramente, influenciarão no modo de interpretar o fenômeno observado. Na sua opinião é importante que o pesquisador saiba distinguir os dois modos de interpretação: o seu e o do outro, desenvolvendo o que Bohanon (1963, *apud* Erickson 1986) chamou de “*visão social estereoscópica do etnógrafo*”.

No que diz respeito à coleta de dados, Erickson (1986) considera o trabalho de campo como um processo de investigação que pressupõe ações previamente definidas e reflexões anteriores às condutas a serem tomadas na pesquisa. Ele argumenta que determinadas decisões estratégicas podem contribuir para evitar problemas que, tipicamente, são decorrentes de uma falta de planejamento. Entretanto, ele próprio concorda que nem todas as ações podem ser deliberadas. A pesquisa participativa é um processo dinâmico e há acontecimentos imprevistos que não dependem de decisões anteriores. Contudo, é importante ressaltar que meditar previamente sobre o que se vai fazer auxilia na solução dos problemas que vão sucessivamente surgindo com a geração e testagem das asserções, pois, de acordo com Erickson, esses são acontecimentos que caminham juntos.

### **2.5.2 O método quantitativo**

Por sua vez, o método quantitativo auxiliou na análise do fenômeno que foi selecionado nesta pesquisa como um indicador do nível de aquisição de estilos monitorados pelos alunos, *a concordância nominal*. As pesquisas têm mostrado que o falante tende a mudar o seu

estilo de fala para acomodar-se às situações sociais e aos seus interlocutores. A concordância nominal na língua urbana e padrão é postulada, na gramática normativa, como uma regra obrigatória (Scherre, 1978). Contudo, este é um fenômeno variável muito produtivo na língua portuguesa, por isso foi escolhido como um índice que ajudará a perceber o quanto o aluno já avançou na aquisição da variedade padrão da língua e o quanto está sendo capaz de monitorar seus estilos. A frequência de ocorrência da concordância na fala do aluno ajudará no diagnóstico deste avanço. Sobre concordância nominal Scherre (1978) realizou ampla pesquisa no Brasil em que estudou a regra de concordância de número do sintagma nominal em português. Em uma seção posterior, (6.1.3) comparamos alguns resultados sobre o fenômeno da saliência fônica na concordância nominal alcançados nos dados da presente pesquisa com alguns resultados obtidos por Scherre (1978,1979,1982) e Dias (1993). Esses resultados estão demonstrados na tabela 7 - página 144.

A abordagem variacionista, neste trabalho, está voltada para uma melhor compreensão de circunstâncias interacionais, como, por exemplo, tipo de interlocutores, contexto e evento, que possam estar determinando o monitoramento de estilo do aluno. Também é a partir da perspectiva quantitativa que será possível observar a distribuição do fenômeno estudado nos diferentes estilos no repertório lingüístico da professora e dos alunos.

A Teoria da Variação foi lançada por Uriel Weirench, William Labov e Marvin Herzog em 1968 e baseia-se na concepção de que a variação no repertório lingüístico é um fato inerente à língua por ser a mesma um sistema heterogêneo. A Sociolingüística Variacionista, também chamada de correlacional, propõe um modelo que correlaciona os fenômenos variáveis da língua aos fatores sociais que influenciam ou determinam a variação. Nesse modelo de investigação os dados utilizados na análise são obtidos de circunstâncias reais e a expectativa é a de que eles retratem os aspectos que configuram a língua e os fatores que motivam as mudanças que se processam nela. A teoria da variação lingüística laboviana enquadra-se na perspectiva funcionalista por possuir um caráter descritivo e explicativo da língua, em situações concretas de fala.

A variação lingüística pode se dar por motivações internas ou externas ao sistema. Do ponto de vista das motivações externas, de acordo com Mollica (1992:14), “*a variação lingüística pode-se dar no eixo diatópico e diastrático. No primeiro as alternâncias se expressam regionalmente, considerando-se os limites físicos geográficos; no segundo, elas se manifestam de acordo com os diferentes estratos sociais, levando-se em conta as fronteiras sociais.*” A presente pesquisa considera as duas dimensões, embora sua ênfase seja mais voltada para as relações entre língua e classe social, que se manifestam sobre o eixo diastrático da variação.

O americano William Labov estabeleceu, mais que qualquer outro pesquisador, a noção de que a linguagem varia sistematicamente de acordo com as características sociais do falante. O modelo gerativo-transformacional (Chomsky, 1965) propunha um falante/ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade lingüisticamente homogênea e foi Labov quem mais insistiu na relação entre língua e sociedade. O modelo teórico-metodológico proposto por ele “*apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo*” (Tarallo, 1985:7). Outros sociolingüistas que dividem essa mesma perspectiva geral com ele são Sankoff, Trudgill, Shuy, Wolfram e Fasold *inter alia*. O trabalho de Labov tem influenciado outros lingüistas a voltar sua atenção para os padrões sistemáticos da variação.

De acordo com Scherre (1992:15) “*cabe ao pesquisador variacionista identificar os fenômenos lingüísticos variáveis de uma dada língua, inventariar suas variantes, definindo as variáveis dependentes, levantar hipóteses que dêem conta das tendências sistemáticas da variação lingüística, operacionalizar as hipóteses através da variação de grupos independentes de fatores de natureza lingüística e não-lingüística, identificar, levantar e codificar os dados relevantes, submetê-los a tratamento estatístico adequado e interpretar os resultados obtidos à luz das hipóteses levantadas*”.

### 2.5.3 O fenômeno estudado

A variável estudada foi a concordância nominal, examinada da seguinte forma: ausência ou presença da mesma no sintagma nominal, dentro de uma unidade discursiva, extraída da linguagem dos seguintes informantes: alunos da 4a. série de uma escola da rede pública do Distrito Federal, professora da turma e cinco mães que integraram a amostra. A clientela da escola compõe-se de pessoas de *backgrounds* cultural, social e econômico diversos, e a pesquisa se desenvolveu durante os anos de 1994 e 1995.

O *corpus* trabalhado compõe-se exclusivamente de dados que refletem estilos monitorados e foram focalizados particularmente quatro: (M) *Monitorado* (leituras, exposições, recitações, explicações, orações); (I) *Interativo* (usado nas interações de sala de aula); (T) *Entrevista em ambiente da escola*; (C) *Entrevista na residência do entrevistado*.

#### 2.5.3.1 Variável dependente: CN (concordância nominal)

- 0 ausência de concordância nominal no sintagma
- 1 presença de concordância nominal no sintagma

#### 2.5.3.2 Grupo de fatores: (variáveis independentes)

1 - *Estilo*

(I) - estilo interativo - tem forma dialogal e é próprio das interações que ocorrem em sala de aula.

(M) - estilo monitorado - tem forma recitativa ou expositiva e ocorre em leituras, exposições e interpretação de textos, orações ou qualquer outra forma que tenha por base um texto escrito.

(T) - entrevista em ambiente da escola - tem o formato de pergunta/resposta e foram realizadas na escola .

(C) - entrevista em ambiente familiar - tem o formato pergunta/resposta e foram realizadas na residência do entrevistado.

## 2 - Informantes:

(A) - qualquer aluno não necessariamente identificado

(P) - professora

(D) - aluno

(E) - aluna

(L) - aluno

(R) - aluno

(U) - aluna

(MJ) - mãe de (D)

(S) - mãe de (E)

(O) - responsável por (L)

(V) - mãe de (R) e

(F) - mãe de (U)

### 2.5.3.3 Saliência fônica

Lemle e Naro (1976, 221:4, *apud* Scherre 1989:4), realizando estudos para explicar aspectos sincrônicos da língua portuguesa falada no Brasil, focalizaram o fenômeno da concordância verbal, enfatizando o material fônico que estabelecia a distinção entre a forma morfológicamente não marcada e as demais, distinguindo as mais perceptíveis e as menos perceptíveis na concordância verbal. A essa maior ou menor percepção denominaram saliência. O princípio da saliência fônica foi postulado como um padrão para indicar a direcionalidade da mudança lingüística de natureza morfossintática. Entendendo que, quanto maior a diferença no material fônico entre as formas em contraste, maior a probabilidade de aplicação da regra, esses autores estabeleceram inicialmente uma escala ascendente de saliência fônica, a saber: (1) verbos como fala/falam; (2) verbos como faz/fazem; (3) verbos como falou/falaram; (4) verbos como

fez/fizeram; (5) verbos como *é/são*; (6) verbos como *dá/dão*. Posteriormente, com o aprimoramento dos estudos, outro componente foi incorporado à escala: a tonicidade da sílaba.

Além destes fatores, resolveu-se incluir também, como um grupo de fator, os níveis de saliência fônica na oposição entre o nome no singular e no plural. Nesta pesquisa, um dos nossos objetivos era verificar: (a) se na linguagem monitorada dos diversos informantes, algumas dessas formas tinha um caráter categórico; (b) se estava instituída a escala de saliência para todos eles. Nos parágrafos e na sub-seção seguintes, descrevemos sucintamente, o fenômeno da saliência fônica, para que se torne mais clara sua utilização no presente trabalho.

A literatura a respeito tem registrado com frequência os termos *proeminente*, *perceptível* e *marcado* usados nos estudos de variação e mudança lingüística com acepção equivalente à utilizada por Naro e Lemle (*in* Bortoni *et al.*, 1991). Scherre (1978), seguindo os mesmos princípios, estudou a saliência fônica na relação singular/plural no sintagma nominal, denominada por ela, *processos*. Seguindo a mesma linha, novos estudos foram realizados por Braga (1977), Ponte (1979), Carvalho Nina (1980), e Dias (1993). Discordando das opiniões anteriores, Oliveira (1983), Guy (1986) e Bortoni (1977 e 1981) formularam críticas e propuseram alternativas para o papel da saliência fônica na regra de concordância verbo-nominal do português do Brasil. Para Oliveira (*op. cit.*), a neutralização das formas de 3a. pessoa do singular *vs.* 3a. do plural é um fenômeno historicamente herdado, portanto, não seria funcional que os falantes aplicassem mais a regra de neutralização nos casos nos quais a marca omitida constitui a única marca de contraste entre singular/plural. Oliveira também discorda da proposta de Guy (1978) que postula a existência de uma regra sincrônica de desnasalização atuando no português contemporâneo. Oliveira sugere a explicação diacrônica como a mais adequada por considerar que, como está proposto por Guy (1978), a regra fonológica sincrônica não prevê resultados diferentes provocados pela desnasalização do [-âw] que às vezes se realiza como [-u], às vezes como [-a]. Oliveira propõe que a regra de desnasalização das vogais finais não acentuadas ocorreu durante o português arcaico, vindas de formas latinas como *-ant*, *-ent* e *-unt* (Bortoni *et al.*, 1991). A tese de Guy (1986) baseia-se em argumentos lingüísticos e sócio-históricos e defende os processos de mudanças direcionadas decorrentes de pressões sociais e executadas de forma consciente.

Bortoni *et al.* (1977; 1981) também desenvolveram estudos envolvendo a aplicação da regra e sua correlação ao princípio da saliência. Os resultados confirmaram a hipótese do efeito da escolaridade e indicaram que (a) a percepção e a avaliação de traços não-padrão não são uniformes na sociedade brasileira e (b) essa percepção parece estar relacionada ao acesso que os falantes têm aos modelos lingüísticos de prestígio (Bortoni, 1977).

Scherre (1978) pesquisou falantes escolarizados e semi-escolarizados no Rio de Janeiro e Dias pesquisou falantes de 1o. grau de escolas rurais e urbanas do Distrito Federal. Na presente pesquisa foram usados os resultados das pesquisas então mencionadas e a mesma escala de saliência fônica proposta por Scherre. Os resultados encontram-se no capítulo 6, à página 142, tabelas 2 e 3.

#### 2.5.3.3.1 Símbolos usados na codificação dos sintagmas nominais para a análise da saliência fônica (escala proposta por Scherre - 1978)

- (N) - inserção de -S morfema de plural em palavras com formação de plural regular (índio/índios)
- (M) - inserção de -S morfema de plural em palavras em -l e -ão com modificação na sílaba (anzol/anzóis; leitão/leitões);
- (E) - inserção de -ES morfema de plural em palavras terminadas em -S (cartaz/cartazes; vez/vezes);
- (R) - inserção de -ES morfema de plural em palavras terminadas em -R (amor/amores);
- (D) - inserção de -S morfema de plural em palavras que apresentam abertura vocálica ou plural metafônico (novo/nóvos; ovo/óvos).

No presente trabalho, a análise da variação do fenômeno estudado foi auxiliada pelo conjunto de programas estatísticos *Varbrul* (Pintsuk, 1988) com a finalidade de verificar a frequência e o peso probabilístico de ocorrência dessa regra na linguagem dos alunos, professora e algumas mães. O modelo logístico *Varbrul* foi idealizado para análise de fenômenos variáveis

como este. Os programas *Varbrul* foram desenvolvidos com o objetivo de implementar modelos matemáticos que buscavam tratar estatisticamente dados lingüísticos analisados sob a perspectiva da teoria da variação lingüística laboviana (Scherre, 1993 *in* Mollica, 1992).

Com essas considerações encerra-se este capítulo no qual foram apresentados o histórico da pesquisa, as asserções trabalhadas, os informantes e as metodologias utilizadas, amostras, variáveis e grupos de fatores estudados.

---

### 3 Orientação teórica da pesquisa

*“A sociolinguística estuda as várias realizações lingüísticas dos sentidos sócio-culturais... o fluxo das interações sociais cotidianas as quais são, todavia, relativas a culturas particulares, sociedades, grupos sociais, comunidades de fala, língua, dialetos, variedades, estilos.”*

*(Pride, 1979:301)*

#### 3.1 Aluno, dialeto e escola

Como se relacionam aluno, dialeto e escola é uma pergunta que tem norteado várias pesquisas no mundo inteiro, em particular naqueles países que reconhecem oficialmente mais de uma língua ou os que abrigam sociedades com grande diversidade de repertório lingüístico. Lingüistas, educadores e outros estudiosos têm se interessado e dedicado muito dos seus esforços nas pesquisas relacionadas ao assunto em questão, em busca de soluções comuns que possam beneficiar o educando pertencente a classes desfavorecidas ou minorias étnicas, falantes de variedades dialetais ou de variedades não-padrão da língua.

Embora os problemas existentes demandem muitas vezes soluções específicas, há entre os educadores um desejo comum de encontrar soluções que sejam mais abrangentes. Desde a década de 50 pode-se ter notícia de estudos sobre questões educacionais e a sua relação com crianças pertencentes a grupos sociais desfavorecidos.

O bidialetalismo também não é uma questão recente. Os temas dialeto e educação têm sido alvo de crescentes debates nas últimas duas décadas, tanto na Europa como em outros países. A literatura a respeito tem registrado um aumento de sérias pesquisas na área, muitas delas inspiradas pela hipótese das diferenças, que argumenta que nenhuma linguagem ou dialeto é superior ao outro. Viv Edwards em seu artigo “*Dialect and Education in Europe: a general perspective*” (1989), cita Stijnen & Vallen, Weltens & Sonderen e Ammon como estudiosos que desenvolveram pesquisas para identificar se alguma variedade lingüística estava relacionada ao sucesso educacional.

A Europa é reconhecida como uma extensa área onde existe grande diversidade lingüística. Países como Bélgica e Suíça, entre outros, reconhecem oficialmente mais de uma língua. Um exemplo muito especial é a região da Alsácia na França onde é falado um dialeto alemão, o alsaciano.

O multiligüismo não é para ser pensado apenas nas regiões onde duas línguas são reconhecidas oficialmente, pois a variação existe dentro de uma mesma língua. A diversidade lingüística não se restringe ao multiligüismo. Existem comunidades que vivem uma situação de diglossia (Ferguson, 1969), isto é, são falantes de duas línguas ou duas variedades, sendo um dos códigos reservado para a fala informal com a família e os amigos e o outro para os domínios mais formais como, por exemplo, a escola, a igreja, etc. Bortoni (1995) observa que o Brasil vive uma situação peculiar de diglossia se considerado for que às variedades padrão e populares cabem funções bem distintas. Além disso, como destaca Bortoni (1995), as reduzidas oportunidades de escolarização impedem que grande parte da população seja bidialetal. Um bom exemplo a ser citado para ilustrar o fenômeno da diglossia é a realidade lingüística do Paraguai, onde o guarani e o espanhol convivem em situação alternada de uso. O termo diglossia (Ferguson), de acordo com Ivanic (1987:4), foi cunhado com a intenção de demonstrar o modo como pessoas monolíngües ou bilíngües usam diferentes línguas ou diferentes variedades da língua em diferentes contextos.

A extensão da variação dentro da mesma língua pode ser percebida em vários níveis, tais como o fonológico, prosódico, morfológico, léxico, sintático ou pragmático. No

Brasil, por exemplo, as diferenças entre o português falado na zona rural e o falado na zona urbana são muito grandes. Bortoni (1981, 1992, 1994) tem desenvolvido estudos sobre bidialetalismo no Brasil. Labov em Nova Iorque (1966), Trudgill na Inglaterra (1974) e Barbour (1987) desenvolveram pesquisas para descrever a variação lingüística. Segundo Bortoni (1981) "*das sociedades ditas tradicionais o Brasil conserva duas características: a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma padrão*".

Muitas pesquisas na década de 60, de modo preconceituoso, apontavam várias causas para justificar o fracasso escolar do aluno de baixa renda, entre elas o grau de inteligência do indivíduo, a raça, o *status* sócio-econômico, a cultura e a diversidade lingüística. Segundo alguns pesquisadores, seriam esses os fatores que levam uns alunos, mais que outros, a desenvolver as habilidades de falar e escrever (*in* Erickson, 1987).

Nos Estados Unidos, também na década de 60, foram desenvolvidos por psicólogos educacionais programas de educação compensatória apoiados pelo governo daquele país, com a intenção de suprir supostas deficiências que crianças de famílias pobres e imigrantes traziam de seu ambiente cultural. A teoria que fundamentou a implantação de tais programas foi a do *deficit cultural*, largamente aceita na época e que atribuía o fracasso escolar daquelas crianças a um ambiente familiar culturalmente empobrecido ao qual elas eram expostas nos seus primeiros anos de vida, focalizando especialmente a linguagem.

Teorias como a do *deficit cultural*, *ideologia do dom*, *diferenças culturais* surgiram para explicar o baixo desempenho escolar de crianças de classes sociais dominadas ou pertencentes a minorias étnicas. A *ideologia do dom* defendia que uma vez oferecidas oportunidades iguais de acesso à escola cada um aproveitaria e progrediria de acordo com a sua inteligência e aptidão. Logo, a criança fracassava por não corresponder a tais oportunidades. (Reveja p. 5).

De acordo com explicação do *deficit*, a causa do fracasso escolar recai sempre sobre a criança ou sua família, em especial sobre as crianças de certos grupos sociais. Elas são

responsabilizadas pelo mau desempenho escolar sob o argumento de não possuírem as qualidades necessárias ao seu desenvolvimento intelectual. Essa teoria segue a idéia de que as crianças que mais falham na escola são aquelas expostas a uma “variedade lingüística inferior” (Stubbs, 1980:147) e a pouco estímulo lingüístico e aquelas pertencentes a famílias sujeitas a algum tipo de empobrecimento social.

De uma certa forma, essa teoria se mostra impregnada de crenças preconceituosas em relação a determinados grupos sociais sob a idéia de que tais grupos não possuem qualquer relevância cultural. Wax (1971 *in* Stubbs, 1980:147) denominou esse pensamento de “*ideologia do vácuo.*” À teoria do *deficit* subjaz a hipótese de que há variedades inferiores a outras e de que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo depende ou está correlacionado às suas experiências sociais e lingüísticas (Stubbs, 1980:147).

A hipótese das *diferenças culturais* pressupõe que o insucesso do aluno reside na forma discriminatória com que a escola trata as diversidades culturais, fazendo com que estas se transformem em deficiências (Soares, 1989:10-16), conforme discutiu-se na seção em que se trata da contribuição da Sociolingüística para a questão educacional.

A primeira discussão séria a respeito da relação entre linguagem, sucesso e fracasso educacional surgiu do trabalho do sociólogo inglês Basil Bernstein (1971; 1973) que postulou a existência de dois códigos: *o elaborado e o restrito*. Os conceitos de código elaborado e restrito geraram uma interpretação errônea por parte de alguns psicólogos o que resultou em um conceito de deficiência verbal, que associava código restrito a deficiência lingüística.

Segundo Labov (1970), essas noções basearam-se em trabalhos de psicólogos educacionais que conheciam pouco de linguagem por isso suas teorias tinham pouca sustentação na realidade social. Para este lingüista as crianças de todas as classes sociais têm o mesmo vocabulário básico, a mesma capacidade de aprendizagem e o mesmo raciocínio lógico. Em seus estudos o pesquisador demonstrou que há falhas em algumas das teorias citadas acima e uma

grave conseqüência delas é apontar a criança como a causa do fracasso e não as teorias ou os métodos usados na escolarização.

Sobre esse mesmo tema, Stubbs (1980, 139-140), apresenta um estudo enfocando problemas que envolvem a fase inicial de letramento da criança. Ele discute as explicações que têm sido apresentadas para justificar o fracasso educacional, e de modo mais específico aquelas que se relacionam às dificuldades do aluno em aprender a ler. O pesquisador inglês apresenta nesse trabalho algumas reflexões de outros autores sobre as possíveis fontes do fracasso no processo de aprendizagem da leitura, em alunos na fase inicial de escolarização. O autor comenta que o interesse pelo assunto vem sendo demonstrado desde o século 19, com a realização de constantes debates na busca de possíveis causas. Tais estudos têm destacado alguns obstáculos ao desenvolvimento da habilidade de leitura nas crianças, como por exemplo, os fatores psicológicos, emocionais e físicos, entre outros. Têm sido constantes no meio acadêmico as investigações realizadas com a finalidade de descobrir as prováveis fontes dessas dificuldades. Avaliando os estudos desenvolvidos, os pesquisadores envolvidos têm argumentado que a falha pode estar: (1) na criança; (2) no *background* de sua família; (3) na professora; (4) no sistema ortográfico; (5) no método; ou (6) no material didático (e.g. o conteúdo dos livros básicos) (Stubbs, op. cit, p. 141).

Essa diversidade de teorias é muito útil para mostrar que não há um consenso sobre a questão. Stubbs (*op. cit.*), considera infértil a busca de uma única justificativa. Para o autor, não há razão lógica para não se considerar diferentes fatores atuando. Juntos estariam contribuindo para o fracasso educacional, e que segundo ele, é provavelmente o que mais ocorre. É interessante notar que, de acordo com pesquisas realizadas por Merritt (1972, *in* Stubbs 1980:140), foram encontrados casos de crianças que apesar de apresentarem baixo QI, distúrbios emocionais e *background* social desprivilegiado, podiam ler razoavelmente bem.

Na Grã-Bretanha, Kellmer-Pringle *et al.* (1966 *in* Stubbs, 1980:141) realizaram pesquisa agrupando 11.000 crianças de sete anos de idade, oriundas de todas as classes sociais, em três categorias de leitores: bons leitores, médios e fracos.

Os resultados apontaram os seguintes escores para os leitores fracos:

7,1 % encontravam-se nas classes sociais A e B;

18,9 % encontravam-se na classe social C;

26,9 % encontravam-se nas classes sociais D e E.

Esse tipo de pesquisa, correlacionando classe social e desempenho na leitura, muito despertou o interesse dos acadêmicos em explicar por que as crianças de classes sociais menos favorecidas estavam mais sujeitas ao fracasso escolar que as outras.

O que se tem observado ao longo dos estudos realizados é que escola, dialeto, fracasso ou sucesso escolar e classe social são temas inseparáveis. Seria importante ressaltar que esse foi um dos temas que inspirou este trabalho e que o seu foco maior volta-se para o processo de aquisição da variedade padrão da língua, por crianças pertencentes a famílias de classe trabalhadora, em um ambiente de contato dialetal.

Segundo Baratz (1969) o problema da falha do sistema escolar no que diz respeito à alfabetização de crianças negras do gueto nos Estados Unidos, estende-se a todos os países em desenvolvimento que tentam alfabetizar as crianças em uma única língua nacional. Em outras palavras, isso quer dizer que as variedades não-padrão são desconsideradas no processo de alfabetização gerando enormes dificuldades para as crianças falantes de dialetos. Para ela a melhor escola é aquela que consegue transformar o seu aluno em um bidialetal. Há um relatório da UNESCO, datado de 1953 que diz o seguinte:

*É axiomático que a língua materna da criança é o melhor instrumento para ensiná-la. Psicologicamente, este é o sistema de signos pleno de significados, que na mente dela trabalha automaticamente para a expressão e a compreensão. Sociologicamente, esta é uma forma de identificação entre os membros da comunidade à qual ela pertence. Educacionalmente, a criança aprende mais rapidamente por meio desta língua, que por meio de outra que não lhe seja familiar. (UNESCO, 1953:17)*

Desde essa época tem sido recomendado o uso do vernáculo no ensino da língua. Embora esse tenha sido um passo importante, a questão é controvertida. Ela tem sido bastante debatida entre os educadores, nos últimos vinte anos. Edwards, (*in Dialect and education in Europe - 1989* ) defendeu o uso do dialeto em sala de aula. Para ela este pode ser visto como um suporte na aquisição da língua padrão, contudo, ela própria observa que, o uso do dialeto na fase inicial de alfabetização torna tardio o contato do aluno com a língua padrão o que prejudica e enfraquece os padrões educacionais. Atualmente, porém, prevalece a idéia de que a criança deva ser alfabetizada na língua padrão dentro de uma *pedagogia culturalmente sensível* (Erickson, 1990) respeitando as diferenças lingüísticas e culturais das minorias.

Em 1987, no *Center for Language in Social Life*, no Departamento de Lingüística da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, Romy Clark, Norman Fairclough, Marilyn Martin-Jones e Roz Ivanic, desenvolveram vários estudos, registrados em mais de quarenta artigos, publicados por aquela Universidade, nos quais defendiam e discutiam uma nova dimensão para o estudo da língua, que não se restringisse a uma visão voltada apenas para o estudo consciente da sua estrutura, abordagem essa conhecida como "*Language Awareness*", e que, segundo *Clark et al.*, saiu de moda nas décadas de 70 e 80. A nova idéia, *Critical Language Awareness*, era a de um estudo que abordasse, além do tratamento meticuloso da forma e da aprendizagem dos padrões de adequação de uso funcional da língua, o componente social que, segundo a visão dos autores, era essencial no sentido de dotar o falante da capacidade de construir e sustentar sua identidade (Ivanic, 1987).

O conceito de "*Critical Language Awareness*" - Conscientização Crítica da Linguagem - sugere que forma e função são tópicos importantes no estudo da língua, mas devem ser questionados e entendidos, ao invés de aprendidos (Ivanic, 1987:8). A filosofia que subjaz à idéia dessa teoria é a de que a língua e os seus modos de uso são socialmente construídos. Para os autores, o componente social complementa as abordagens anteriores que focavam forma e função.

Esse assunto será novamente visto na seção 4.2 quando discutir-se-á a questão da conscientização crítica da linguagem no ensino da língua materna, ilustrando-se o assunto com a apresentação da pesquisa de Leal (1995).

O que se nota hoje na realidade educacional brasileira é uma lacuna na política quanto ao método de ensinar a ler e escrever a alunos falantes de variedades diferentes da variedade padrão. Encontramos nas escolas ou professores muito exigentes ou aqueles excessivamente condescendentes. Edwards (1989) argumenta que a responsabilidade de enfrentar esses problemas tem sido usualmente atribuída aos professores. Entretanto, é injusto e irreal esperar que eles desenvolvam estratégias e pedagogias apropriadas quando não há descrições adequadas e acessíveis do dialeto.

Todos os educadores concordam que um dos mais urgentes problemas da política educacional é a necessidade de o aluno concluir com êxito o mais alto nível de letramento por intermédio da escola pública, daí a necessidade de se desenvolverem pesquisas que tragam contribuições para o alcance deste objetivo.

### 3.2 Língua e dialeto

Língua e dialeto são termos que apresentam certa ambigüidade de sentido, tornando-os de difícil entendimento. Além disso, devido à complexidade e extensão do assunto, grande parte das línguas e dialetos não foram ainda descritos adequadamente. Para Haugen (1966:96-97) esses são termos que representam uma complexa dicotomia. De acordo com este autor, dialeto era um termo usado inicialmente na Grécia antiga para se referir aos dialetos literários, ao passo que o termo língua era concebido em uma posição de prevalência, ou seja, num grau superordinado ao dialeto. Essa categorização envolve um sentido muito mais ligado às questões sociais e nacionalísticas do que propriamente lingüísticas. Nas últimas décadas, os estudos lingüísticos tem procurado demonstrar que nenhuma língua ou variedade lingüística é superior à outra. Ivaric (1987:3) salienta que alguns lingüistas e professores de línguas estendem essa visão igualitária a todas as línguas e às variedades dentro de uma mesma língua, entretanto, outros professores ainda tratam o padrão como a variedade correta, e as outras, usualmente chamadas dialetos, são tratadas como derivação da norma.

Nas palavras de Haugen (1966:97) *“o uso desses termos impôs uma divisão que é freqüentemente um continuum, resultando no que parece ser uma pura oposição, quando de fato as extremidades são incertas, rotas e mal delimitadas.”*

Esse argumento pode ser ilustrado com a seguinte pergunta: portugueses e brasileiros falam dialetos ou duas línguas diferentes? Ou, Portugal fala português e o Brasil fala dialeto? Para os lingüistas todas as línguas românicas podem ser consideradas dialetos do Latim. Portanto, dentro dessa concepção torna-se difícil estabelecer uma distinção entre os dois termos.

Dentro de uma perspectiva histórica os termos língua e dialeto são resgatados por Haugen em um estudo realizado sobre o assunto. De acordo com ele (1966:97) o termo língua apareceu primeiro no francês, que por sua vez originou-se da palavra latina *linguaticum*, cujo primeiro registro é encontrado no século XII, e encontra-se documentado desde 1920, no Old English Dictionary. Dialeto foi um termo que surgiu como empréstimo do grego erudito e a sua

primeira aparição foi na época do Renascimento, sendo a primeira referência a seu respeito aquela mencionando “*certos dialetos hebreus*” datada de 1579 e registrada também no Old English Dictionary.

A Grécia antiga é bastante citada por Haugen como “*abundante em dialetos*” que, ao contrário de hoje, não eram variedades faladas. Eram variedades literárias que cumpriam funções específicas na língua. Por exemplo, o jônico era usado para descrever os eventos históricos; o coro lírico usava o dórico e o ático era usado para a tragédia. Essas variedades literárias, pelos seus diversos usos, transformaram-se em variedades dialetais funcionais. A divergência lingüística existente então na língua grega antiga refletia a existência dos dialetos orais que deram origem aos dialetos escritos.

Haugen relata que, no período pós-clássico, entretanto, os dialetos desapareceram na Grécia dando origem a uma forma unificada, *o Koiné*, que se solidificou principalmente em Atenas. As diferenças dialetais sucumbiram em favor de uma variedade que predominava no centro político e cultural dos gregos. Esse quadro grego constituiu o modelo usado para dimensionar os usos que se faz hoje dos termos “língua” e “dialeto”.

O mesmo autor considera que, sincronicamente, “língua” pode referir-se tanto às normas lingüísticas como a um grupo de normas relacionadas e, diacronicamente, pode ser “*uma língua comum no caminho da dissolução ou uma língua comum no processo de unificação*”. Nesse caso, o dialeto, historicamente, resultaria de um processo de dissolução ou de unificação de uma língua. O termo língua é uma designação sempre superordinada ao dialeto. Esses processos de unificação/dissolução repetem-se ciclicamente. O fato de um dialeto estar sempre relacionado a uma língua em um *status* subordinado evidencia as estruturas sociais dentro das quais os termos estão alocados. Isso concede um significado de menor importância ao termo dialeto.

De maneira similar, a França apresentava um número de dialetos regionais e literários, entretanto eles não eram funcionalmente distinguidos como os dialetos gregos. Um terceiro termo o “*patois*” surgiu em francês e era aplicado primariamente ao uso da língua falada.

O termo dialeto era concebido como variedade regional de uma língua e seu sentido era impregnado de uma cultura literária. Como o termo “*patois*” não era carregado de uma cultura literária, por vezes foi tomado em um sentido pejorativo (Littré, 1956 *apud* Haugen, 1966:98). Brun (1946 *apud* Haugen, 1966, 98) escreveu que um “*patois*” então seria um dialeto degradado. O “*patois*” seria uma linguagem usada não para a literatura, mas para fins e situações informais e de cunho exclusivamente oral.

De acordo com as colocações de Haugen, o Provençal pode ser considerado um dialeto francês, e todas as suas variedades faladas locais seriam “*patois*”. O “*patois*” serviria à língua em suas funções de menor prestígio. Sem dúvida, essa categorização vem estabelecer uma dimensão nova à questão, no estudo da língua que passa a ser vista em suas funções sociais.

Ferguson e Gumperz em 1960 e Halliday em 1964, citados em Fishman (1972:16), conceituaram dialeto como a variedade<sup>6</sup> de uma língua, representativa de diferentes regiões geográficas. A Sociologia e a Sociologia da Linguagem empregam os termos dialetologia e dialeto geográfico no sentido estrito da palavra. Inicialmente, os dialetos eram variedades representativas de regiões geográficas, mas esse sentido ampliou-se tornando-se também representativo de outros fatores como crenças e valores de uma comunidade, e, conseqüentemente, adquiriu um significado mais extenso. Passam a ser avaliados de acordo com o prestígio de seus falantes e Fishman ressalta que um fato que era visto como uma variedade regional passa a ser visto como uma variedade social ou um socioleto (Blanc, 1964 *apud* Fishman, 1972). Por exemplo, quando os imigrantes de uma região ou um país passam a constituir a população de pobres, de excluídos e iletrados em outra região ou país a variedade falada por aquele grupo social será, certamente, mal avaliada e desprestigiada. O sociólogo francês Bourdieu ao analisar o papel da linguagem na estrutura social discute as relações entre língua e sociedade e observa que as formas lingüísticas legitimadas são aquelas que recebem o reconhecimento dos grupos sociais privilegiados (Soares, 1989:55-60).

---

<sup>6</sup> O termo variedade é usado na sociologia da linguagem sem o menor julgamento de valor. A necessidade de fazer referência a um tipo de linguagem levou ao emprego do termo variedade. O termo variedade designa apenas um membro de um repertório verbal (Fishman, 1972:16-17).

O termo dialeto é usado para descrever uma variedade da língua e possui uma grande carga de preconceito. Dialeto, muitas vezes, sugere a fala informal, a fala de grupos de classe social baixa ou oriundos de área rural. O dialeto rural do Brasil está sendo focado em uma aula de Comunicação e Expressão, transcrita de uma gravação da fita de áudio/vídeo constante do arquivo desta pesquisa e analisada na sua seção conclusiva. Os estudos sobre dialetos socialmente desprestigiados tiveram início ainda no século XIX e vários estudos científicos foram realizados sobre o tema. Diferente da situação que se observa no Brasil, na Europa as fronteiras dialetais correspondiam a antigas fronteiras políticas. Na América do Norte, por exemplo, o chamado “*bad English*” é o dialeto dito da classe baixa. A linguagem falada pelas classes mais altas, automaticamente, é vista como a forma correta de expressão. Nesses termos o dialeto passa a ser uma linguagem excluída de uma sociedade de hábitos lingüísticos ditos “polidos”.

O termo variedade é mais neutro e refere-se a uma modalidade falada por uma comunidade de fala. Uma comunidade de fala constitui-se de pessoas que partilham um código lingüístico comum e normas que regem as suas diversas variedades de fala.

Os estudiosos da Sociologia da Linguagem argumentam que a variedade padrão se estabelece a partir de duas dimensões, uma ideológica que legitima aquela variedade e outra institucional que é a codificação da norma e acontece sempre por meio do letramento. A dimensão institucional subordina-se ao governo que fornece os recursos que suportam financeiramente a feitura de gramáticas, dicionários e outros documentos que registrem o estabelecimento das normas de ortografia, ortoepia e outras. A institucionalização da variedade padrão resulta de várias circunstâncias do cenário histórico de um povo que retrata as ligações do contexto social e político com o poder. De acordo com Haugen (1966) a variedade padrão só se torna padrão quando os seus usuários a apreciam e a legitimam. Isso não significa que, lingüisticamente, ela seja superior a qualquer outra, significa que ela é a variedade falada pelo grupo hegemônico ideológica e socialmente. A legitimação está ligada aos processos ideológico e social. Esse ângulo do processo mostra como se forma a história de um povo e como o poder se instaura.

Do ponto de vista lingüístico a língua pode ser vista de uma perspectiva unitária enquanto que os dialetos seriam estruturas parciais superpostas. Quanto aos usos da língua Haugen (1966) argumenta que ela possui duas dimensões claramente distintas, uma estrutural que se volta para a descrição da sua forma em si e outra funcional que descreve seus usos na comunicação. O formalismo, introduzido por Chomsky, vê a língua primariamente como um fenômeno mental enquanto o funcionalismo vê a língua como um fenômeno social (Halliday). É pela segunda dimensão citada que os sociolingüistas estão especialmente interessados.

### 3.3 Funções da língua

A análise da língua estaria incompleta se estivesse restrita apenas ao seu aspecto formal, deixando em segundo plano os aspectos que abordam o propósito e as funções conduzidas pela forma. Há uma parte da lingüística comprometida com a descrição da forma (e.g. o gerativismo), e há outra, pela qual se interessam os sociolingüistas que ocupa-se em analisar o aspecto funcional do discurso, interessando-se em investigar para que fins a língua é usada.

Da perspectiva funcional, a língua tem a capacidade de fornecer a dimensão de como se caracterizam e se organizam os processos comunicativos e seus produtos na sociedade. Separar o uso da linguagem de suas conseqüências é não compreender o seu sentido no contexto da interação social (Saville-Troike, 1982:17).

Vários autores destacaram em seus estudos as funções da língua e os usos sociais aos quais ela se presta. Saville-Troike (*op. cit.*) salienta que entre as suas várias funções está aquela “*de criar e reforçar limites , unificando seus falantes como membros de uma comunidade de fala e excluindo os que a ela não pertencem de uma comunicação intergrupo.*” Garfinkel (1970, *in* Alain Coulon, 1995:47) usou a noção de membro não para se referir a uma pessoa em particular, mas sobretudo para identificar aquele indivíduo que tem o domínio de uma linguagem comum à do grupo.

Saville-Troike (*op. cit.*) em seu texto The Ethnography of Communication discute com muita clareza como ocorre a padronização da língua em seus diferentes níveis de comunicação, nas dimensões individual e social. No nível individual, o falante usa a língua para propósitos particulares e para expressar suas necessidades (Hymes, 1961; 1962 *apud* Saville-Troike, 1982). No nível social, a língua é um sistema que influencia na organização e padronização da sociedade.

Saville-Troike argumenta que, além da padronização da sociedade, uma das importantes funções da língua é a de promover a identificação intergrupo. Desta forma, essa função torna-se um mecanismo de definição de limites e reforça a distinção existente entre os grupos de falantes. Assim, a língua caracteriza-os de acordo com a profissão, sexo, idade, origem geográfica, estado social e papéis que eles desempenham na sociedade. Uma dessas situações pode ser ilustrada ao se comparar a linguagem de adolescentes com a linguagem de adultos mais velhos ou a linguagem usada por profissionais de diversas áreas.

A função de determinar e reforçar os limites dos diversos estratos da sociedade torna as fronteiras sociais mais visíveis. A língua serve a essa função de identificação entre pessoas e grupos dentro da sociedade, fornecendo aos seus falantes certas características que podem servir como *indicadores* - (características dialetais) ou *marcadores* - (características estilísticas) da identidade, do estilo pessoal e coletivo - (Labov, 1972). O falante possui e emprega, conscientemente ou não, certos traços que o identificam como proveniente, por exemplo, da região sul, nordeste ou centro do Brasil. Tais indicadores, neste caso, o caracterizam, por exemplo, quanto à sua origem geográfica e social servindo para indicar e manter esse tipo de divisão geo-social. A divisão sob o ponto de vista social é espelhada por meio de comportamentos lingüísticos que refletem os valores vigentes em determinadas culturas e comunidades. Por outro lado, os *marcadores* são traços que definem os estilos usado pelo falante, quando são por ele empregados nas diversas situações de fala, de acordo com o grau de formalidade existente na interação.

Ivanic (1987:4) argumenta que são as diferenças engendradas pelo contexto que demandam diferentes usos da linguagem. O falante tende a adaptar e acomodar seu estilo de acordo com o interlocutor, o ambiente, o propósito do encontro e o tipo de situação comunicativa. Para Halliday (1978:31) os significados determinam o estilo e essa noção refere-se ao fato de que a língua varia de acordo com o tipo de situação.

O propósito dos participantes, o tipo de evento no qual ocorre a interação, os interlocutores e as suas necessidades de comunicação são fatores que condicionam as funções da

língua. Como propuseram Jakobson, Hymes e Halliday, a língua ao expressar sentimentos e emoções exerce uma função *expressiva* ou *emotiva*; é *diretiva* quando o falante a usa para solicitar ou demandar; é *referencial* quando conduz um conteúdo proposicional; é *poética* quando sua função é estética; é *fática* quando o falante quer demonstrar empatia e solidariedade e *metalingüística* quando se refere à própria língua.

Searle (1977a, in Saville Troike, 1982) também propõe uma taxonomia para as funções da língua dentro da teoria dos atos de fala. O autor (1969, 1977) os classifica como: atos *locucionários* (de significação semântica pura, de sentido explícito); atos *ilocucionários* (de sentido comunicativo ou os que envolvem a intenção do falante) que por sua vez produzem a força *perlocucionária* do ato de fala, ou seja, o resultado que os atos anteriores produzem no ouvinte. Semelhante a essa categorização encontra-se a abordagem de Dell Hymes (1972) que introduz a noção de *relatividade* destacando a intenção funcional do falante, do efeito produzido no ouvinte.

De acordo com Brown e Yule (1983:1) as principais funções da linguagem podem ser assim denominadas: *Função transacional*: à qual a linguagem serve para expressar conteúdos; *Função interacional*: envolvida com os aspectos que expressam relações sociais e atitudes pessoais. Comparando a dicotomia *transacional/interacional* introduzida por Brown e Yule (*op. cit.*), encontramos outras classificações em diferentes épocas, que sugerem a mesma idéia: Buhler (1934) chamou de *representativa/expressiva*; Jakobson (1960) denominou *referencial/emotiva*, Halliday (1970) distinguiu como *ideacional/interpessoal* ou ainda Lyons (1977) classificou como *descritiva/social-expressiva*.

Do ponto de vista de Brown e Yule (*op. cit.*) a visão referencial da língua é orientada para conduzir “*informações factuais ou proposicionais*”. Esses autores consideram que esta é a função da língua que capacita o ser humano na aquisição e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, na utilização de toda informação transmitida através das gerações, no desenvolvimento das diversas culturas, transmissão de costumes, crenças, religião, conhecimento das leis, das tradições e dos padrões gerais de comportamento.

Utilizando a função interacional da língua, o indivíduo estabelece e mantém relações sociais, negocia papéis, mantém a solidariedade com os seus pares e com a sua comunidade, estabelece a troca de turnos, preserva a si e aos seus interlocutores, enfim, estabelece e dá continuidade aos relacionamentos sociais (Labov, 1972).

### 3.3.1 Características da língua falada e escrita

A língua falada está extremamente ligada ao contexto imediato e possui valiosos recursos de produção. A entonação da voz, a expressão facial do falante, as expressões demonstradas pelo ouvinte, como os gestos e a postura, fazem parte do elenco de recursos que possuem o falante/ouvinte na produção do discurso oral. Ao mesmo tempo que a língua oral se beneficia de recursos e estratégias localmente disponíveis e avaliáveis ela não é vantajosa no que diz respeito a grande exposição de emoções e sentimentos do falante e de seu interlocutor, que se influenciam mutuamente na construção do discurso. Nesse caso, o falante precisa estar sempre atento para estabelecer e manter uma conexão entre suas idéias. Tudo que o que for dito será imediatamente ouvido pelo seu interlocutor. O tempo, a presença do ouvinte, o ambiente e a presença de outros participantes agem como fatores de pressão sobre o falante.

A língua escrita, ao contrário, possui recursos de produção que preservam a face<sup>7</sup> do escritor. A distância existente entre ele e seu leitor possibilita-lhe a oportunidade de monitorar mais suas palavras, podendo voltar várias vezes ao texto, consultar livros e dicionários, fazer pausas, discorrer sobre um tema sem ser interrompido, e usufruir de todo o conforto que essa distância de tempo e espaço existente entre ambos, escritor e leitor, pode proporcionar.

Chafe (1985) propõe a escrita como uma atividade solitária, planejada, de qualidade integrada, de escolhas lexicais acuradas, livre dos limites temporais e com a importante

---

<sup>7</sup> A face, de acordo com Brown e Levinson (1978), é a imagem que o indivíduo faz de si mesmo, dividindo-se esse conceito em dois aspectos: (a) face positiva e (b) face negativa. A face negativa relaciona-se à liberdade de ação do falante associada à liberdade de não sofrer imposições. A face positiva relaciona-se ao desejo dos interlocutores de que a sua auto-imagem seja apreciada, mantida e aprovada. A preservação da face mantém confortável a relação entre os interagentes.

característica de desligamento do contexto. Em contraste à essa realidade, a fala é não-planejada, fragmentada, possui alto grau de envolvimento e acontece em ambiente de interação social.

Para Tannen (1985), o discurso falado e o discurso escrito exibem combinações de características que têm sido identificadas como linguagem falada e linguagem escrita, ou tradição oral e tradição letrada. Em seus primeiros estudos sobre o tema, a autora denominou essas características de “estratégias oral e escrita”. Para ela, essas características não refletem oralidade vs. letramento, mas resultam do que posteriormente chamou de “foco relativo no envolvimento interpessoal”. Segundo Tannen, essa hipótese explicaria a variação entre todas as formas de discurso. A tese de Tannen de “foco relativo no envolvimento” tem por base o conceito de “*duplo laço na comunicação*” de Bateson (1972, *apud* Tannen, 1985:125), introduzido por ele para explicar uma patologia, mas que posteriormente foi usado por Scollon (1982) como uma característica de toda comunicação humana. O “*duplo laço na comunicação*” refere-se às mensagens conflitantes que são enviadas simultaneamente nos processos interativos. A autora sugere que a identificação das diferenças seja feita não a partir dos modos falado e escrito, mas a partir do “foco no envolvimento interpessoal” ou na “mensagem”. Quanto maior o foco na mensagem maior será o nível de descontextualização da linguagem e mais dependente da lexicalização. Em oposição, quanto maior o foco no envolvimento, maior a dependência do contexto e de pistas paralingüísticas para a comunicação. No entanto, a autora observa que as estratégias orais estão presentes na modalidade escrita e são importantes tanto no discurso escrito como na fala.

### **3.4 Oralidade e letramento**

A dicotomia oralidade e letramento será aqui tratada seguindo as reflexões de alguns autores sobre as hipóteses que têm sido levantadas sobre o tema. Na década de sessenta surgiram uma série de artigos simultâneos, em diferentes partes do mundo, discutindo o letramento, o seu impacto na sociedade moderna e a sua influência no processo cognitivo. Olson (1972) salienta que a mais importante afirmação construída a favor do letramento defende que a escrita foi historicamente responsável pela evolução de novas formas de discurso e novos modos de organização social. O fenômeno do letramento também passou a ser visto como um dos maiores fatores no desenvolvimento intelectual, social e lingüístico, sendo considerado o grande caminho que conduziu o homem para a modernidade. Mesmo não intencionalmente, houve uma tendência a interpretá-lo como superior à oralidade, o que certamente pode ser visto como uma visão limitante. O não uso da escrita estaria discriminando grande parte da população mundial e encarando as culturas com base na oralidade como inferiores.

Olson (1972) comenta que as interpretações sobre as mudanças sociais e as mudanças nos modos de comunicação entre as pessoas podem ser vistas a partir das abordagens de duas correntes de pensamento: uma pertence àqueles autores que defendem que as mudanças sociais estão associadas às mudanças nas formas de comunicação, em termos de práticas sociais e institucionais, enfatizando as mudanças tecnológicas e seus usos e admitindo que os processos cognitivos individuais permanecem muito como antes; a outra interpreta essas mesmas mudanças culturais em termos de mudanças psicológicas, enfatizando as modernas formas de comunicação e a competência da sociedade letrada.

De acordo com Olson (1991) o processo do letramento supera o simples acúmulo de conhecimentos, pois envolve uma nova maneira de recortar e categorizar o mundo, possibilitando novos padrões de organização do conhecimento. A possibilidade de a informação ser registrada e assumir caráter permanente trouxe uma nova visão e clarificou a diferença entre aquilo que é “dado” pelo texto e aquilo que é “interpretado” pelo leitor. Olson (*op. cit.*) inclui-se no grupo de analistas que entendem que o letramento não causa um novo modo de pensar, mas

permite que os indivíduos desenvolvam certas atividades que antes não tinham oportunidade de desenvolver. Olson, Hildyard e Torrance (1985:14) afirmam que estar apto a ler ou escrever é uma condição vital para se desempenhar certos papéis na sociedade industrial, mas completamente irrelevante para outros papéis na sociedade tradicional. Para esses autores, o letramento é importante na medida em que permite as pessoas determinem, alcancem ou mostrem novos objetivos dentro dessa visão.

Scribner (1968) refletindo sobre a sociedade humana e sua história explora a hipótese de que há a possibilidade de uma interconexão entre as invenções sociais e o desenvolvimento cognitivo. Ela se detém no fato de serem as mudanças tecnológicas e não as biológicas aquelas com as quais o homem mais tem interagido. Sugere que as invenções (e.g. o machado, a roda, a imprensa, o computador) modificam os processos de pensamento, argumentando que as invenções trazem à mente a visão da máquina ou do instrumento e essa nova visão interfere na formação dos “sistemas conceituais” que, segundo a autora, são a base da cultura humana.

A tese de Scribner (1968) é a de que a escrita concretiza a linguagem falada e cria uma linguagem simbólica disponível para ser manipulada pelo homem por meio da qual ele irá alcançar um novo e mais alto nível de pensamento conceitual. Segundo ela, as conseqüências do letramento seriam manifestadas em novos tipos intelectuais e novos produtos culturais, modificando o próprio ato de pensar. Em seu argumento o letramento é tratado como o principal mecanismo do crescimento cognitivo. Essa hipótese não se sustenta, pois são muitas as evidências que mostram que as diferenças entre os modos de pensar do homem nas sociedades iletradas e nas sociedades letradas residem nas suas experiências particulares e nas suas estratégias em abordar o mundo.

Para Goody e Watt (1972:311-315), seria mais apropriado que a diferença entre essas duas categorias fosse tratada a partir dos seus diferentes modos de comunicação. Os autores observam que os mais importantes elementos de qualquer cultura são transmitidos verbalmente. As crenças, os valores e muito do nosso conhecimento é veiculado na interação face a face. Nas

sociedades de tradição oral a linguagem é desenvolvida em íntima relação com as experiências da comunidade e aprendida por meio do contato entre os seus membros. Nesse tipo de sociedade a memória desempenha um papel social importante e o indivíduo retém ou rejeita as informações de acordo com as suas necessidades mais imediatas. Para os autores, essas sociedades são organizações homeostáticas, isto é, as pessoas se utilizam de mecanismos mnemônicos para reter aquelas informações que interessam e esquecem as outras, utilizando-se, especialmente, da linguagem ritmada e dos modos ritualizados de comunicação. Os versos são característicos da linguagem oral, enquanto a prosa é da escrita. As sociedades de tradição oral são mais conservadoras e seus modos de conceituar o mundo estão intimamente ligados às suas experiências diárias.

Os estudos sobre letramento, de acordo com Kleiman (1995:16) têm examinado o desenvolvimento social associado à expansão e ao amplo uso da escrita desde o século XVI. Eles se iniciaram abordando as mudanças socioeconômicas e políticas na sociedade moderna, o desenvolvimento das ciências, o surgimento da escola e as mudanças cognitivas. Atualmente, essas reflexões têm se ampliado no sentido de descrever os efeitos das práticas do letramento em sociedades não-industrializadas e em grupos minoritários.

A visão mais atual sobre letramento e oralidade tem uma posição relativista e analisa como esses processos se entrelaçam, enfatizando suas funções na sociedade. Há diversos trabalhos de autores contemporâneos que focalizam as múltiplas relações entre oralidade e o letramento. Vários autores têm tratado a escrita como uma outra forma de falar e uma grande ênfase tem sido dada ao papel da fala para tornar a escrita mais significativa. A socialização da escrita e o papel da escola no processo de aquisição de estilos formais são aspectos que estão sendo analisados no presente trabalho.

Kleiman (1995:21) observa que as práticas de letramento desenvolvidas pela escola reproduzem um modelo dominante na nossa sociedade o que é considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado. Muito importante é observar como a escola enquanto instituição promotora do desenvolvimento dos processos de letramento tem desempenhado o seu

papel contribuindo para o crescimento do indivíduo. O acesso aos estilos formais da língua deve ser incentivado, pois representa um meio de ascensão e mobilidade social e seus efeitos podem garantir a integração do indivíduo na sociedade moderna de forma mais privilegiada.

### 3.5 Bilingüismo e Bidialetalismo

Não é objetivo deste trabalho examinar profundamente o conceito de bilingüismo, que tem passado por muitas revisões nas duas últimas décadas. Limitaremos aqui a abordar alguns aspectos que nos ajudarão a entender a noção de bidialetalismo.

Nos últimos anos, temos tido a oportunidade de entrar em contato com um grande número de pesquisas sobre bilingüismo. Esse tem sido um tema exaustivamente estudado, principalmente naqueles países onde a adoção de duas ou mais línguas é um fato comum e faz parte da vida cotidiana de seus falantes, como se pode constatar em alguns países da Europa.

Apoiado em observações e estudos sobre aquisição de duas línguas, Jim Cummins em seu artigo *Bilingualism, Language Proficiency and Metalinguistic Development* (1987), discute o desenvolvimento metalingüístico da criança bilíngüe a partir do desenvolvimento da sua conscientização de certas propriedades da linguagem e do desenvolvimento de sua habilidade em analisar o *input* lingüístico.

Segundo Cummins (1987:57) recentes pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem têm discutido que o acesso a duas línguas na infância pode promover uma conscientização das operações lingüísticas e proporcionar uma orientação mais analítica para o *input* lingüístico. A respeito do mesmo assunto, Cummins ainda cita a tese defendida por Vygotsky de que *o falante que é capaz de se expressar em duas línguas diferentes está mais apto a ver a sua língua como um sistema particular entre muitos e a vê-la como um fenômeno situado em uma categoria mais geral*. O autor propõe que esse comportamento leva o falante a ter uma conscientização mais ampla das operações lingüísticas existentes. Segundo ainda Vygotsky (1935), citado em Cummins (*op. cit.*), o bilingüismo orientaria a criança para um tipo de pensamento mais abstrato a partir de formas concretas da linguagem.

Pesquisas realizadas por Leopold, (1949) e Imedadze, (1960) (*in* Cummins, 1987) levaram os autores a defender o ponto de vista de que o bilingüismo pode acelerar e contribuir para que o estudante separe as noções entre “nome” e “objeto” fato esse que contribui para que ele tenha possibilidade de voltar-se para certos aspectos muito importantes da língua que não apenas aqueles usualmente observados por ele.

Desta forma, para os autores acima citados, é verdadeira a hipótese de que o acesso a duas línguas, nos primeiros anos da infância, afeta o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas da criança. Essa hipótese tem sido considerada válida tanto quando examinada à luz das teorias do desenvolvimento cognitivo quanto quando examinada à luz de estudos que têm detalhado as observações feitas sobre aquisição bilíngüe na linguagem da criança.

O construto teórico do bilingüismo, segundo Cummins, lida principalmente com as seguintes propostas:

- 1. a da natureza aditiva-subtrativa do bilingüismo;*
- 2. a do nível de proficiência bilíngüe obtido.*

Ambos os construtos mencionados resultam da tentativa dos autores em reconciliar as descobertas, aparentemente contraditórias, relacionadas aos efeitos do bilingüismo no processo cognitivo. Tem sido relatadas e discutidas em recentes pesquisas as questões relacionadas ao possível “fraco” desempenho verbal dos falantes bilíngües em oposição às vantagens cognitivas e lingüísticas que essa aquisição lhes traz.

### **3.5.1 Bilingüismo subtrativo vs. Bilingüismo aditivo**

De acordo com a citação de Cummins (1987), Lambert, em 1975, conduziu alguns estudos sobre bilingüismo, voltando a sua atenção para crianças imigrantes ou falantes de linguagem minoritária. Nessa pesquisa, Lambert observou que os falantes foram gradualmente

substituindo a primeira língua (L1) pela segunda língua (L2) mais dominante e prestigiosa. A forma resultante deste processo foi denominada por Lambert de *bilingüismo subtrativo*, na qual a proficiência da criança bilíngüe, em algum ponto do desenvolvimento, vai provocando a substituição e a perda da língua menos dominante. Em seus estudos, Lambert contrasta o *bilingüismo subtrativo* de muitas minorias bilíngües *versus* *bilingüismo aditivo* que é geralmente alcançado por crianças para as quais a primeira língua (L1) é dominante e prestigiosa, não correndo assim a criança o risco de perdê-la ou substituí-la.

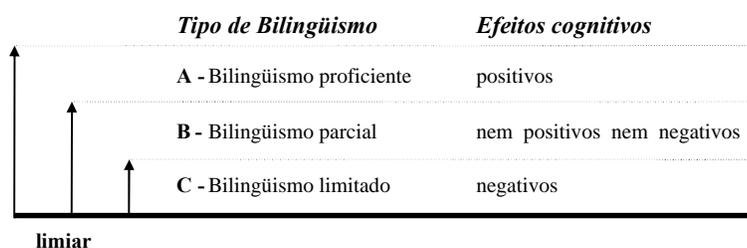
A hipótese do *bilingüismo aditivo vs.ilingüismo subtrativo* sugere que o nível de proficiência alcançado pela criança bilíngüe em suas duas línguas pode constituir um importante fator na determinação dos efeitos produzidos pelo conhecimento de ambas. Entretanto, essa idéia é melhor elaborada e explicitada pela hipótese do limiar (Cummins, 1987:57).

### **3.5.2 Hipótese do limiar**

A hipótese do limiar, (Cummins, *op. cit.* p. 59) propõe que “*é possível que haja diferentes níveis ou limiares de proficiência lingüística que são alcançados pela criança bilíngüe, cuja finalidade seria evitar desvantagens cognitivas e permitir a compreensão de aspectos potencialmente benéficos que iriam torná-la um falante bilíngüe e influenciar o seu crescimento cognitivo.*” Essa hipótese propõe que, os aspectos do *bilingüismo* que têm a possibilidade de influenciar de modo positivo o crescimento cognitivo, não serão capazes de externar um efeito significativo a longo prazo, até o momento em que a criança tenha obtido um alcance mínimo de proficiência em ambas as línguas.

No entender de Cummins (1976) e Toukomaa & Skutnabb-Kaugas (1987, *in* Cummins, 1976) a forma da hipótese do limiar parece ser mais consistente quando examinada à luz dos dados disponíveis nas pesquisas que consideram importantes dois limiares a serem alcançados (em ambas as línguas) e não apenas um. De acordo com os autores, mesmo a obtenção de um menor limiar de proficiência bilíngüe seria capaz de evitar efeitos cognitivos negativos

para o falante, não sendo esse fato suficientemente forte para prejudicar a interação do aluno com o ambiente educacional, por meio da linguagem. Entretanto, para obter os benefícios cognitivos a longo prazo seria necessário ao falante alcançar um nível de proficiência bilíngüe mais elevado. O argumento da hipótese da proficiência bilíngüe é o de que os alunos bilíngües que demonstram altos níveis de proficiência e grande desenvolvimento de habilidades em ambas as línguas L1 e L2 terão seu desenvolvimento favorecido de uma forma duradoura. Essa abordagem defende ainda que nem efeitos cognitivos positivos nem efeitos cognitivos negativos são resultantes de um processo de bilingüismo no qual aluno desenvolve maior proficiência na língua dominante. Por outro lado, efeitos negativos podem surgir se a criança alcança apenas níveis de proficiência intermediária na língua mais fraca. O gráfico seguinte ilustra a Hipótese do Limiar:



**Fig. 1** Diferentes tipos de bilingüismo e seus efeitos cognitivos

(Quadro ilustrativo adaptado de Toukomaa & Skutnaab-Kangas, 1977 in Cummins, 1987:59).

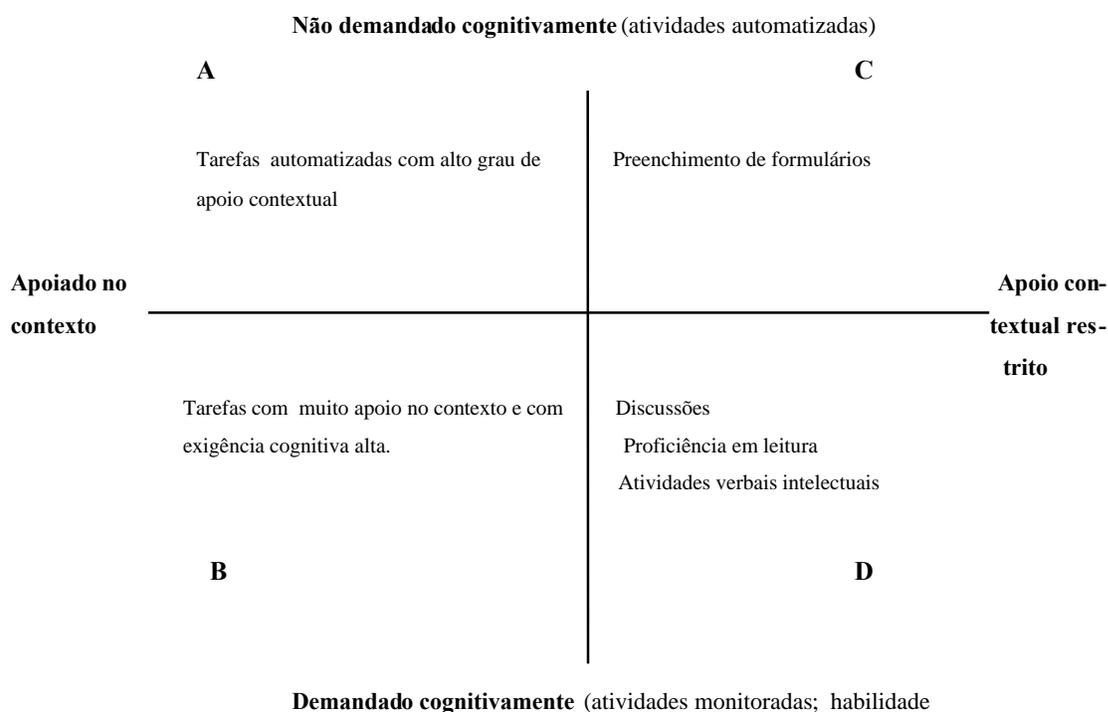
### 3.5.3 Efeitos de período curto e período prolongado do processo de funcionamento do Bilingüismo

Para Cummins “a hipótese do limiar só é relevante para os efeitos de período prolongado do bilingüismo, ou seja, para aqueles efeitos que resultam a partir de um longo período de tempo do funcionamento do bilingüismo. A proficiência em L1 e L2 torna-se importante para o desenvolvimento cognitivo somente quando é necessário o uso de L1 e ou L2 para interagir com o ambiente por um prolongado período de tempo” (1987:60). Os efeitos do funcionamento do bilingüismo de período curto são aqueles que não provocam mudanças

significativas no comportamento individual que sejam relevantes para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

### 3.5.4 Os constructos da proficiência lingüística e metalingüística

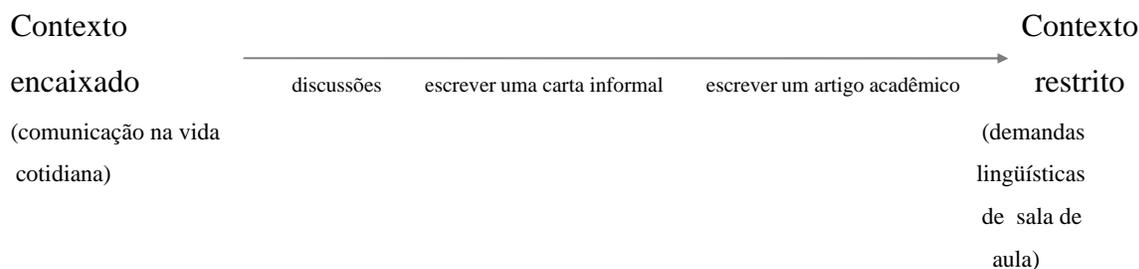
A medida da proficiência bilíngüe, os seus efeitos na educação bilíngüe e no desenvolvimento da criança, de acordo com Cummins, têm sido inadequadamente tratados. Essa inadequação diz respeito à natureza do conceito de proficiência e a dimensão translingüística deste processo e tem gerado interpretações equivocadas. As inadequações são decorrentes da não integração dos conceitos em um quadro mais geral, que abranja, além dos aspectos das línguas envolvidas, o funcionamento cognitivo e acadêmico do aluno. O quadro apresentado até então tem sido aplicado às questões mais particulares, como por exemplo, aquisição de segunda língua, medida da proficiência da linguagem, competência comunicativa, pedagogia da linguagem, avaliação psicológica e a natureza da proficiência bilíngüe. Na discussão do tema, Cummins (1987: 61-63) propõe que a proficiência da linguagem pode ser conceituada ao longo de dois *continua*, como se segue no quadro abaixo:



metalingüísticas).

**Fig. 2** Esquema ilustrativo da extensão do suporte contextual e grau de envolvimento cognitivo em atividades (extraído e adaptado de Cummins, 1987:62).

O primeiro *continuum* está relacionado às atividades comunicativas que possuem bastante apoio contextual para expressar sentido. Os extremos estão descritos a partir da oposição *contexto encaixado vs. contexto restrito*. A distinção entre eles reside no fato de que, no primeiro, os participantes agem ativamente e podem negociar no próprio local e momento da interação o sentido da mensagem, dispensando uma elaboração lingüística mais explícita da mesma. São fornecidos *feedback* e pistas sugestivas, evitando-se assim mal entendidos entre os interlocutores. O outro extremo relaciona-se com aquelas atividades que possuem um reduzido suporte contextual. Neste caso, a realidade compartilhada pelos interagentes não pode ser simplesmente assumida, tornando-se necessário um comportamento lingüístico mais monitorado. O contexto é apoiado em pistas lingüísticas do sentido e uma elaboração mais precisa da mensagem é exigida para evitar as interpretações equivocadas e para que se possa compreender a lógica da comunicação. Logo, as atividades comunicativas acima vão se situando ao longo do *continuum*, e podem variar desde uma conversa informal até a feitura de um artigo acadêmico.



**Fig 3** O esquema acima ilustra a oposição *contexto encaixado vs. contexto restrito*:

O *continuum* vertical pretende mostrar aspectos da proficiência comunicativa, em termos do grau de exigência cognitiva solicitada, de acordo com a tarefa ou atividade. Cummins observa que tais conceitos têm sido bastante empregados por vários psicólogos e muito aplicados em lingüística.

A parte superior do *continuum* consiste de tarefas comunicativas nas quais os instrumentos lingüísticos tornam-se bastante automatizados e a demanda cognitiva para o desempenho das mesmas existe em menor grau. Na parte inferior do *continuum* as atividades não são automatizadas e portanto requerem um envolvimento cognitivo maior.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades bilíngües e metalingüísticas, Cummins (1981) afirma que há um número considerável de pesquisas que evidenciam que tais habilidades se transferem de uma para outra língua. A proficiência cognitiva acadêmica subjacente a uma língua é transferida para outra, mesmo que elas não possuam similaridades na estrutura superficial. Esse fato tem levado os autores a concluir que as habilidades metalingüísticas também serão transferidas por meio da linguagem e que o uso de dois códigos induz o falante a um maior monitoramento, logo, a conscientização metalingüística é aumentada.

Em suma, Cummins argumenta em seu artigo que os estudos nessa área tendem a apoiar a hipótese de que o bilingüismo promove uma orientação analítica para as estruturas lingüísticas e para a percepção da língua.

O bidialetalismo é uma proposta inspirada nos princípios do bilingüismo. Enquanto o falante bilíngüe usa de modo alternativo ou funcional dois ou mais idiomas, o falante bidialetal usa de modo alternativo ou funcional duas variedades da mesma língua. Os princípios teóricos que se aplicam ao primeiro constructo podem ser transferidos e aplicados ao segundo caso. A variação é um fenômeno encontrado dentro de uma mesma língua, em um mesmo país. Na Europa e em algumas partes do mundo, certas variedades, ao longo dos séculos, passaram por vários processos e por vários estágios. Um processo contínuo de elaboração na língua, muitas vezes, faz com que ela evolua do *status* de dialeto para o de língua padrão. Esse é um processo mais histórico-político que lingüístico. Casualmente, uma língua que é só falada pode começar a ser codificada por meio de sistemas de escrita, dicionários e gramáticas e em alguns países por meio da linguagem acadêmica. Isso faria com que essa variedade mudasse sua condição inicial para a condição de uma língua mais prestigiosa.

No Brasil, mesmo sendo um país de uma extensão territorial muito grande, convivem mais de cem línguas e ainda assim há o predomínio do monolingüismo. Entretanto, como bem lembra Bortoni, isso não significa homogeneidade lingüística. Segundo ela, há uma grande variedade verbal no repertório dos brasileiros e vários dialetos regionais e sociais podem ser observados nos falantes. Ela recorda as inúmeras influências lingüísticas e culturais recebidas pelo Brasil que deram origem a uma cultura bastante diversificada. O contato das diversas culturas e classes sociais trouxe um reflexo bastante visível para a linguagem aqui falada. É importante observar que ela possui características muito próprias para distinguir o indivíduo quanto à sua origem (e.g. região - se rural ou urbana; se do sul ou norte do país; estrato social, etc).

O contato dialetal e cultural pode ser observado em todas as regiões brasileiras e em alguns estados encontram-se muitos grupos multidialetais, onde existem falantes bilíngües que não têm o português como língua materna: os indígenas, os imigrantes japoneses, italianos, alemães, poloneses entre outros. Em termos educacionais, Bortoni (1992) ressalta que *“essa é uma realidade que não deve e não pode ser negligenciada. É urgente a necessidade de mais estudos e de uma política de ensino adequada que apoiem pesquisas e novas metodologias que atendam essa demanda”*.

### **3.6 A questão do Bidialetalismo na educação: situação mundial e situação no Brasil**

Tendo por base os estudos sociolingüísticos realizados junto a grupos de contato bilíngüe e bicultural, nasceu a idéia de adaptação daquelas pesquisas para a situação de contato dialetal e cultural. O sucesso alcançado pelos currículos bilíngües no ensino incentivou a proposta de criação de currículos bidialetais. Com o desenvolvimento da pesquisa sociolingüística a UNESCO em 1953 reconhecia que o código mais apropriado para ensinar uma criança é a sua língua materna (veja p. 37).

Na Europa, o bidialetalismo e a educação são questões antigas e nos últimos vinte anos o debate sobre elas tem crescido bastante. Mesmo quando voltados para temas mais locais, lingüistas e educadores têm discutido suas idéias e trocado experiências em busca de soluções mais inclusivas. Entretanto, a possibilidade de adoção de soluções comuns, conforme argumenta Cheshire (1989), depende de um entendimento mais amplo e da história social, política e lingüística dos países envolvidos. São muito grandes as exigências sociais para promover a variedade padrão da língua, como meio de difundir a educação, e diante disso o vernáculo é às vezes impietosamente atacado. As comunidades bilíngües ou bidialetais reservam a língua hegemônica ou a variedade de maior prestígio para os domínios mais formais como a escola e as situações de interação com autoridades e a outra para a fala informal com a família e o grupo de amigos. No contexto educacional as crianças sofrem pressões antagônicas, de um lado vindas dos professores que pretendem que o aluno use a língua oficial ou a variedade padrão, e de outro lado as vindas de seus pares pressionando para que não abandonem o dialeto, pois esse constitui a marca de sua própria identidade com o grupo solidário e de rebeldia em relação ao outro. A situação é extremamente conflitante para o falante que está sempre constrangido pelas pressões, das quais ele é constantemente vítima por causa da língua.

O ensino compulsório tem sido encarado na Europa como uma batalha no sentido de educar as massas. A tentativa de erradicar os dialetos visa promover a igualdade de oportunidades e de educação para o indivíduo. A linguagem tem sido, freqüente e erroneamente,

associada à criança como indicadora do seu nível de inteligência ou sua ignorância quanto à capacidade de aprendizagem. O desenvolvimento da Sociolingüística trouxe um crescimento significativo nas pesquisas sobre linguagem, sociedade e educação e tem apontado evidências de que uma variedade lingüística não é superior à outra e que a capacidade de aprendizagem do indivíduo é a mesma em todos os grupos sócio-culturais. Entretanto, Honey (1983) citado em Cheshire (1989) argumenta que *“a posição de igualdade entre as variedades lingüísticas, defendida pelos lingüistas e sociolingüistas contribui para o declínio educacional e moral da variedade padrão nas escolas na Inglaterra. Tentar encorajar o uso do dialeto não-padrão é negar à criança o acesso à linguagem padrão. O efeito disso seria impedir a criança de uma maior mobilidade social.”* De acordo com os pesquisadores que seguem a tradição da Lingüística e da Sociolingüística, essa é uma visão ruim e mal informada.

Importantes contribuições nesse campo foram trazidas pelos estudos do lingüista William Labov, entre outros, sobre o inglês negro nos Estados Unidos. Suas pesquisas vieram contestar a asserção de que essa variedade do inglês não tinha uma lógica e refutar a afirmação de que as crianças falantes do inglês negro possuíam uma deficiência de habilidade lingüística. Esse trabalho veio contribuir para valorizar os dialetos falados por grupos minoritários, embora o creolista norte-americano John D. Roy, *do Brooklin College City, University of New York*, considere a pesquisa de Labov voltada somente para o aspecto da variação do sistema fonológico da língua. Os estudos de Labov concluíram que o inglês negro era similar ao inglês padrão na estrutura profunda. Segundo Roy, Labov posteriormente revisou essa posição e as pesquisas sobre a origem do crioulo inglês contribuíram para que ele reformulasse seu ponto de vista.

As pesquisas sobre a origem do crioulo inglês foram desenvolvidas por uma série de pesquisadores, entre eles o creolista John D. Roy (1986) que postulou que o inglês negro americano é resultado do contato entre o inglês e vários dialetos falados por diferentes tribos africanas, cujos falantes vieram importados para a América como escravos. Esse contato deu origem ao *pidgin* inglês, que por sua vez deu origem ao crioulo inglês, que transformou-se no inglês negro por meio de um processo de mudança lingüística. A variedade lingüística chamada de Black English Vernacular (atualmente denominada African- American Vernacular) não é um

dialeto no sentido comum, é uma variante que converge para o inglês padrão, mas com origem a partir do inglês crioulo. Segundo Roy (1986), as diferenças entre o inglês e o inglês negro são estruturalmente importantes, envolvendo não apenas os aspectos que marcam a diversidade entre um dialeto regional e outro, mas outros importantes da estrutura da língua.

Embora haja muito esforço por parte dos pesquisadores, uma das conclusões mais depressivas que se tem enfrentado no campo da educação e da linguagem é que, o progresso conseguido até agora, no que diz respeito à aplicação de novas metodologias, não alcançou o ponto desejado. Os falantes de dialetos são muitas vezes identificados como aqueles que obtêm pouco sucesso na vida escolar e são considerados falantes da variedade “ruim” da língua. Todo o aparato educacional existente está voltado para a aquisição da língua padrão. Os aspectos funcionais da língua são pouco cogitados nas escolas elementares e muitas vezes ignorados pelos próprios professores.

Em 1995, em La Paz, um encontro reuniu, além de educadores e autoridades governamentais, renomados pesquisadores da América Latina convidados a debater assuntos que envolviam temas ligados à organização pedagógica e reforma educacional na Bolívia. O projeto de reforma pedagógica apresentado foi formulado a partir de uma perspectiva intercultural, e as questões ali discutidas visaram a uma organização pedagógica que fosse coletivamente construída e que se adaptasse às diversidades culturais e lingüísticas da sociedade boliviana. Uma das importantes características do projeto diz respeito à proposta que defende uma aprendizagem desenvolvida por meio de um processo natural e não de maneira impositiva, tanto nas práticas do professor quanto no que se refere ao método utilizado. A proposta defende que a criança não só deve aprender como também tomar conhecimento de sua aprendizagem.

O projeto sugere que a atividade metalingüística deve ser desenvolvida envolvendo o conhecimento explícito relacionado com a estrutura, funcionamento e o uso da língua. Também propõe atividades que desenvolvam no aluno as capacidades de produzir e perceber significados, raciocinar e construir relações lógicas. O projeto boliviano defende ainda uma escola que proporcione um ambiente físico e intelectual propícios às atividades do educando, em que ele

possa experimentar, criar, desenvolver e enriquecer as experiências que traz de sua cultura, além de aprender a elaborar seus próprios conceitos sobre fatos e objetos.

De alguma forma os pesquisadores interessados nessa área tem objetivado o mesmo alvo: a igualdade entre os dialetos dentro do conjunto educacional (Trudgill, 1975). Entretanto, todos são realistas ao considerar que esta trata-se de uma questão mais política que pedagógica. Nos Estados Unidos, o crescimento dos estudos nessa área tornou-se mais evidente por intermédio da promulgação no Congresso Americano *do Bilingual Education Act em 1968*, complementado pela emenda *da Educação Elementar e Secundária em 1974 que reconhece a obrigação do estado em explorar novas abordagens educacionais a fim de atender às necessidades de crianças com limitada competência no uso da língua inglesa padrão*” (Bortoni, 1992:56).

Na Universidade de Brasília, Bortoni e Quental (1990), iniciaram um projeto propondo uma nova abordagem de ensino da língua materna denominado: *Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau*. Esse projeto está voltado para situações do cotidiano da sala de aula e focaliza o funcionamento dos processos comunicativos. Pesquisas dessa natureza muito têm contribuído para a implementação de estratégias de ensino fundamentadas em propostas bidialetais. De acordo com Bortoni (1992:55), Cazden e John & Hymes (1972) foram os primeiros pesquisadores a reunir trabalhos nessa área.

O projeto *Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau* coletou dados em escolas públicas na área rural de Goiânia e urbana de Brasília onde as crianças convivem em um ambiente de contato dialetal. O projeto CB (Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau) pretende desenvolver uma estratégia de ensino da língua materna dentro de uma *pedagogia culturalmente sensível* (Erickson), respeitando as diferenças culturais, sociais e lingüísticas do educando. Pretende ainda promover o acesso e o domínio do código lingüístico de prestígio, contribuindo não só para a apropriação dessa variedade da língua pelo aluno, como também conscientizá-lo dos usos funcionais da língua. Além dessas, há

propostas de treinamento de professores de primeiro grau e sugestões para a criação e reformulação de materiais didáticos empregados no ensino da língua portuguesa.

Bortoni em 1992 advogou a adoção de currículos bidialetais com o argumento de que essa proposta poderia “*constituir uma contribuição efetiva na solução de graves problemas que enfrenta a escola brasileira: baixo rendimento, repetência, evasão, etc.*” Outro forte argumento a seu favor destacava a sua fundamentação filosófica e a comprovada tradição de sua base teórica (1992:54)”.

Dentro da mesma linha de pesquisa, Oliveira (1995) em seu trabalho Bidialetalismo: uma proposta para o ensino da língua materna, defende que: “*a implementação de um currículo bidialetal possibilitaria a outras escolas desenvolver um trabalho de ensino da língua materna dentro de uma outra realidade educacional* (1995:18)”. Ela também ressalta que compreender e aceitar a linguagem da criança implica aceitar a própria criança.

Embora seja reconhecidamente recomendável a introdução de uma educação bidialetal, esta é uma tarefa difícil. É absolutamente necessária a compreensão dos problemas relacionados à execução de um projeto de ensino de caráter bidialetal. De acordo com Bortoni (1992:58), *definir a natureza dos traços dialetais - graduais<sup>8</sup> e descontínuos<sup>9</sup> - e enfrentar o preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história quanto ao “português errado”, constituem dois grandes desafios para a implementação dessa proposta.* O desconhecimento da variação lingüística para a grande maioria dos falantes, certamente, seria um dos obstáculos, pois as fronteiras dialetais no Brasil são percebidas em muito menor grau do que em situação de bilingüismo, na qual os dois códigos são reconhecidos pelos falantes de forma muito nítida.

---

<sup>8</sup> *Traços graduais* - são aqueles que estão presentes no repertório dos falantes de todos os grupos sociais, como por exemplo a perda de -r final dos verbos no infinitivo ou o uso do pronome lexical *ele* na função de objeto direto (Bortoni).

<sup>9</sup> *Traços descontínuos* - são aqueles que aparecem nos falares dos grupos minoritários rurais ou de falantes analfabetos ou semi-analfabetos, como por exemplo, a palatalização na forma “vinheru” que são traços altamente estigmatizados nas comunidades urbanas (Bortoni).

Tais argumentos ainda exigem cuidadoso estudo e muitas reflexões quanto à viabilidade de implementação de uma educação bidialetal em nossas escolas. Bortoni (1992) ressalta que, a proposta é viável sob o seu aspecto pedagógico, desde que sejam preservadas as características da realidade social brasileira e que haja respeito às diferenças culturais e lingüísticas

O bidialetalismo, assim como o bilingüismo, pode ser de duas naturezas: subtrativa ou aditiva. No primeiro caso, a implementação de um ensino bidialetal poderia ter como conseqüência o desaparecimento do código de menor prestígio pela assimilação do código hegemônico; no segundo caso - “bidialetalismo aditivo”, que é o desejável, haveria a preservação do código minoritário e o uso simultâneo de ambos, de acordo com as suas funções na sociedade. Entretanto, Labov (1972:215 *in* Bortoni, 1992:58) alerta para a possibilidade da não preservação do vernáculo após a aquisição da variedade padrão.

Concluindo, Bortoni (1992:58) argumenta que diante de tais dificuldades “*pode-se, simplesmente, descartar a viabilidade de uma educação bidialetal, mas se pode, alternativamente, levando em conta as peculiaridades que cercam o contato de dialetos em determinada macro ou micro comunidade, planejar uma educação bidialetal que aproveite da educação bilíngüe aquilo que for pertinente, mas que, tanto nos seus objetivos quanto na operacionalização, adapte-se às características sociolingüísticas - e principalmente psicosociais - da situação de contato dialetal.*”

Em suas mais recentes reflexões sobre o tema , arroladas em O debate sobre a aplicação da sociolingüística à educação, Bortoni examina alguns princípios que considera intimamente ligados ao tratamento da questão da variação lingüística na escola, destacando que: (a) a sua influência não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados; (b) há uma grande pressão da sociedade e da escola para o uso da variedade padrão; (c) a variação lingüística no Brasil está basicamente ligada à estratificação social e à dicotomia rural/urbano, fazendo com que o fenômeno se insira na matriz social, como conseqüência da má distribuição de bens materiais e difícil acesso aos bens culturais de prestígio pela população; (d) os estilos monitorados da língua são reservados para eventos de letramento e

os outros para os eventos de oralidade; (e) a descrição da variação na sociolinguística educacional deve ser associada à análise interpretativo-etnográfica; (f) há necessidade de desenvolver-se um processo de conscientização crítica da linguagem quanto às desigualdades sociais que ela reflete.

Finalizando, Bortoni sugere que prevaleça a idéia de que se desenvolvam pesquisas permanentes e sérias sobre a variação linguística e aquisição de estilos monitorados da língua, enriquecidas pela pesquisa de capacitação ou *empowerment* (Cameron, 1972) e pesquisa colaborativa, no sentido de apresentar respostas e ampliar o diálogo entre pesquisadores e professores sobre o tema e as suas relações com a educação. Sugere que o ensino da língua materna esteja voltado não apenas para a forma mas que leve em consideração seus aspectos funcionais e que se desenvolva dentro de uma pedagogia culturalmente sensível observando-se os princípios por ela discutidos.

A prática de tais condutas poderia abrir outros horizontes e lançar novas luzes às difíceis questões educacionais de ensino da língua materna.

### **3.7 Uma pedagogia culturalmente sensível**

O baixo rendimento escolar de alunos de classes trabalhadoras e minorias étnicas tem sido debatido por um vasto número de pesquisadores. São muitas as teorias que tentam justificar e explicar os motivos que levam os alunos a obterem baixos resultados escolares e demonstrarem uma desmotivação quanto às atividades da escola.

Erickson (1987) recorda que, no final dos anos sessenta, os antropólogos de orientação sociolingüística detectaram na escola um importante fator relacionado ao baixo rendimento escolar e ao ânimo dos alunos provenientes de grupos minoritários étnicos, de classe trabalhadora ou de classe social desfavorecida. Esse fator constitui-se da diferença no estilo comunicativo entre o lar e a escola. De acordo com Erickson, essa nova abordagem tem uma posição relativista, pois não considera o aluno, o professor ou a escola como responsáveis pelo baixo rendimento. A tese postula que as dificuldades enfrentadas em sala de aula são advindas das diferenças culturais e lingüísticas entre ambos, professor e estudantes.

A explicação do processo comunicativo, de acordo com Erickson (*op. cit.*), destaca o significado dos estilos comunicativos verbais e não-verbais. Esses estilos desempenham um papel importante na explicação dos altos índices de fracasso escolar de alunos oriundos de grupos minoritários. A tese argumenta que, principalmente nas primeiras séries escolares, os professores e alunos apresentam expectativas diferentes, especialmente em relação ao comportamento de ambos. As pessoas vêm de *comunidades de fala* (Gumperz, 1972) distintas, atualmente denominadas *redes de fala* (Bortoni) e trazem experiências diferentes para o convívio na escola. Essas diferenças originam equívocos na interpretação do comportamento. Os *modos de falar* (Hymes 1974), bem como as crenças e valores sociais são comuns às pessoas que pertencem a uma mesma comunidade; os costumes, valores, crenças, comportamentos e modos de falar e ouvir, expectativa quanto às reações e emoções dos interagentes variam de uma comunidade para outra. Esses costumes manifestam-se de forma distinta nas diversas comunidades, desde os modos de falar até as preferências nos modos de vestir, ornamentos pessoais e arranjos da sala de aula.

Mehan (*in* Erickson 1987:4) alerta que “*determinados comportamentos que poderiam ser vistos como fenômenos interacionais, para os quais tanto professor como aluno contribuem, terminam por ser institucionalizados como diagnóstico oficial da deficiência do aluno.*” Estudiosos e educadores nos Estados Unidos (e.g., Barnhardt 1982, Erickson and Mohatt 1982 e Philips 1982 *in* Erickson 1987) têm testemunhado que a aplicação de uma pedagogia que respeite as diferenças culturais traz como resultado um melhor aproveitamento na aprendizagem e uma elevação no ânimo dos alunos. Os autores acima citados relataram pesquisas realizadas com negros e índios americanos.

Dettoni (1995) desenvolveu uma pesquisa etnográfica para investigar e analisar a relação existente entre as crenças do professor e suas estratégias de interação em sala de aula. Para isso, escolheu duas escolas da rede pública do Distrito Federal e selecionou dois ambientes interativos. A sua pesquisa lidou com a hipótese de que as crenças do professor determinam os padrões adotados na interação em sala de aula.

A pesquisadora partiu do pressuposto de que há diferentes expectativas implícitas nas crenças dos professores em relação ao desempenho escolar e à classe social dos alunos. Constaram de sua pesquisa duas professoras de 1o. grau, ambas com grau de instrução de nível superior e *background* lingüístico urbano, lecionando em duas escolas localizadas no Plano Piloto, em Brasília. A primeira escola, com 851 alunos, recebe alunos de classe média e alguns procedentes de famílias de baixa renda. A segunda escola selecionada, com 280 alunos, é composta de clientela formada por crianças de baixa renda e classe social desfavorecida. A maioria dos seus professores possui grau de instrução de nível superior.

Durante as observações, a autora observou dois estilos diferentes nos modos de agir de ambas as professoras, aos quais denominou estilo formal e estilo flexível. De acordo com a pesquisadora, ficou constatado que a professora cujos modos de agir definem um estilo formal, concebe as normas interacionais em sala de aula, os direitos e deveres de alunos e professores com uma certa rigidez, projetando assim um maior grau de assimetria na interação. Por outro lado, a professora portadora de um estilo mais flexível está sempre ratificando o aluno, seja por

meio da repetição de suas respostas, seja por meio do reforço positivo, por meio de palavras, gestos, olhar, proximidade física, etc. Suas crenças em relação ao aluno são mais positivas do que as da professora anteriormente mencionada. Seu modo de agir facilita a interação e a aprendizagem.

Considerando tais resultados, Dettoni recupera uma citação de Erickson (1987), na qual o pesquisador propõe que *a escola deve trabalhar em cima do sucesso e não do fracasso do aluno. Uma pedagogia culturalmente sensível prevê que as diferenças culturais entre alunos e professores sejam consideradas a fim de proporcionar maior entendimento e clareza relativamente aos conflitos que possam emergir da interação em sala de aula.*

---

## 4 Linha pedagógica, modos interativos e aprendizagem

### 4.1 O estilo da professora

O contexto sócio-cultural no qual se realizou esta pesquisa proporcionou a observação de uma situação lingüística muito especial: a de contato dialetal entre os participantes do grupo. Em um ambiente de contato sócio-cultural e lingüístico a interação nem sempre acontece de uma forma amena. A literatura norte-americana tem citado com freqüência os conflitos existentes nas interações em sala de aula, construídas e conduzidas de forma tensa e discriminatória no que diz respeito aos grupos étnicos minoritários e sociais desprestigiados.

Na presente pesquisa, pôde-se constatar um fato diferente: a professora que dela participou realiza seu trabalho reagindo de forma muito natural às diferenças sociais, culturais e lingüísticas do aluno. De acordo com Erickson (1987) e seus seguidores, pode-se afirmar que essa professora adota uma linha de ensino dentro de alguns princípios que o autor chama de uma *pedagogia culturalmente sensível*. Ela está sempre disposta a adaptar sua linguagem à linguagem do aluno, demonstra boa vontade em acatar sugestões, dá novas oportunidades, ratifica, elogia, ampara e reforça as ações das crianças. Ela adota em seu modo de agir o que Dettoni (1995)

chamou de estilo flexível na interação. Os exemplos seguintes foram retirados de situações de sala de aula e podem ilustrar o seu comportamento na interação:

Ex. (4.1.1)

A professora Lia estava desenvolvendo uma atividade individual e os alunos trabalhavam sozinhos e em silêncio. Em um dado momento, ao passar pela carteira de NO, observa que a aluna não está colocando o pingo na letra i. NO é aluna falante de variedade não-padrão. A professora ao corrigi-la mudou o código e acomodou-se ao dialeto da aluna:

P - NO + você está esquecendo de colocar o PINguinho na letra i.

Vão lá! **ruma** aí...

(FTM01B 29/08/94)

Ex. (4.1.2) Em um outro episódio, pode-se observar a professora incentivando o aluno a refazer uma tarefa errada:

A - Professora! olha o que eu tô fazenu.

P - Olha o jeito que ocê escreveu + + FA-MI-LI-A + num é FA-MÍ-LHA + não + + é + LI-A.

A - Errei!

P - Hum! hum! + **bora fazê otro.**

(FTM01AB 29/08/94)

Ex. (4.1.3) No evento que se segue a professora e os alunos negociam como será feita a leitura de um texto. Um aluno - (A1) - mais inibido que os outros, apresenta uma sugestão e ela acata:

P - Vocês querem que eu leia + ou nós vamos ler por pont... ou por parágrafo?

AA - Vamos ler por ponto.

A1 - Não + por parágrafo + tia! Parágrafo!

P - Tá.

AA - Nãão! Por ponto!

A1 - [insistindo] **Parágrafo!**

A2 - Parágrafo não dá tia.

P - **Dá por parágrafo. Tem muitos parágrafos.**

Quem vai começar? O Tiago? + + **Bem alto Tiago!**

(FTM07AB - 26/09/94)

A forma de ensinar da professora Lia pode ser considerada de acordo com os princípios de uma *pedagogia culturalmente sensível* (Erickson). O seu estilo comunicativo e comportamental possui características de acomodação que não ferem a cultura de seus alunos de origem social menos favorecida. Ela usa um vocabulário apropriado para a série em que leciona, alterna funcionalmente o seu estilo, interage com muita naturalidade, estabelecendo um clima de confiança e interesse mútuos e todos os alunos participam ativamente da sua aula.

Durante uma das observações, a professora comentou:

Ex.: (4.1.4) “*Essa turma + Vera + é ótima + + participativa + tudo que você questiona eles respondem... sa... + uma turma muito boa. Eles são meio levados + de vez em quando dá uns piti aqui (rindo) + é só você num assustá + quando der uns piti aqui*”.

(FTM01AB - 29/08/94)

Esse tipo de avaliação favorável mostra que as suas expectativas em relação à turma são muito positivas. Isso desenvolve a confiança dos alunos e permite que eles cresçam pois, a aprendizagem é um processo que está envolvido com experiências novas, não vividas ainda pelo aluno. O desconhecido é a porta de entrada para o estágio de outras vivências, é a soleira entre o que ele já sabe e o conhecimento que está adquirindo. A travessia seria difícil sem o apoio do professor e a confiança que o aluno deposita nele. O exemplo abaixo foi extraído de uma entrevista com a mãe de uma aluna recém-chegada do interior de Minas Gerais, que passou a freqüentar a turma da professora Lia em uma fase bem adiantada do primeiro semestre letivo. A entrevistadora/pesquisadora tinha interesse em ouvir das mães uma opinião sobre a professora e o desenvolvimento de seus filhos na escola.

Ex.: (4.1.5)

E - O que que você acha + da + da + da professora Lia + como é que você acha que ela [a aluna] desenvolveu aqui na escola do .....?

M2 - Olha + a professora Lia + sora fala aquela que + que .....

[

E - essa da quarta série + da quarta série.

M2 - Não + eu + tudo de bom que eu tenho de dizê pra + dela + foi uma professora excepcional + é legal + é gente + é professora mesmo. Se todas colégio tivesse uma professora igual a ela nós tava tranqüilo. Acho que todo pai ia ficá feliz + porque ela esforça mesmo pu aluno. Num tem esse negócio de chegá em sala de aula + passá o devê lá e + e + faça se quisé + não. Ela esforça muito mesmo. Então + não + dá tarefa prou minino fazê em casa. Não deixa. Ela tanto mexe com o aluno quanto mexe com os pais + certo?

E - Ah! é + ela + ela....

[

P Então é duma professora dessa que a gente que precisava mesmo tê em todas escola pública. (.....) É porque + essa professora + realmente ela é + muito + ela é ótima mesmo. Ela teve outras professora antes. [Aqui a mãe fala do sentimento da aluna em relação a uma professora anterior à professora Lia] Era muito boa + a minina sempre sentia assim fraca: “Ah! mãe + parece até que a professora num gosta de mim” + num sei o que... + aquela coisera toda [referindo-se à outra professora]. E ocê num vê + o + o como se fala + comé uma pessoa tá progredinu assim + né + (xxx) começa a desarná + então ocê num vê é + é + eu esqueci a palavra + cumé que fala? é + é + progresso na criança. Cê tá ali ensinanu + mais ocê num vê progresso na criança. E ela [referindo-se à professora Lia] + ela + não. Minha filha estudô com ela já no finalzin. E eu dô graças a Deus + eu pensei até que essa minina ia bombá + que ela vei de Minas péssima + mar numa semana + ela poi a (SU) nos exo. Numa semana.

E - E o que que você acha que essa professora Lia tem que ela consegue fazê isso com os alunos?

M2 - Oia + eu acho....

[

E - O que que ela faz + é o método que ela usa + é o modo dela tratá os alunos + a que que você atribui?

M2 - Eu acho que é tudo.

E - Ao que que você atribui?

M2 - Ela trata os aluno por igual + ela + lá eu acho que o seguinte + que eu pude senti....

E - Hum!

M 2 - .... ea num tem se o fu... + se o fulano é mai rico ou se fulano é mais pobre + se um é mais adiantado otro mais atrasado + ela trata um melhó que o outro + não. Ela trata por igual. O que ela pudé fazê praquele aluno pra ele + é + que revolui mais + ela faiz. Tanto que a minina vei + os otro tava tudo na frente + ela teve a maió paciença + né? e atulerança + ensinô a minina direitim. O que ela não sabia + o que ela num tava intendenu ela expôs prá minina. E a minina teve vontade. E é o aluno + ela de... + deve tran... + transmiti + assim + uma + uma coisa muito boa prus aluno que o aluno tem vontade de aprendê. Porque o aluno às vez vai na escola + quando o professô num dá + num tem aquela força + parece que eles perde a vanta... de estudá. Então tem professô que o aluno tem vontade + só de oiá pro professô ele tem vontade dele fazê tudo + num precisa nem dele pidi. Sabe tem + tem vontade. Ó + a minina chorava no dia que num pu... + falava + ó + hoje cê num vai pá escola puque essa aí hoje num tem dinheiro pu ônibus + logo quando ela chegô num tinha passe. “Ó mãe + eu quero í pá escola de qualqué jeito + eu quero í pá escola de qualqué jeito”.

(FTM13AB - 19/10/95)

Examinando a questão das diferenças sócio-culturais, Erickson (1987) lembra que é importante notar que não se deve entender a explicação do *Processo Comunicativo*, discutida no capítulo 1, página 7, como uma tese determinista. Esse ponto de vista levaria o leitor a entendê-la de forma estrita. Nesse caso, necessariamente, as diferenças culturais seriam vistas como causadoras de todos as dificuldades e conflitos existentes na aprendizagem do aluno e na escola, e as semelhanças culturais seriam garantia de sucesso escolar e ausência de conflito. Há relatos de casos de alunos que são muito bem sucedidos fora do uso do modelo anteriormente discutido, como por exemplo, aqueles alunos pertencentes a escolas muçulmanas negras nos Estados Unidos, ou os das escolas paroquiais católicas romanas dirigidas por professores brancos, os de escolas não-sectárias e alunos de outras com programas especiais de atendimento às populações minoritárias. De acordo com o que foi discutido no capítulo 1, onde se avaliam as contribuições da Sociolinguística nas pesquisas educacionais, o fracasso/sucesso do aluno pode, entre outras coisas, nos Estados Unidos como em outros países, estar relacionado à tese da *Percepção do Mercado de Trabalho* e à cultura de grupos de imigrantes orientais que estaria agindo como fator positivo no ânimo desses alunos. Todavia, a experiência tem demonstrado que ensinar dentro de uma pedagogia culturalmente sensível motiva e facilita a aprendizagem do aluno pertencente a qualquer grupo social ou étnico.

## **4.2 “Awareness” - A questão da conscientização crítica da linguagem no ensino da língua materna**

O termo “*conscientização da linguagem*”, de acordo com Norman Fairclough, Romy Clark, Roz Ivanic e Marilyn Martin-Jones, em seu artigo Conscientização Crítica da Linguagem (1987), “*tem sido usado para identificar uma abordagem no ensino de línguas que se fundamenta na atenção consciente às propriedades da linguagem e seu uso.*”

As correntes de pensamento atuais defendem uma conscientização lingüística relacionada ao desenvolvimento das capacidades práticas da linguagem dos aprendizes. A conscientização lingüística, de acordo com os seus defensores, representa um passo adiante no ensino da língua materna, não só em relação ao conteúdo e estrutura da língua como também em relação às suas funções dentro do contexto social. A Teoria da Conscientização Crítica da Linguagem defende e propõe, como um dos objetivos mais importantes do processo de escolarização, o desenvolvimento do sentido crítico do mundo em todos os seus aspectos, despertando o indivíduo para as diferenças e dotando-o da capacidade de questionar as situações e até mudá-las quando necessário.

Segundo os adeptos dessa corrente de pensamento, as relações sociais particulares geram uma determinada “ordem” na sociedade que passa a ser vista e aceita como “natural” ou “naturalizada” e não como uma situação criada e sustentada por grupos hegemônicos da sociedade, sujeita a uma avaliação ideológica condicionada.

Os mentores da teoria advogam a inclusão do componente social no ensino da língua como dimensão complementar e uma reformulação do material didático usado dentro dessa perspectiva de conscientização, argumentando que um procedimento isolado da prática não atingiria o objetivo principal - a mudança da ordem social estabelecida - e alertam para a necessidade de integração da teoria com a prática.

A *Teoria da Conscientização Crítica da Linguagem* surgiu após a avaliação de três documentos publicados na Inglaterra, produtos de encontros que envolveram temas sobre educação e linguagem. O primeiro documento resultou do trabalho do *Committee for Linguistics in Education* (CLIE, 1984). O segundo surgiu a partir de afirmações contidas no livro publicado por Hawkins em 1984, e o terceiro veio do *National Congress on Language Education* (NCLE, 1985).

Clark e seus associados discutiram e examinaram os documentos em questão e analisaram os conceitos de escolarização, linguagem e aprendizagem neles contidos. As reflexões deste grupo de pensadores aconteceram na Universidade de Lancaster em 1987, na Inglaterra. Os autores da *TCCL* declararam haver uma questão ainda não resolvida entre os aspectos básicos da *Teoria da Conscientização Crítica da Linguagem* e as outras teorias surgidas sobre o tema, naquele país. Para os teóricos da conscientização crítica, a questão da escolarização, encontra uma sintonia ou uma concordância entre *TCCL* e a visão de Hawkins (1984:65 in Clark *et al.*, 1987:1). Para eles, Hawkins se enquadra entre aqueles que desejam uma abordagem integrada da forma e da função da língua. Além disso, Hawkins ainda defende um ponto de vista liberal das funções da escola, argumentando que a mesma deve proporcionar uma aprendizagem com autonomia, o que ele considera um fator vital para a democracia. O seu ponto de vista é o de que a escola fornece ao aluno qualificações, e, em virtude delas, maiores oportunidades. Este é um argumento muito bem aceito pela *Teoria da Conscientização Crítica*, porém os seus autores alertam que a escola sozinha não remove as diferenças no “capital cultural” e ou “lingüístico” (Bourdieu & Passeron, 1977) e advogam um tipo de ação mais abrangente.

No que diz respeito à linguagem, muito do conteúdo dos artigos publicados na Inglaterra, anteriores à proposta da *TCCL*, apresentavam uma forma diferente de ensino. Havia uma preocupação em ensinar a estrutura da língua por meio do uso de uma linguagem apropriada e em voltar a atenção do aluno para as variações dialetais e estilísticas. A visão da variação da linguagem, diferente do que ocorreu nos anos cinqüenta, era vista como positiva e considerada não como um problema para a aprendizagem, mas uma fonte de enriquecimento na vida escolar do aluno. Na Inglaterra, o NCLE (*National Congress on Language in Education*, 1985) elaborou

um dos documentos que serviram de apoio para pesquisas sobre ensino de línguas (1987, Clark *et. al.*). A esse respeito o NCLE propôs o seguinte objetivo a ser alcançado em sala de aula:

*“...revelar aos alunos a riqueza da diversidade lingüística representada na sala de aula pelos falantes de dialetos ou por falantes de uma variedade de línguas maternas e mostrar a relação daquelas variedades com o inglês padrão falado ou escrito.” (NCLE, 1985:4)*

Apesar de o documento enfatizar a conscientização da variação lingüística em sala de aula, Clark *et al* (1987) criticaram o modo como o objetivo foi formulado, questionando quais seriam verdadeiramente os alunos beneficiados com a revelação das diferenças dialetais, em sala de aula. Eles argumentaram que os documentos examinados refletem uma certa identificação com os falantes monolíngües e alertaram para o preconceito lingüístico que pode ser encontrado subentendido no conteúdo do material didático. O material didático tem sido veículo do preconceito por meio da associação da idéia de “ruim” ou “ineficaz” às variedades do inglês que não sejam a padrão.

Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones (1987) criticam veementemente uma conscientização lingüística separada da realidade. Eles observam que uma abordagem que não inclua o pensamento crítico, não só em relação à linguagem, mas em relação também às ações humanas e suas conseqüências, tais como, as relações de poder, a injusta distribuição de renda que gera as desigualdades sociais e o preconceito em relação aos grupos minoritários não contribuiria para a emancipação social do indivíduo. Os autores defendem uma conscientização crítica da linguagem, na qual o falante de variedades não-padrão seja alertado não só para as diferenças como também para as desigualdades geradas por tais diferenças. Eles defendem o desenvolvimento da capacidade lingüística do indivíduo por meio de um “discurso emancipatório” que lhes proporcione uma consciência crítica do mundo e, conseqüentemente, abra novas oportunidades na vida. Um dos objetivos é integrar o conhecimento à prática em todas as áreas do saber e não apenas na área de linguagem.

No Distrito Federal, Leal, do Departamento de Lingüística da Universidade de Brasília, a partir de março de 1994, desenvolveu uma pesquisa com alunos de uma das turmas da 7a. série de uma escola pública de Brasília, a escola Polivalente. A pesquisa desenvolveu-se dentro da proposta da Teoria da Conscientização Crítica da Linguagem. O trabalho foi realizado com a colaboração da professora da turma e caracterizou-se como pesquisa participante do tipo pesquisa-ação. De acordo com Leal foi um grande desafio desde o início conciliar a quantidade do conteúdo a ser vencido pelos alunos da série com a qualidade e abordagem nova que a pesquisadora queria conferir a esse conteúdo.

Na etapa inicial do estudo, de acordo com o que relatou a pesquisadora, o objetivo era estimular os estudantes à reflexão sobre o papel da linguagem na construção da cidadania, desenvolver neles a habilidade de análise crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa e ao final do trabalho apresentar propostas de mudanças (Leal, 1994: 2).

Ao apresentar essa proposta de trabalho aos alunos, Leal notou grande receptividade por parte deles em relação a essa nova atividade, bem diferente da rotina à qual estavam habituados. Segundo a autora, questões eram propostas e a turma se organizava em grupos para debatê-las. As respostas eram redigidas em conjunto e discutidas com os outros grupos. As discussões sobre gramática eram realizadas de forma a envolver a turma toda, visando a estimular mais o debate. Elas tiveram a duração de sete encontros após os quais as respostas dos alunos foram apresentadas. As suas respostas demonstravam claramente que eles desejavam e apoiavam um trabalho escolar envolvido em conscientizá-los das diferenças sociais, das diferenças lingüísticas, do uso da língua para o desenvolvimento da consciência, de um modo de ensino da língua no qual o indivíduo tenha acesso a mais informações, do desenvolvimento da capacidade de uso da língua para saber opinar e ao mesmo tempo respeitar a opinião dos outros, não apenas ouvindo passivamente o que os outros dizem, mas também desenvolvendo a capacidade de análise e comparação. As repostas dos alunos refletiam a sua expectativa em relação ao que é possível mudar no ensino da Língua Portuguesa, salientando que essa necessidade se estende desde a seleção adequada de textos mais fiéis à realidade até o estudo de gramática e a sua aplicação prática.

Leal comenta que as respostas dos alunos permitiram identificar um denominador comum às falhas apontadas no ensino da Língua Portuguesa: as relações de poder. As respostas refletiam um questionamento do poder exercido sobre o aluno, que acontece de várias formas, inclusive por meio do silêncio. Os alunos demonstraram forte necessidade de liberdade de expressão e o desejo de diminuir o distanciamento existente entre escola e a realidade. Defendeu-se o direito do aluno de poder falar e expressar livremente a sua opinião sem sofrer qualquer tipo de preconceito ou pressão.

Quanto ao conteúdo dos textos, os estudantes manifestaram o desejo de trabalhar mais com leituras mais identificadas com temas da atualidade brasileira, como por exemplo, família, escola, trabalho, juventude e adolescência<sup>10</sup>.

Numa segunda etapa, a pesquisadora, com a colaboração da professora da turma, deu início à implementação de novos conteúdos programáticos ao mesmo tempo em que ia desenvolvendo nos alunos as habilidades propostas pela teoria. As mudanças implementadas, segundo Leal, foram todas decorrentes das críticas e das propostas apresentadas pelos próprios alunos. No que diz respeito às relações de poder na sala de aula aplicou-se o conceito de *empowerment* (Cameron, 1992) visando ao desenvolvimento da capacidade do aluno e da professora em sala de aula. Ele passou a ter direito de opinar e de interferir no processo de aprendizagem em assuntos concernentes aos problemas individuais, disciplina, dinâmica de sala de aula e também sobre a escolha de temas relacionados às leituras, tendo o direito de escolher e contribuindo com textos trazidos de casa. A professora também mudou o seu comportamento assumindo mais o seu papel de professora como investigadora e criadora do processo de ensino e menos o papel de “repassadora” de conhecimentos (Leal, 1994:7).

Quanto ao ensino de gramática os alunos foram estimulados a fazer menos exercícios de classificação e discutir mais o assunto, apontando dúvidas, identificando onde

---

<sup>10</sup> É importante observar que estes são temas universais e abrangentes e que a literatura que trata do seu conteúdo é universal e complexa para alunos na faixa de idade e grau de escolarização em que se encontram os alunos da pesquisa de Leal. Permanece o problema de como dispor de leitura acessível que trate de temas universais?

ocorria a insegurança no seu desempenho naquela área do conhecimento da língua. Sobretudo, houve grande preocupação em desenvolver nos alunos a confiança e estimular a sua visão crítica.

Concluindo, Leal comenta que os resultados alcançados nesta investigação foram positivos tanto na sua avaliação como na avaliação da professora e dos estudantes. Esses resultados levam a crer que os trabalhos desenvolvidos dentro dessa perspectiva podem estimular outros professores a desenvolver um trabalho semelhante, o que na sua opinião irá contribuir para o desenvolvimento de uma experiência mais ampla não só no ensino da Língua Portuguesa como no desenvolvimento e definição de uma sociedade mais justa que todos desejam ver construída.

### **4.3 Características do discurso e da interação em sala de aula**

O progresso e o desenvolvimento do aluno têm despertado o interesse dos educadores em investigar as condições de ensino-aprendizagem, dentro do processo educacional escolar. Entre outros fatores, destacam-se a linguagem e as relações estabelecidas entre professor-aluno em sala de aula e a importância dos mesmos.

O discurso de sala de aula estuda o uso da língua em um certo contexto social e como os padrões deste uso afetam o conhecimento e a aprendizagem. O discurso e a interação professor-aluno em sala possuem um caráter de reciprocidade de influências: há uma interdependência das ações do professor e dos alunos no decorrer das atividades; os participantes influenciam-se mutuamente com suas reações e o discurso vai sendo construído em conjunto.

#### **4.3.1 Expectativas do professor e alunos na interação**

O professor possui uma agenda de atividades acadêmicas com certo número de objetivos a alcançar. Por ser a interação em sala de aula considerada uma relação assimétrica, na qual o poder do professor é indiscutivelmente maior, derivado do papel social que ele ali desempenha, a impressão existente é a de que os alunos não opinam e encaixam-se, passivamente, na agenda do professor. A aprendizagem se dá por meio da interação e o conhecimento é um processo construído por todos os participantes. Uma das características da interação em sala de aula é o trabalho conjunto entre professor e alunos com o objetivo comum de fazer esses últimos avançarem no processo de aprendizagem. Esse objetivo deverá ser alcançado ao longo da convivência que se estabelece em sala de aula. Professores e alunos são conscientes de seus papéis sociais nesse tipo de evento e ambos possuem e trabalham para atingir o mesmo alvo: a construção do conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, os alunos introduzem novos tópicos e sugestões que podem ser aceitos ou não, expandidos ou não pelo professor. A participação ativa do aluno gera uma

condição de simetria compensatória, ameniza a relação e restabelece o clima de equilíbrio entre os participantes. Não fosse assim, o aluno não se sentiria um membro ativo na comunidade de sala de aula, o fluxo da aula correria de modo rígido e as aulas seriam exclusivamente expositivas.

Dentro de uma pedagogia culturalmente sensível, o professor procura dar atenção à agenda do aluno fazendo com que suas expectativas sejam atendidas e suas sugestões acatadas. Quando isso acontece há um fluir de ações mais harmoniosas que contribuem para diminuir a assimetria característica dessa relação. Como relata Cazden (1988) o aluno também possui uma agenda e quando o professor é sensível a ela, ele proporciona abertura de diálogo oportunizando uma participação ativa do aluno. O professor expande o tópico sugerido, enriquecendo não só a interação como o conteúdo da aula.

A professora Lia tem o hábito de conduzir suas aulas, em grande parte das vezes, atendendo às sugestões do aluno e procurando expandir o tópico (Cazden, 1988). O trecho abaixo foi retirado de uma aula de Ciências e contém alguns exemplos.

Ex.: (4.3.1.1)

[Enquadramento: aula de Ciências]

O enquadramento inicial refere-se a uma aula cujo tópico principal era desnutrição. Um aluno (A4) tomou o turno, desviou um pouco o assunto, mas a professora não o interrompeu. Ele foi ouvido, participou. Em seguida, outro aluno (A6) respondendo ao convite para participar fala sobre um outro assunto: a guerra na Bósnia. A professora ouve e aproveita o momento para expandir o tópico principal. Acompanhe:

(...)

L1 P - (xxx) minha vez + agora. Hoje na aula de Ciências + a tia Lia trouxe umas gravuras pra vocês.

Ontem + lembra que nas + é + eu pedi que trouxessem gravuras + de crianças + desnutridas + num foi isso?

AA - Ë + foi...

L5 A1 - Aqui + ó + eu trouxe.

A2 - Tia + deixa eu vê....

- A3 - Eu num tô venu.
- P - Eu vou virar pra ele + ô + ô + Rosilene.
- A2 - Eu num tô venu não + tia
- L10 P - Alguém de vocês + já leu alguma reportagem ou viu em jornal + ou em revista + esta semana + falanu... [aqui a professora é interrompida]
- (...)
- A - Ô ti...
- A2 - Fala!
- A4 - Professora + apareceu num: Globo Repórter
- L15 P -Ã?
- A 4 - + uma + uma + um menino que se perdeu da mãe + e + e + caiu no chão + e foi pis... + pis.. + se piso + e foi pisoteado.
- [
- A2 - Foi pisoteado.
- P - Foi pisote... + espera aí.
- L20 A - Aí um (xxx) dele chamou um fotógrafo que + que + a + tirou ele de lá + ele sobreviveu. Levô um tempão + pra achá a mãe dele.
- P - Melhor eu ficá andanu + né? prá ouvi + né? ( dirigindo-se à pesquisadora)
- A5 - Na Bósnia + também + tia.
- [A professora tentando outras participações. Um aluno responde e participa]
- P - Quem mais viu outra coi ... + outra reportagem?
- L25 A6 - Eu vi. (xxx)
- A7 - Na Bósnia?
- (xxx)

A interação ia correndo normalmente quando os alunos quebraram uma das regras de participação desrespeitando o colega que estava falando. A professora intervém e fala de normas de participação:

P - De... + ô + olha + vamos respeitá o colega + que estava ali é pra prestá atenção. +

[ O aluno diz o que ele viu na televisão e começa a relacionar com o assunto da aula ]

A6 - Na Bósnia + num + num + lá é chei de pessoa magra + assim + (xxx)

P - Ã? Quem mais + viu o... + viu? + Fala Tiane.

A Tatiane não responde, mas outro aluno toma o turno, ocupa o piso e participa voltando ao tópico inicial e ampliando um pouco o assunto:

L30 A8 - Eu vi uma reportagem do Globo Repórter + do... + era + no Nordeste + a seca + desnutria + bastante + muitas crianças + daí elas ficavam: sequi:nhas + amarelas + e às vezes até morriam.

P - Armênia + voc....

[

A - até de barriga cheia..

Neste ponto a professora usando a estratégia da pergunta, solicita a participação de Armênia e começa a ampliar o assunto da aula:

L35 P - Armênia + você sabe por que que essas crianças são desnutridas?

A - **Porque não come...**

P - **Fala alto + bem alto.**

A professora pede à aluna que **fale alto** para os outros ouvirem, incentivando-a a ser falante primário naquela interação. A aluna corresponde ao incentivo mudando o estilo, monitorando a fala. A concordância verbo-nominal e as escolhas lexicais demonstram isso. [Compare L36,L38 e L40]. O sinalizador “fala alto” promoveu a mudança de código da aluna. A aluno percebeu que estava sendo prestigiada e não demorou em responder:

A - **Porque elas não comem...**

P - Comê o quê + Armênia? Uma caixa de chocolate? Um caminhão de doce?

[os alunos riem]

L40 A - **Num se alimentam direito.**

A professora ao sentir a dificuldade da aluna em desenvolver o tema convida os colegas a ajudarem-na. Esse procedimento é típico do processo de *scaffolding* (Bruner). O potencial da aluna vai sendo desenvolvido com a ajuda da professora e dos colegas:

P - E o quê que precisa pra + o que é + se alimentar direito + Armênia? ++ Alguém gostaria de ajudar a Armênia?

A - Eu + eu gostaria! eu gostaria!

Essa professora nunca perde o ensejo de organizar os turnos e paralelamente ir fornecendo normas de participação:

P - Pera aí. Só vai falar quem levantar o dedo + quem tivé educação + vamu lá!

L45 A - Comer frutas + comer bem...

P - ... frutas + comer bem + bem + bastante frutas + só frutas?

A A - Não! bastante verduras...

P - Espera aí. + ã?

A - fruta + verdura + (xxx) e bastante água.

L50 P - ...tomá água + e aí? Então comer fruta e água + tá bem alimentado?

AA - Não!

A - ... tem que comê arroz + feijão.

P - Pera aí. ã?

A - Cereais + cereais.

L55 P - Verduras + cereais + que mais?

A - No lugar de tê uma refeição + uma refeição + três refeições por dia...

A2 - Tê uma refeição bem sadia + com legumes + frutas + cereais...

AA - (xxx)

P - Sucos + vitaminas + se alimentá bem. ++ Pra gente tê uma boa saúde + igual essas crianças aqui ++ será que a gente precisa só de uma boa alimentação?

L60 A - Não! + de cuidados.

Para incentivar a participação individual a professora aloca o turno e nomeia o aluno individualmente:

P - Que cuidados são esses + Ed?

A - De limpeza...

AA - (todos começam a responder).

Nesse momento os colegas assaltam o turno de Ed. A professora interfere para solicitar que respeitem a vez daquele que está falando:

P - ED! + Só tem um aqui na sala. ã?

A - ....de + de limpeza + de jogá fora as águas paradas +

Observe neste episódio como a professora amplia o vocabulário do aluno:

L65 P - de limpeza + limpeza + a gente troca por qual palavrinha?

AA - Higie:ne!

P - Higie:ne! Que mais? + + Uma boa alimentação + de higiene + que mais?

AA - Limpeza + éé...

P - Só isso?

L70 AA - Tomá banho! é... tomá banho! (xxx)

P - Então + tá. Tomá banho + é + cuidá da higiene da ca... + isso aí tudo faiz parte da ...

A - Não brigá com os outros.

A - Professora + num comê comida estragada .

P - Não comê...

L75 A2 - Num cumê empadas estragadas.

Em um dado momento, os alunos começam a tumultuar e a professora intervém, mais uma vez, relembrando as normas de participação. No momento seguinte, o seu estilo revela um alto índice de monitoramento. O tipo de atividade mudou, houve uma mudança de enquadramento, ocasionando uma mudança de estilo. A professora repreende os alunos. Durante os momentos em que se tratou das normas de participação, ela fez uso de outro o código. Ela passou ao estilo expositivo, que nesta pesquisa estamos chamando de monitorado. Neste caso, a formalidade do evento condicionou a ocorrência do fenômeno da mudança, que tem sido denominado pelos estudiosos de “*code-switching*”.

P - Pssiiuu!!! Ó não + não! Ô Ed dá licença + dá licença. Não é assim a nossa aula + bagunçada...não. É cada um de uma vez e levantando o braço. + + Além de + se

- alimentar bem + comendo **comidas variadas** igual vocês falaram + frutas + verduras +  
carnes e cereais + + e ter higiene + + **de que** mais a gente precisa pra ter uma boa
- L80 saúde?  
A - de...  
[  
A2 - ser vacinado contra doenças.  
P - Vacinar contra as doenças + que mais? + Tem mais coisa.  
A - Não tomar água suja.
- L85 P - Não tomar água suja + faiz parte da higiene.  
A - Lavá tudo + lavá  
[  
P - Lavá faiz parte da higiene. Que mais?

Um colega intervém e corrige o outro demonstrando competência comunicativa:

- A - Comê coisas estragadas  
A2 - Não comer!  
[todos riem]
- L90 P - Isso é higiene. Que mais? Fala + Raimundo.  
A - Não vou comer coisas estragadas....

Nesse momento um aluno introduz um novo tópico:

- A - Ter carinho + ter atenção...  
P - Ter carinho + ter atenção + será que isso faiz a gente ter saúde?  
AA - Faiz! faiz!
- L95 P - Aonde faiz sa + a se + que dói na gente quando a gente num tem isso? + +  
A - no coração.  
P - Será que uma criança que tem o coração doído + o coração sofrido + porque não  
tem carinho + não tem atenção + ela se torna uma criança doente?  
A - Si...  
[
- L100 AA - Nãooo!  
A - Sim!  
A - Sim!  
A - Sim!

Neste episódio a pressão comunicativa do evento (Bortoni, 1990) aumenta devido a maior complexidade cognitiva do tópico em questão (Veja gráfico, Cummins, p. 60). Essa complexidade advém do grau de abstração do tema e impede que a ampliação do tópico tenha bom êxito.

- L105 P - Pera aí + vão vê. Por que você acha que sim? + + Não! ah! sim tem que tê um + u'a  
 + + quem quer ajudá o + o Alexandre?  
 A - É que é: + as pessoas + é: + fica doente + fica triste + por causa + dos amigos ...  
 [ [ ] ]  
 P - Bem alto + Alexandre!  
 A2 - Sem cumê + aí fica sem cumê... + fica sem cumê por causa que + dá tristeza.  
 P - Ã?  
 L110 A - É: + dá tristeza...

O episódio a seguir mostra mais uma vez a professora coordenando a tomada de turnos:

- A - Professora + ó...  
 [ ]  
 P - Cristiane + só quando eu te soli... + solicitar sua resposta + não é pra falar antes da hora. + Michele!  
 A - (xxx)

Nesse momento, pode-se observar novamente uma mudança de tópico. A professora aproveita o tema “carinho e afeto” para falar sobre as “drogas”. O tema não vinga e o aluno introduz outro que por não ser de interesse da aula também não vai adiante.

- L115 P - Envolver com drogas.... + A pessoa que num atenção + num tem carinho + ela pode se envolver com drogas. E aí + sim + ela pode ficar muito doente.  
 A - Sei não!  
 P - Quem mais?

A professora retoma o assunto e usa um sinalizador metalingüístico [L 118] para indicar a mudança de enquadramento: fim de aula de Ciências. Novamente ela relembra normas de participação.

- P - Então vamu lá! Pra a gente ter saúde + ser saudável + **resumindo** + o que nós falamos + ó levanta o braço + quem quiser falar + primeiro + + Ed.
- L120 A - Ali + alimentação + higiene + cuidados + é + médicos...  
P - Tem uma coisa + importantíssima + que vocês esqueceram de falar...  
A - Praticar esporte.  
P - Que que é?  
A - Praticá esporte
- L125 P - Praticar esportes. Uma pessoa que + uma criança que só estuda + só estuda + + de manhã vai po colégio + de tarde vai pa natação + depois vai po Judô + depois vai po Inglês + depois vai po balé + e não tem tempo + pa... participar esporte livre + pa... descansá + pa...fazê recreação + se torna uma pessoa doente + vocês já viram falar numa palavra chamada istrés?
- L130 AA - Já:!  
A - Eu num sei não!  
A - Tia + ô tia!  
P - Ôi!  
A - Meu primo + ele faz seis língua +
- L135 P - Pssiiu!  
A - ...estuda de manhã + de tarde + e só no domingo + no sábado ele tem aula de manhã + por caus que meu pai fez línguas.  
P - E aí fi + fica estressado + fica cansado demais + né? E pra gente ter uma boa saúde ++ através da alimentação + desses cuidados especiais + o que que vocês chamam de cuidados especiais + esses bem especiais?
- L140 A - A va... + a vacinação + é + cuidados assim...  
[  
A2 - do nosso corpo....  
A - é + do nosso corpo + não + ficá + pa + per + muito no sol.  
P - Ed + você já ouviu falá de alguma doença que a gente pega atra + por não ter cuidados especiais?
- L145 A - Cólera.

- P - Có:lera. Quem sabe  
[  
AA - Aids + aids + aides.
- L150 P - Pera aí + espera aí + quem sabe alguma coisa sobre a cólera?  
A - Ela ....  
[  
A2 - bom + a gente...  
[  
A3- ela + ela ...  
[  
A - ela dá verme  
P - Como pega + como é?  
L155 A - Ela pega na gente...  
[  
A2 - através da água...  
[  
A - A gente bebenu água suja + a gente bebenu + + a gente num lavanu ô + as  
frutas ....
- L160 P - E o que que faiz a cólera? + Alguém já ouviu falá o que que dá a cólera?  
AA - Mata + ela mata!  
P - Mais o que que dá? + os sintomas? O que que a gente sente?  
AA - (xxx)
- A professora insiste nas normas de participação:
- L165 P - Michele + Michele! Só vô deixá participá aquele + que tá com o braço levantado.  
A - (xxx) diarréia + disenteria.  
P - Disenteria + né? desnutrição.  
A - Outra doença...  
A - A dengue + professora + a dengue ...  
[  
P - dengue  
A - Mosqui... + qui... + qui... + num sei que que ela faz com a gente + aí pica.
- L170 P - E você sabe como pega o mu.... + a dengue? O mosquito?  
A - Da água parada.

- P - Da água ....através de água parada. + Isso tudo + ó + vem + da + higiene. + Outra coisa + você.
- L175 A - Um dia + na minha casa eu tava tomanu banho + eu vi um dengue no meu banheiro.
- P - E como você sabe que era um mosquito da dengue?
- A - Minha mãe + me disse.
- P - Ah! sua mãe te aju... + + outra doença que a gente pode pegá?
- A - Tétano.
- L180 P - ã?
- A - Tétano
- P - TÉTAno. Pss! Vão lá!
- [alunos conversam]
- P - Então vai + Anderson como pega? Pss...! Espe....
- [alunos conversam muito]
- L185 P - Não! inda bem que eu nao ouço dois ao mesmo tempo. Que é que tava falanu mesmo? Era + vão lá!
- A - É assim quando a gente se corta + assim....

O fragmento a seguir ilustra como essa professora constantemente está incentivando seus alunos a participarem como falantes primários:

- P - Fala alto pra todo mundo ouvi. É vocês que tão danu a aula + não sou eu não!**
- [Os alunos riem]
- A - ...quando a gente se corta assim com (xxx) de (xxx) alguma coisa + aí se machuca
- A2 - É um prego.
- L190 P - ã?
- A - + aí começa um (xxx) inflamá: + aí dá tétano.
- P - ã?
- A2 - Mais tem que + tem que tratá!
- [
- P- Mais + mais + por que que inflama?
- L195 A - Porque não se tratou
- A2 - Porque não se tratou.
- P - Só por isso?

A - Não + porque + porque....

[

A2 - porque num tomô vacina.

O aluno fala uma variante da palavra enferrujado e a professora fornece o outro modelo:

L200

A - NÃO! + porque num + porque tava ferrujado + porque não tocô o curativo.

P - Porque tava enferrujado + tinha + né? + tava sujo + aí você não se cuidou + não tomou vacina + nem nada.

Nesse momento um novo tópico é introduzido. A aula teve início com o tema “nutrição” e no seu decorrer passa por vários tópicos relacionados, propostos pelos alunos. Isso significa que a professora possui um estilo interacional que flexibiliza a participação do todos.

P - Outra doença + que alguém falou aí + quero vê quem sabe sobre ela. ++ uma que é + por aqui + ó.

L205

AA - Aids! aids!

P - Aids! O que voc + ó + alguém aqui sabe + sabe alguma coisa sobre a Aids?

A - É + é porque .....

[

A2 - eu num sei

A professora preocupa-se em dar oportunidade de falar ao aluno que ainda não participou:

P - Zé. Eu que... quem num me falô nada ainda. + Alice!

L210

A - Eu sei.

P - Que que você sabe + Alice + sobre a Aids? + Como pega a Aids?

A - Quando vai fazê transfu....

[

P - **Bem alto!**

[ o aluno participa como falante primário e usa um estilo mais cuidado]

**A - Quando vai fazê transfusão de sangue...**

- L215 P - Ã? Quando vai fazê transfusão de sangue + que mais?  
 A - É: + numa relação sexual + também...  
 P - Numa relação sexual + né? então tem que tomá os devidos cuidados. ++ Quando a gente vai fazê uma transfusão de sangue + que que a gente tem que fazê?  
 AA - Pedi pro médico fazê o teste + fazê o teste.
- L220 P - Fazê o teste + como chama esse teste?  
 A - Teste.... hi! esqueci.  
 A 2 - HIV.  
 P - HIV. E + a relação sexual que nós + já + falamos nisso na aula passada + que que tem que fazê?
- L225 A - Usá camisinha + usá camisinha!

[ Observe a professora fornecendo um vocabulário mais específico sobre o assunto]

- P - Usá **preservativo!** Usá camisinha + né + para não pegar Aids + né?  
 AA - É + é.  
 P - Vamos lá então no nosso livro?  
 AA - Vamos! vamos!
- [alunos conversam enquanto procuram o livro solicitado pela professora]
- L230 A - (xxx) cavalo + cocô de cavalo é boa coisa?  
 P - Nome? ++ Danilo. É. Vocês + nós + nós vamos lê hoje como?  
 A - Por parágrafo.  
 P - Por parágrafo?  
 A - É.
- L235 P - Por parágrafo ou por ponto?  
 AA - Por ponto + por ponto.  
 P - Então vamos! + por ponto. Quem começa? + Eu ou o Tiago?  
 AA - Eu! eu! + a senhora.  
 P - Então vamos. + QUANDO ESTAMOS COM SAÚDE + ô + ô: + Cleomilson + empresta seu livro pra tia Vera segui e você segue coa:
- L240 [ com você + aí.

- P - Tá! aí vo... ++ QUANDO ESTAMOS COM SAÚDE. Observe Fabiana e Rui.  
 Fabiana é o que tá sentado embaixo da árvore + e Rui tá chutano bola. RESPONDA.  
 (comentando) Só vai respondê quem levantá o dedo. QUE DIFERENÇAS VOCÊ  
 L245 NOTA ENTRE ELES? + Alexandre.  
 A - É que + que o Fabiano está assim triste e o Rui tá como?....  
 A2 - Tá triste.  
 P - É + é + Lívia.  
 A -Porque o Fabiano ele tá + é: + num tá praticano esporte + tá magro + e o Rui + ele tá  
 L250 + tá triste + e o Rui + ele tá + tá praticanu esporte + tá (xxx)  
 P - Fala Ed.  
 A - É isso que ela falô + mais + ele tá muito parado + ele tá sem fazê nada + ele num tá  
 cumenu + aí tá magrinho.  
 P - Então vão lá + escrevendo + cada um pondo a sua resposta.  
 [alunos conversando]  
 L255 P - Que foi Tiago?

(FTM01AB - 31/08/94)

Quando o tópico é expandido a agenda do aluno é valorizada e outros aspectos são abordados. Nesse caso, podem ocorrer, além das atividades planejadas, aquelas espontâneas que certamente trazem resultados muito positivos para as aulas.

Outra característica do estilo interacional desta professora é o respeito e o afeto com que ela trata os seus alunos e o seu modo descontraído de se relacionar com todos. Ela busca sempre reforçá-los positivamente e está constantemente sinalizando por meio do tom de voz, gestos e de sua conduta que deseja manter um clima afetivo no relacionamento com eles.

#### 4.4 A estrutura do discurso

De acordo com Cazden (1988:3), o estudo do discurso de sala de aula é o estudo de um sistema de comunicação. Em suas palavras, qualquer instituição social pode ser considerada um sistema de comunicação.

A escola é o ambiente no qual o aluno desenvolve sua sociabilização e recebe formação intelectual. É um espaço cultural, socialmente rico, onde os participantes compartilham experiências diversas, expressam solidariedade, tomam decisões, planejam atividades, organizam-se socialmente, desenvolvem a noção de hierarquia, vivenciam os atos de transmissão e execução de ordens, exercem formas de controle, desenvolvem habilidades cognitivas e aprimoram a competência comunicativa (Hymes 1972).

A maioria destes eventos ocorre dentro do contexto da aula com o objetivo de obter o desenvolvimento do aluno por meio da comunicação. Cazden (1988:3) propõe três características da linguagem de sala de aula: (a) *a linguagem do currículo* com a função de transmitir informação proposicional; (b) *a linguagem de controle* com a função de manter as relações sociais; (c) *a linguagem da identidade pessoal (atributos, opiniões, posturas)* com a função de expressar a identidade e as atitudes do falante. Observe os exemplos abaixo:

Ex.: (4.4.1) (a) *Linguagem do currículo*

[Enquadramento: aula de Comunicação e Expressão. Tópico principal: correspondência e preenchimento de envelopes]

No exemplo abaixo podemos observar que a intenção da professora é passar uma informação para os seus alunos. Ela o faz por meio de um estilo expositivo, monitorado, usando uma linguagem de acordo com o propósito do evento. A maioria das unidades discursivas são realizadas em língua padrão:

(...)

P - O que quer dizer CEP?

A - É o número.

P - Número de que?

A - Da nossa cidade.

P - É + também. É o número da cidade. Chama + código + de endereçamento postal. Cada cidade tem um número. Aqui em Brasília como a cidade é grande + tem as cidades satélites + então + o Plano Piloto tem um número + e cada quadra + também tem um número. E as cidades satélites tem o número + então é diferente. E depois colo... + tê cuidado pra colocá o nome da cidade e o nome do estado. E no verso do envelope + colocamos o nome do remetente. Quem é o remetente?

(FTM01AB - 29/08/94)

Ex.: (4.4.2)

O excerto abaixo tem por objetivo ilustrar a intenção da professora em manter as relações sociais e o controle da interação. A sua linguagem nesse ato é bem mais descontraída que no exemplo anterior em que o propósito era passar um conteúdo.

(b) *Linguagem de controle:*

[Enquadramento: aula de Ciências. Subenquadramento: transmissão de normas de participação.]

(...)

[alunos conversam]

[A professora intervém e incentiva a participação do Tiago]

P - Psiiu! Ô Alice! Espera um pouquin... Fala alto Tiago + que todo mundo quer ouvir.

A - É que (xxx) come mosquitinho (xxx)

O aluno começa a falar, mas a turma tumultua e ele não consegue terminar. Ela intervém com a intenção de manter o controle do assunto da aula.

P - Mas a + agora + agora + é hora disso? Voceis interromperam a colega que tava lendo pra falá. Agora é hora disso? Porque se fosse um assunto da aula poderia contá pra todo mundo.

(FTM02AB - 31/08/94)

Ex.: (4.4.3)

Nos exemplos que se seguem [(c) e (d)] pode-se observar alguns aspectos da identidade pessoal do falante, referentes aos seus antecedentes sócio-geográficos, sendo evidenciados por meio de sua linguagem:

(c) *Linguagem de identidade pessoal*: (atributos)

A - Pode **butá** do livro texto? [ linguagem característica do Nordeste]

(FTM07B - 26/09/94)

Ex.: (4.4.4)

P - Diga jovem! [a professora falando com alguém que chegou à sala]

Que isso aqui? **Po...** dá um **vis...** só? data onde? Janero + né? [linguagem característica de Minas Gerais]

(FTM01AB - 29/08/94)

A estrutura do discurso em sala de aula é caracterizada por um estilo dialogal, uma alternância de participação entre professor e aluno. Cazden (1988:26) ressalta que esse estilo de discurso pode ser interpretado como uma forma de “*scaffolding*” no processo de aprendizagem.

#### 4.5 O discurso como “scaffolding”

O termo metafórico “*scaffolding*” foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1986, *in* Cazden, 1988:102 e Gabbiani, 1996:49) e refere-se a um apoio<sup>11</sup> fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem. O par mais amadurecido fornece o suporte e o novato faz a sua parte amparado por ele. Com o crescimento do aprendiz o apoio do outro vai sendo gradualmente retirado e o iniciante, por etapas, passa a realizar o trabalho sozinho.

Jerome Bruner desenvolveu um modelo psicolingüístico ao qual chamou de “formato” para explicar o modo como se desenvolvem as formas e a função da linguagem na interação estabelecida entre a criança e o adulto. Esse modelo retoma, mesmo que de modo mais débil, o elemento relacional do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), postulado por Vygotsky, onde a linguagem, a interação e a cognição aparecem entrelaçados e resultam na negociação dos significados daquilo que está se passando.

A proposta de Bruner revaloriza alguns postulados chomskianos, especialmente o conceito de “dispositivo de aquisição da linguagem” (DAL) e estabelece a hipótese da existência de um “sistema de apoio para a aquisição da linguagem” (SAAL) que dispõe e estabelece formatos mediante a uma grande concentração de marcos transacionais rotineiros e familiares de modo a assegurar a continuidade da comunicação paralingüística para a lingüística (o que, segundo o autor, equivale à aquisição da linguagem léxico-gramatical) fazendo com que as regras da língua sejam transparentes ao serem recebidas pela criança” (Bruner, 1990:11 *apud* Gabbiani, 1996:49-51).

---

<sup>11</sup> “Apoio” (como tenho usado neste trabalho para traduzir o termo metafórico *scaffolding*) é o mesmo que “*andamiaje*” que tem sido usado na literatura em castelhano, para designar as “*condutas que os adultos realizam a fim de que a criança possa transcender suas capacidades atuais e desenvolver suas potencialidades*” (Gabbiani, 1996:52).

O conceito de “*formato interacional*” (Bruner) diz o seguinte:

*“Em um nível formal, um formato supõe uma interação contingente (contingentes no sentido de que se pode mostrar que as respostas de cada membro dependem de uma resposta anterior do outro) entre pelo menos duas partes atuantes. Cada membro desse par mínimo marcou uma meta e um conjunto de meios para consegui-la de modo que se cumpram duas condições: primeiro, que as sucessivas respostas de um participante sejam instrumentais com respeito a essa meta, e segundo, que exista na seqüência um sinal claro de que foi alcançado o objetivo”.* (Bruner, 1984: 179 in Gabbiani, 1996:52).

De acordo com Gabbiani (1996:52), o argumento de Bruner desenvolve e descreve os processos interativos de forma mais geral que o conceito vygotskyano de ZDP - *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Vygotsky descreve a ZDP como um “*nível de desenvolvimento onde se definem funções mentais que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento e não “frutos” por se encontrarem no processo embrionário* (Vygotsky, 1991: 97).

Em outras palavras, a ZDP (Vygotsky) seria uma área mental representativa das potencialidades que podem ser desenvolvidas com a ajuda de outro, enquanto o conceito de “formato” (Bruner) descreve um processo interacional que facilita o desenvolvimento mental e das potencialidades da criança. É a partir do conceito de formatos que Bruner introduz a noção de *scaffolding*.

O exemplo abaixo ilustra o conceito de *scaffolding*:

Ex.: (4.5.1)

[Enquadramento: aula de Comunicação e Expressão. Tópico: carta enigmática]

O aluno estabelece um ambiente propício para pedir ajuda na criação dos enigmas:

A - Tia!

P - Ôi!

A - Ó + o Bruno... (xxx)

Não tia + comé que eu vou fazê com o...

[ A professora incentiva o aluno a pensar]

P - Eu num sei + ué! Ed + pensa! Cê qué que eu + não + eu num vô fazê pra você + não. Você que vai fazer.

A - Num + se a + a +... Pode fazê uma frase pequena?

[ A professora orienta o aluno como realizar a tarefa]

P - Pode. Mas + eu quero a frase aqui + porque se não eu + como é que eu vou sabê depois?

A - Então eu posso escrever?

**P - Primeiro você escreve a frase que você quer + depois você faz os enigmas+ fica mais fácil.**

[O aluno executa a tarefa]

A - Ó + tia! + ó tia! [lendo] “*Flora + você poderia vir ao Sítio do Pica-pau Amarelo? Vai ter pipoca + vírgula + cachorro quente e música de (xxx).*”

A professora avalia:

P - Tá! coloca o texto agora aquiabaixo depois.

(FTM01AB - 29/08/94)

O discurso como *scaffolding* tem a importante característica de proporcionar ao novato a possibilidade de participar de tarefas mais elaboradas desde o começo. Isso acontece como consequência do apoio recebido do outro. Entretanto, o apoio terá de ser ajustado levando

em consideração o nível de dificuldade da tarefa a ser realizada. Um apoio adequado e temporário faz parte do processo de *scaffolding*. Cazden (1988:107) relata que:

*“freqüentemente o termo “scaffolding” tem sido usado relacionado ao construto teórico de Vygotsky denominado “Zona de Desenvolvimento Proximal”. O noviço funciona em sua zona de desenvolvimento proximal, desempenhando primeiro com a ajuda do outro aquela tarefa que rapidamente poderá desempenhar sozinho”.*

Os exemplos abaixo ilustram o desenvolvimento do tópico de forma participativa e não de forma expositiva como é comum se encontrar no ambiente de sala de aula. O modo interativo é característico do processo de *scaffolding*:

Ex.: (4.5.2)

[Enquadramento: aula de Estudos Sociais. Tópico principal: cultivo da cana -de-açúcar e seus processos de beneficiamento]

(...)

L01 A - A gente pesquisou um livro que tinha + sobre o engenho + como é que fazia o suco + fazia assim os escravos..... Os escravos + os escravos negros + faziam o suco + esquentavam + falavam (xxx)

P - Esquentavam o que? a cana?

L05 A - Não + é + não + moíam primeiro depois esquentavam o caldo e depois deixavam tudo na geladeira... + hum! esqueci o nome.... + (xxx) gelavam + né? Deixavam...

P - Pra esfriar + ã?

A - Aí o caldo saía e aí peneirava....

P - Isso. Armênia + o que que o Ed falou mesmo?

L10 A - Que + ó + é + pegava o caldo + aí botava pra ferver...

P - Joga o chiclete fora por favor. (pausa de dez segundos)

P - Isso. Eu não proíbo chiclete na minha aula + porque eu acho que chiclete não atrapalha a aprendizagem + mas na hora de falar + eu num gosto não. Vão lá.

A - Ele falou que pegava o caldo + da cana + moía....

L15 P - Moía o caldo? Como é que é caldo moído?

AA - Nã:o! Moía a cana!

A - Moía a cana...

P - Ah!

- A - Depois fervia o caldo.
- L20 P - Ah! e depois que fervia esse caldo + virava o que com ele?  
 A - Os escravos começavam a mexer + assim...  
 A - Aí virava rapadura + esfriava + e + e...  
 P - E + só fa ....+ de cana-de-açúcar só faz rapadura?  
 AA - Não!
- L25 A - Aguardente...  
 P - Pera aí + vão lá. + Lívia.  
 A - Faz bebidas alco + é + alcoólicas + cachaça + rum.  
 P - Que mais? É + um + mel de cana-de-açúcar? Tipo um melado + né?  
 A - Álcool + aguardente.
- L30 P - Álcool + açúcar.  
 A - Cristal e refinado.  
 P - A... + açúcar cristal + açu... refinado + xarope...  
 A - Aguardente.  
 P - Aguardente. Ago + ota pergunta que eu vou fazer. Quando + nós vimos no filme + que + um português + trouxe a muda da cana-de-açúcar para o Brasil . Vocês lembram o nome dele?
- L35 A - O nome do (xxx)  
 A - É: + Martin Afonso de Souza.  
 P - Isso. + Martin Afonso de Souza. + E onde ele + plantou + primeiro + a cana-de-açúcar?
- L40 AA - Pernambuco.  
 A - Em São Vicente.  
 P - Em Pernambuco + depois + em São To... + plantou em São Vicente e em Pernambuco. Só que em São Vicente + São Vicente é no interior de São Paulo + lá o terreno não era muito propício + e a cana-de-açúcar não deu muito certo. + Deu + mas não foi muito certo.
- L45 Ele levou pra plantar lá na Capitania de Pernambuco + e lá como o terreno era bom + era um terreno seco + um terreno arenoso + a cana-de-açúcar prosperou e se desenvolveu. E com esse desenvolvimento a cana-de-açúcar cresceu + que que aconteceu?
- L50 A - As cidades foram crescendo.  
 P - Foram crescendo + surgindo cidades + que mais?  
 A - Vilas.

- P - Ã?
- L55 A - Vilas.  
P - Vilas.  
A - Posso ler? posso ler?  
P - Não + num pode lê não. Eu quero falá + sem lê. Lê depois. + + Eu quero (xxx) do trabalho. Vocês fizeram uma pesquisa + eu quero saber o que que vocês escreveram.
- L60 A - Ajudou o comércio de Portugal + (xxx) todos os países da Europa.  
[  
P - Ajudou
- Abaixo, encontramos outro exemplo em que a professora ratifica o aluno e o incentiva a ser falante primário na interação. É interessante notar que o sinalizador usado é sempre o mesmo: “**fala alto**” ou “**fala pra todo mundo ouvir.**” Esse sinalizador também age como incentivador da mudança de código na fala do aluno.
- P - Isso. Repete + pra todo mundo ouvir. Isso é importante.
- A - Ajudou o comércio de Portugal + que eles pegavam todo o açúcar que era produzido no Brasil e vendia para todos os + para todos os países da Europa.
- L65 P - E se + esse comércio do açúcar era feito com a Europa + o que + o Brasil logicamente desenvolveu com isso. Mas + quem trabalhava nesses engenhos pra fazer esse açúcar?  
Quem leu sobre isso? Espera aí. Vamos com... + organizar.
- A - Os negros que + é que + os escravos vindos que + pegavam na + ajudavam + é + trocavam (xxx) é: (xxx). Aí + eles + os escravos + faziam trabalhos + trabalhos.
- L70 P - O trabalho manual...+ fala Cleomilson.  
A - É: + mas também tinha + era + moenda movida pela força d'água.  
P - Força d'água + né? + E tinha mo... + movida também + por + por outra coisa + sem ser força d'água. Força humana + força d'água + e pelos animais. Quem mais?
- L75 A - Ele fervia o caldo + dai + ele ficava fervenu + assim mexenu + aí se transformava numa espécie de mel.  
P - Se transformava numa + numa + espécie de + de mel + né?  
e aquilo ali + né + é que faz o melado + faz o açúcar. Quem sa + quem já viu um açúcar preto + assim umas pelotonas + uma assim? Alguém já viu?
- L80 A - É + esqueci o nome + tia...  
A - É + é açúcar mascavo.  
P - Isso.

- A - É isso aí + açúcar mascavo.
- A - Eu já comi.
- L85 A - Eu já comi também.
- A - Eu também já comi.
- P - Quem sabe o que é aquele açúcar mascavo?
- A - É o açúcar da colônia de açúcar.
- (FTM06AB-14/09/94)
- [Pode-se observar nesse momento a professora ratificando o aluno. Em seguida, observa-se uma mudança de tópico].
- P - Tá + mas é o açúcar que ainda não foi industrializado ainda + né? O puro + o açúcar puro.
- L90 A - é o puro + só faz da cana-de-açúcar e (xxx)
- P - E deixa secar. Rapadura todo mundo conhece + num conhece?
- A1 - Eu conheço.
- A2 - Conhecemos.
- L95 P - Né? deixa o melado + depois deixa secar e faz a rapadura. Tem alguém aqui que não conhece um pé de cana-de-açúcar?
- A - Nã:o.
- A - Ah! eu conheço.
- A - Lá em casa tinha.
- AA (xxx)
- L100 P - Ó + a cana-de-açúcar + ó + aqui embaixo vem + a raiz + né? + em ci...as folhas + essa pare... aqui + ó + eles levam nas moendas + né? Sai aquele caldo ....
- A1 - Primeiro raspa.
- A2 - A + tia...
- P - Ã? Não. Pra fazer álcool + cana-de-açúcar eles num raspam não. + Eles raspam aqui quando eles vão fazê caldo-de-cana que a gente toma na torre + por aí. + Então raspa quando vai fazê assim + na torre + essas coisa. Fora disso pra + nas moendas lá + num raspa não.
- L105 A - Ô tia + as folhas + as folhas podem alcançar até um metro e quarenta de altura.
- P - Isso! Ó + o que o Danilo achou na pesquisa dele + que as folhas podem alcançar até um metro e quarenta de altura. Quem sabe como planta cana-de-açúcar?
- L110 A - Eu + tia.

- P - Planta a raiz?  
 AA - Não. Não. Não.  
 P - Um só. Tiago.
- L115 A - Pega um pedaço de can-de-açúcar....  
 P - Um pedaço de que? de açúcar?  
 A - Tia + olha (xxx)  
 P - da cana-de-açú. Então fala... (xxx) esse olhinho  
 A - (xxx) aí pega + corta + aí coloca ele deitado na terra e tampa.
- L120 P - E aqui desse olhinho sai o broto.  
 A - Sai o broto.  
 P - Ã... + Será que é assim mesmo?  
 A - É: tia.  
 P - Alguém já viu uma plantação de cana-de-açúcar?
- L125 A - Eu já...+ Eu já.. + Eu já...  
 P - Alguém aqui já foi no Nordeste + é: + Alagoas + Pernambuco....  
 [   
 A - Eu nasci lá

(FTM06AB-14/09/94)

No trecho seguinte a professora Lia vai ampliando o assunto, trazendo novas informações a respeito do tema e dando oportunidade aos alunos de continuarem participando:

Ex.: (4.5.3)

- P - Quem já viu quan... + tem vários canaviais lá + tem vários... + hoje em dia num tem mais engenhos. Os engenhos foram substituídos por indústrias + por grandes indústrias que fabricam álcool + fabricam açúcar + fabricam rapadura.
- L130 A - Só em Pernambuco são vinte e seis usinas.  
 P - Você leu isso? Vinte e seis usinas? Ó + nem a tia Lia sabia disso + que só em Pernambuco tem vinte e seis usinas. [reforçando]  
 A - Eu li tia + quando tá perto da colheita da cana + começa dá gafanhoto e (xxx).
- L135 P - E quando tá perto da colheita começa a dar gafanhoto?  
 A - Dá gafanhoto.  
 A - Só que....  
 P - Pera aí.... fala alto pra todo mundo ouvir.

Observe o monitoramento da linguagem do aluno após o sinalizador da professora, “fala alto”.

L140 A - (xxx) de Pernambuco tem + uma coisa que tá prejudicando muito o plantio da cana-de-açúcar que é as queimadas + já + nós já perdemos cinquenta por cento por causa das queimadas.

P - Muito bem! Quem mais tem informações aí no trabalho que gostaria de falar?

(FTM06AB - 14/09/94)

Na pesquisa desenvolvida com a professora Lia e seus alunos, foi possível observar o processo de *scaffolding* oferecido por um aluno a um colega que naquele momento era o par mais competente da ação:

Ex.: (4.5.4)

[Enquadramento: aula de Comunicação e Expressão. Subenquadramento: criação de uma carta enigmática. Tópico: carta enigmática]

(...)

A1 - Tia + a + a família tem um bando de criancinha + assim?

P - Hum! hum!

A1 - Tia + pode sê assim + numa frase só?

P - Pode.

A1 - Cumé que eu vô fazê + tia + é + família?

P - Família?

A1 - É.

P - Pensa + pensa.

A1 - Como?

**A2 - Faiz uns bunequin assim + abraçanu um + um...** [dirigindo-se ao colega]

P - Família...

**A2 - Fada.**

A1 - É + fada.

**A2 - Fada menos “da” e menos a... + mais ilha...**

(FTM01AB - 29/08/94)

#### **4.6 Intervenções**

No discurso de sala de aula podem-se notar, além das intervenções do professor, intervenções feitas pelos próprios alunos. Eles estão o tempo todo atentos à fala dos colegas e sempre que podem interferem. Veja o exemplo (4.3.1.1), página 91, linhas 88 e 89.

#### **4.7 Desdobramentos**

Dentro da característica dialógica da linguagem de sala de aula é possível observar muitas variações e desdobramentos. Sinclair e Coulthard (1975), propuseram para o discurso uma estrutura de três lugares, constituída por uma iniciação, resposta e avaliação que, particularmente, aplica-se aos moldes interacionais de sala de aula. Os autores definiram essa estrutura como a unidade mínima de interação e consideram-na a estrutura primária do discurso em geral. Entretanto, esse modelo sofreu algumas críticas e foi acusado de apresentar algumas falhas. A primeira delas diz respeito a uma falha na análise do modelo, feita pelos investigadores proponentes, deixando de desvendar os modos pelos quais os sucessivos elementos pergunta-resposta-avaliação possuem caráter institucional. De acordo com o que observa Drew e Heritage (1992:13), embora o modelo de IRA (iniciação-resposta-avaliação) tenha sido originalmente desenvolvido para interpretar a descrição formal das seqüências interacionais em sala de aula, suas categorias analíticas fundamentais foram consideradas insuficientes por serem muito gerais e imprecisas. Uma outra crítica aponta o modelo IRA com tendência a obscurecer as relações sociais do ambiente que ele descreve. Mc Houl (1978), Taylor e Cameron (1987) destacaram que Sinclair e Coulthard lidaram com um contexto de sala de aula caracterizado por aquilo que a maioria dos educadores chamam de tradicional (*in* Drew e Heritage, 1992:15).

O modelo IRA foi descrito em três momentos:

(I) momento em que uma pergunta é introduzida e cuja resposta já é antecipadamente conhecida ou previsível;

(R) momento em que ocorre a resposta em função da pergunta precedente;

(A) momento em que acontece a avaliação e que tem como função fechar a interação.

O excerto abaixo foi extraído de um episódio de sala de aula da professora Lia e serve para ilustrar o assunto:

Ex.: (4.7.1)

P - Ó + aí tem o modelo do envelope. Ó + o nome do destinatário e o endereço. Quem é o destinatário? (I)

AA - O nome da pessoa que vai receber a carta. A pessoa que vai receber a carta. (R)

P - A pessoa que vai receber a carta. (A)

A alternância envolvendo professor e aluno, exemplificada no trecho acima, gerou o ambiente para a professora introduzir a lição de como preencher o envelope da carta que os alunos estavam escrevendo. De acordo com Cazden (1988) a maior parte dos *scaffoldings* são as perguntas do professor na primeira parte da seqüência I/R/A. A atenção do aluno é direcionada pelo professor, por meio da pergunta, com o intuito de facilitar a tarefa que ele tem de realizar.

A professora pode convidar o aluno a participar por meio de nomeação individual. Ela inicia a seqüência chamando nominalmente o aluno para tomar parte da atividade; o aluno que foi nomeado participa dando uma resposta ou fazendo uma narrativa; a professora comenta a resposta ou narrativa antes de nomear outro aluno.

Os dois fragmentos abaixo, retirados das aulas da professora Lia, podem exemplificar esse tipo de estrutura com nomeação individual do participante e avaliação da resposta pela professora:

## Ex. (4.7.2)

[Após escreverem uma carta a um professor de Ciências, os alunos são convidados a lê-la para a turma]:

(...)

Alocação de turno por convite:

P - Quer lê a sua André?

**Bem alto.** (I)

A - [lendo] SENHOR (XXX). O SENHOR PODERIA ME EMPRESTAR ALGUNS TUBOS DE ENSAIO + UM VIDRINHO DE (XXX) E BICARBONATO DE SÓDIO? EU FICARIA MUITO GRATO COM SUA AJUDA. A MIN... + A... + A MINHA APRESENTAÇÃO DE AULA DE CIÊNCIAS + SE O SENHOR PUDE COMPARECER + É CLARO + + DIA TRINTA E UM + NO GINÁSIO DA ESCOLA CEAM + ÀS TREIS HORAS E TRINTA MINUTOS. EU FICARIA MUITO GRATO SE O SENHOR COMPARECER. UM ABRAÇO + DO ALUNO ANDRÉ.

(R)

P - Muito bem. (A)

[A professora volta-se para os alunos]

P - Mais alguém? Alice + qué lê? Não? Terminô não? + Quem mais?

Lê + lê você + lê bem alto. É + po... lê.

(FTM01AB - 29/08/94)

## Ex.: (4.7.3)

P - Vão lá. Vamos corrigir agora o finalzinho do texto + é + do outro texto + pra ca... + que foi pra casa.

A - Qual tia?

P - Número um + vão lá! Anda! Cê + ti... + tira esse boné! Com esse calor + gente cês vêm de boné + de + de viseira + de chapéu + de + de lenço + tira isso com esse calor.

A - Ah! deixa + professora...

P - Não! Não! Tá muito quente!

A - É bom professora.

P - É bom pra ficá com a cabeça mais quente ainda + com esse calor...

A - Hum + tá dando certo?

A - Tia + (xxx)

P - Claro + Anderson!

Vão lá + interpretação escrita. + + POR QUE....+ + lê a pergunta e a resposta. Ah! tá. Brigada.

Lê a pergunta e a resposta + Elaine + + Elaine.

A - POR QUE PERO VAZ DE CAMINHA ESCREVEU UMA CARTA AO REI DE PORTUGAL. POR QUE ELE TE + TEVE ESSA ATITUDE? [lendo de seu caderno]

P - Isso.

A - PORQUE ELE DEVERIA ANOTAR TUDO QUE ACONTECESSE NA VIAGEM. [lendo de seu caderno]

P - Certinho. Quem mais? Respon ...+ você Cleber.

A - PORQUE O SEU DEVER ERA CONTAR TUDO PARA O REI DE PORTUGAL QUE ACONTECESSE NA VIAGEM. [lendo de seu caderno]

P - Isso.

A pergunta é a seguinte + POR QUE PERO VAZ DE CAMINHA ESCREVEU AO REI DE PORTUGAL? POR QUE ELE TEVE ESSA ATITUDE? [lendo de seu caderno]

A1 - Porque era o dever dele.

A 2- Era o dever dele.

P - Era obrigação dele + né + contar tudo né + relatar tudo ao rei.

(FTM05AB - 13/09/94)

No exemplo (4.7.3) a aluna obteve as informações por meio de leitura. Ao alocar o piso a Elaine a professora retira da aluna as informações desejadas. Esse é um procedimento de nomeação individual. A alocação do turno dá ao aluno o direito ao piso<sup>12</sup> para a organização da resposta.

Como foi visto anteriormente, os eventos de sala de aula podem ser descritos como um desdobramento do IRA, iniciação-resposta-avaliação (Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Muitas dessas seqüências, mas nem todas, são iniciadas pelo professor. Mehan (1979)

<sup>12</sup> *piso* ou "floor" (Erickson, Shultz, Florio, 1982) significa a ocupação de um turno por um dos participantes da interação, cuja ocupação é ratificada pelos outros participantes.

sugere a seguinte classificação para elas: *eliciativas*, *diretivas* e *informativas*. As *eliciativas* são as seqüências freqüentemente carregadas de uma informação já conhecida. As *diretivas* são aquelas usadas para as ações procedurais, tais como: arrumar carteiras, apontar lápis, etc, e as *informativas* são as seqüências que passam informações aos estudantes, principalmente, em forma de leitura.

No exemplo seguinte a seqüência mostra que as respostas já são conhecidas de ambos, professor e aluno, e o procedimento é realizado com a intenção de reafirmar o conteúdo:

Ex.: (4.7.4)

Olha + depois que algumas crianças leram o texto + vamos recordar. O que que aconteceu? Quando a esquadra partiu de Portugal?

A - Nove de março de mil e quinhentos.

P - Em que época eles chegaram no Brasil?

A - Vinte e dois de abril de mil e quinhentos.

P - De mil e quinhentos. Era época de que?

A - Da Páscoa.

P - Da Páscoa. É.

(FTM05AB - 13/09/94)

De acordo com Mehan (1979), todos esses atos de iniciação não especificam somente uma ação a ser tomada, mas também identifica a pessoa alvo da ação: a professora inicia uma seqüência da interação e, simultaneamente, aloca o turno ao estudante. Este autor argumenta que sob circunstâncias normais de sala de aula os turnos são alocados de vários modos:

- por nomeação individual (quando o professor nomeia individualmente o aluno):

Ex.: (4.7.5) P - Ô Cristiane + agora vem fazê esse aqui.

(FTM02AB - 31/08/94)

- por convite à candidatura ao mesmo (quando o professor convida o aluno a candidatar-se ao turno, a participar):

Ex.: (4.7.6) P - HÁ PESSOAS CITADAS NO TEXTO DA CARTA. ENUMERE-AS.

Quem quer responder essa?

(FTM05AB - 13/09/94)

- ou o próprio aluno se candidata espontaneamente ao turno:

Ex.: (4.7.7) A1 - Deixa eu o próximo + deixa eu o próximo!

A2 - Eu?

A3 - Deixa eu fazê tia?!

A1 - Eu é que erreí esse daí + eu é que tenho que fazê.

A2 - Eu faço.

(FTM02AB - 31/08/94)

Ex.: (4.7.8)

A - Tia + deixa eu?

P - Isso. A “três”. Deixo. Cê + Patrícia.

(FTM06AB - 14/09/94)

Também faz parte do processo um modo de interagir no qual a professora propõe o convite, o aluno se candidata ao piso e a informação é retirada dele. A professora nem sempre nomeia o aluno pelo nome para responder questões. O turno pode ser oferecido indistintamente e os alunos são todos convidados a se candidatar à ocupação do piso. Essa é uma estratégia que faz parte do ato de eliciar:

Ex.: \_ “*Quem sabe isso?*”

Para que o aluno seja considerado um *estudante competente*, como propõe Mehan (1979), ele, ao obter acesso ao piso deve saber como proceder. Há estudantes que demonstram domínio dos procedimentos para obter o piso, mas não sabem como usá-lo para transmitir uma informação acadêmica. Esse caso tipifica uma *forma vazia* (como estou chamando) ou o que Mehan (1979) denomina de *forma sem conteúdo*. Essas situações ocorrem quando o estudante conhece as normas de participação e sabe, por exemplo, que erguer a mão para se candidatar ao turno é um importante aspecto da interação em sala de aula, entretanto, não demonstra segurança

em fornecer a informação. Demonstrar conhecimento do conteúdo aliado à forma de fazê-lo são duas ações essenciais no modo de participação do aluno em sala de aula. Quando há falta de sincronização entre essas duas ações e as ações do professor e as do aluno, ocorre uma desarmonia no fluxo da aula. As discontinuidades entre a forma interacional e o conteúdo acadêmico muitas vezes são erros que se observam na atuação do aluno, originados na sua participação incompetente na estrutura do discurso de sala de aula.

#### **4.8 O que o aluno precisa fazer para se tornar um estudante competente**

Uma das importantes questões que surgem sobre o desempenho do aluno em sala de aula diz respeito a como deve ser o seu procedimento para que ele seja considerado um estudante competente: (a) o que o estudante precisa saber e fazer para ser um membro competente em sua comunidade de sala de aula? (b) que tipo de conhecimento deve demonstrar ou ter para ser visto como aluno bem sucedido aos olhos dos outros membros da comunidade da sala de aula e notado pelo professor?

De acordo com Mehan (1979), pesquisas conduzidas em sala de aula revelam que a competência do estudante como membro da classe envolve assuntos de ordem interacional, tanto quanto assuntos relacionados ao conteúdo. Para participar efetivamente da aula, os estudantes devem dominar assuntos acadêmicos e aprender que há modos interacionais apropriados de mostrar esse conhecimento. Aprender que certos modos de falar e agir são apropriados em algumas ocasiões e não em outras, aprender *quando, onde e com quem* certos tipos de comportamento podem ocorrer, são alguns constituintes essenciais do conhecimento social que são relevantes para uma participação bem sucedida na sala de aula. A necessidade de integrar o conteúdo acadêmico e a forma interacional faz parte das lições de sala de aula desde a escola elementar. Embora seja incumbência do aluno mostrar o que ele sabe durante a lição, ele também deve saber como mostrar o seu conhecimento. Enquanto se espera que os estudantes saibam o conteúdo curricular correto durante a lição, espera-se também que eles forneçam essa informação de forma apropriada. O discurso sempre fluirá de forma suave quando forma e conteúdo estiverem integrados.

A escola elementar possui em sua agenda um grande número de itens que estão disponíveis a todo momento para o aluno. Muitos deles são concernentes à matéria constante do currículo, tais como aqueles que desenvolvem no estudante as habilidades básicas que incrementam o seu conhecimento e desenvolvem suas habilidades analíticas. Mas, há também as preocupações de ordem prática e de ordem interacional. Os professores desejam e se esforçam

para que os seus alunos sejam disciplinados, tenham boas maneiras e saibam interagir adequadamente com o outro. Observe o exemplo a seguir:

Ex. (4.8.1)

P - (xxx) **minha vez agora**. Hoje na aula de Ciências + a tia Lia trouxe umas gravuras pra vocês. Ontem + lembra que nas... + é... + eu pedi que trouxessem gravuras + de crianças + desnutridas + num foi isso?

[os alunos conversam muito e sobrepõem sua fala à fala da professora. A professora intervém e diz o que se segue abaixo:]

P - [séria] **A minha mãe me ensinou que quando uma pessoa fala a outra escuta. Eu não estou vendo isso aqui na sala. ++ Então eu vô ficá calada porque eu sou uma pessoa educada. ++ Podem falar!**

[ os alunos compreendem a mensagem e passam a falar um de cada vez]

A1 - Ô + ti...

A2 - Fala!

A1 - Professora + apareceu num Globo Repórter...

P - ã

(FTM02AB - 31/08/94)

Mehan (1979:16), argumenta que um membro competente da comunidade de sala de aula sabe da importância social relacionada aos aspectos acadêmicos da escolarização, portanto sabe integrar o aspecto interacional com a demonstração do conteúdo. Cazden (1988), amplia esse conceito e sugere que a competência comunicativa do aluno pode ser demonstrada também por meio de suas respostas, seu modo de participar e pela maneira como ele sanciona os pares que participam fora do turno. O aluno que toma o turno na hora inapropriada prejudicando o fluxo da aula pode ser repreendido pelos colegas.

#### **4.9 Um exemplo de competência comunicativa em uma entrevista escolar**

No exemplo abaixo estará sendo mostrado um estudo exploratório de um ato comunicativo institucional, uma entrevista escolar. A análise, além da estrutura do evento, aborda os modos de participação dos interagentes, com ênfase na fala de (E), uma das alunas integrantes desta pesquisa.

A microanálise aqui realizada refere-se a fragmentos de uma entrevista ocorrida na casa da aluna entrevistada, realizada pela pesquisadora como representante da instituição escola e da aluna como sua usuária. A aluna (E) é uma menina de 11 anos, pertence a uma família de classe social desfavorecida e é filha de mãe iletrada. Suas características estão descritas em melhores detalhes quando os alunos participantes estão sendo descritos (p. 15 deste trabalho).

O tipo de interação que envolve representantes de uma instituição formal (neste caso a escola - representada pela entrevistadora/pesquisadora) e leigos (a aluna - usuária da instituição) é denominada por Drew e Heritage (1992) como uma “interação institucional” voltada para a realização de uma tarefa. Mesmo tendo sido realizada na residência da entrevistada, de acordo com o que argumentam os autores, o caráter institucional da interação não foi determinado pelo ambiente físico, mas decorreu do assunto em questão, da participação de interagentes representada por profissionais e leigos e da busca em alcançar um objetivo de interesse comum.

A microanálise baseou-se em uma fita de áudio de duas horas de gravação, possui caráter interpretativo e o método usado segue a tradição da Análise da Conversação, com o foco voltado para as ações dos participantes, para a negociação dos significados, os enquadramentos das atividades e alinhamento dos interagentes e suas intenções, sendo dada uma ênfase particular à demonstração de competência comunicativa da aluna, tanto no processo da interação (e.g. tomadas de turnos, organização das seqüências) como no uso da língua (e.g. escolhas lexicais, construção das estruturas, entre outros aspectos).

A Análise da Conversação tem suas bases teóricas nas linhas convergentes da Sociologia, Antropologia e Lingüística que abordam a importância da linguagem e seu uso de acordo com o contexto, reconhecendo-a como ações que envolvem aspectos dinâmicos tanto da língua como da interação social e privilegia as ações individuais.

A Análise da Conversação ou Etnometodologia desenvolveu-se mais acentuadamente a partir dos anos 70 com os pesquisadores Harvey Sacks, Gail Jefferson e Emmanuel Shegloff que argumentaram que a fala ordinária não é caracterizada por um caos, ao contrário, rege-se por regras e estrutura-se em turnos sucessivos aos quais chamaram “*pares adjacentes*”. Os pares adjacentes são estruturas conversacionais em que o primeiro constituinte do par condiciona ou direciona a ocorrência do segundo (e.g. pergunta/resposta; cumprimentos):

Ex. (4.9.1)

E - Que dia é a festa junina lá?

A - Primeiro de julho.

Ex. (4.9.2)

-Bom dia!

- Bom dia!

Foi a partir de Labov (1972) a grande ênfase na análise da fala produzida em situações naturais. Isso resultou na revisão do conceito de contexto que passou a ser visto como um aspecto dinâmico na interação social. A relevância mútua entre contexto e uso da língua também foi enfatizada por Brown e Yule (1983) quando destacaram a interligação entre fenômenos lingüísticos e o ambiente no qual ocorrem. Esse tópico está melhor desenvolvido na seção 5.2.2, página 136.

Marcuschi (1994), analisando a entrevista, argumenta que esse tipo de interação é um evento multiforme, de natureza dialógica, cujo texto é produzido conjuntamente pelos participantes na interação face a face. O autor comenta que, por ser a entrevista um evento que abrange “uma constelação de eventos”, é muito difícil dentro da tipologia de textos proceder a uma taxonomia de suas variedades, considerando-se que há diversos tipos, com diferentes

organizações nos papéis dos interactantes, muito embora exista um padrão geral na sua estrutura. De acordo com o estilo da entrevista (e.g. jornalística, científica, médica, escolar, etc) várias são as manifestações das relações de poder entre os participantes e várias são as interpretações dos significados dos atos ali ocorridos.

A entrevista que estará sendo analisada, possui uma estrutura característica deste tipo de evento (pergunta/resposta) e inicialmente pode ser interpretada como uma entrevista com a intenção de argüir. Em vários turnos isso fica claro com a realização de perguntas direcionadas para o conteúdo das disciplinas que a aluna estava estudando naquele ano e pelas respostas da entrevistada. Os exemplos que se seguem são constituídos de fragmentos do evento que encontra-se à disposição na íntegra no final do trabalho, na parte anexa.

#### 4.9.1 A entrevista que virou sabatina

Os trechos analisados referem-se a uma parte de uma entrevista realizada com a aluna e que ocorre logo após uma entrevista com a sua mãe. O ato inicia-se com um elogio da entrevistadora em relação ao capricho da aluna no desempenho das tarefas escolares, com a intenção de criar um ambiente de confiança mútua. Esse comportamento certamente suavizou a tensão inicial característica deste tipo de evento:

(1) E - Continua caprichosa em Elaine? Parece que mais caprichosa ainda. Quais os assuntos que vocês estão estudando esse ano +em matemática?

(2) A - Em matemática?

(3) E - Até agora *o que* você já estudô?

(4) A - A gente tá + aprendenu a forma polinômica + **as expressões numéricas** com + eu me esqueci o nome + é +(xxx) **essas coisas** assim + quadrado + (xxx) sei lá + eu me esqueci o nome. Modificá o número x + resolvê problemas com o número x + é + **expressões** + **expressões numéricas** assim **mais difíceis** + né + com quadrado + são dois + né + mas só que o quadrado em cima.

(5) E - Certo.

(6) A - (xxx) com **expressões numéricas** que são assim + valor de n + com potenciação + essa daí que a gente tá estudano + também forma polinômica + **expressões numéricas** + só que num é bem igual **aquelas outras** + né + são um pouquinho mais **difíceis**. É divisibilidade já aprendemos + o MDC também e o MMC com + com forma simultânea. Também geometria e segmentos.

(7) E - Nossa! Muita coisa hein? Muita novidade!

(8) A - Essa daqui foram as que caíram na prova.

(9) E - Hum! E como é que você se saiu na prova?

(10) A - Bem .

(11) E - Bem? Você já sabe a nota?

(12) A - Já + ela já entregou. Agora **as provas** + a de História vai sê dia vinte e dois. Aí começa + dia vinte e dois até parece que é dia vinte e oito.

No turno (3) pode-se notar que o enquadramento do evento está voltado para a exploração do conteúdo da disciplina em questão. A intenção da entrevistadora era a de que a aluna falasse bastante, pois um dos fenômenos que interessava-se captar era o índice de concordância nominal realizado por ela, naquele tipo de contexto, e como estaria demonstrando a sua competência comunicativa em estilos monitorados.

#### 4.9.2 Como os participantes desempenharam seus papéis sociais

Observando o tempo de cada turno usado por ambos os interagentes, o número de palavras utilizadas por cada um e, principalmente, a tomada de turnos, e ainda como as respostas foram dadas, poderíamos colocar a seguinte pergunta: Quem realmente dominou o evento?

O desenrolar da entrevista traz as seguintes evidências:

- (1) a entrevistadora usou o seu turno, na maioria das vezes, ou para ratificar a aluna ou fazer perguntas sobre o conteúdo;
- (2) a aluna usa o turno para responder as perguntas de forma expositiva, por meio de uma linguagem monitorada e para dar explicações, mesmo nos momentos em que não é inquirida.

A entrevistadora percebendo a oportunidade de obter da aluna uma demonstração de sua competência comunicativa começa a realizar uma verdadeira sabatina. Observe os turnos

(3) E - Até agora *o que* você já estudô?

(25) E - Bom e Comunicação e Expressão quais são as novidades que você viu esse ano?

(31) E - Hum + que mais?

(35) E - Muito interessante. É . O que mais? Vamos passá pro outro caderno agora. Vai me mostrá o outro.

(43) E - Que que fala a cadeia alimentar?

(47) E - E isso?

(49) E - Ah! Muito interessante. Qual + qual a outra + de que que trata a outra unidade?

(51) E - Bom + me expli...

(65) E - Ah! só na sexta. Qual é o assunto.

(71) E - Quais são as zonas térmicas?

(77) E - Pode começá a falá

(81) E - Então a partir **das regras** você acha que + que você tem mais facilidade de entender o processo de + ....

(91) E - Que são os cognatos?

- (97) E - São palavras derivadas?
- (101) E - Como é que + que você usa a vírgula? Por que que você usa a vírgula + me explica.
- (103) E - O que que é um adjetivo?
- (105) E - Dá exemplo de um adjetivo.
- (111) E - Hum. Qual é o adjetivo que indica a sua nacionalidade?
- (123) E - Ah! como é que se faz um esquema?

Observe que 19 são os turnos que se referem a momentos em que a entrevistadora usa sua vez para fazer perguntas voltadas para conteúdo.

Os turnos (5), (7), (29), (41), (47 - usados para ratificação e pergunta), (51), (53), (57), (67), (69), (71), (77), (83), (86), (88), (98), (118), (124), (126) e (134) são usados pela entrevistadora só para fazer ratificações.

Em (49) há um assalto de turno empreendido pela entrevistada. Os turnos (59) e (60) - exemplificam uma parte da entrevista na qual a aluna comanda a interação. No turno (75) a entrevistadora comanda a tomada de turnos, mas não o assunto.

A expectativa é a de que a pesquisadora, como par mais amadurecido na interação e como representante da instituição dominasse o evento. Entretanto, apesar da assimetria existente, há uma dificuldade em se estabelecer qual das duas interagentes dominou. A aluna foi extremamente ágil e segura, demonstrou domínio do conteúdo, rapidez nas respostas, e em certas ocasiões privilegiou sua própria agenda. Essas evidências nos revelam estratégias usadas por Elaine para tentar um alinhamento<sup>13</sup> mais simétrico na interação.

### 4.9.3 Mudanças de enquadramento e realinhamento

---

<sup>13</sup> Alinhamento é a tradução do termo “*footing*” (Goffman, 1981) e refere-se à relação de simetria entre os interagentes em um ato comunicativo, levando em consideração o papel social desempenhado por eles em uma interação.

No turno (13) observa-se uma repentina mudança de *frame*<sup>14</sup> (Goffman, 1974) ou enquadramento. A aluna demonstra muita segurança na interação reagindo com naturalidade à essa mudança. Observe no exemplo abaixo:

- (13) E - Que dia é a festa junina lá?  
 (14) A - Primeiro de julho.  
 (15) E - Primeiro de julho? Me convida.  
 (16) A - Hum + hum.  
 (17) E - Estou convidada?  
 (18) A - Só que é de noite + tá + é de noite + meu pai num deixa eu í.  
 (19) E - Ah! que pena!  
 (20) A - Só se fosse de tarde + né + a festa deles.  
 (21) E - E porque a sua mãe num vai cum você?  
 (22) A - Num sei! Num sei se ela qué í.  
 (23) E - Às vezes ela qué í + né?  
 (24) A - Às vezes quando minhas prim... + **os meus primos** tava estudanu aí + aí eu ia.

Logo em seguida, a entrevistadora tenta restabelecer o quadro anterior e faz isso por meio do marcador conversacional “*bom*”, sinalizando que gostaria de continuar o turno (25). A entrevistadora faz uma pergunta tentando introduzir uma argüição sobre o conteúdo de Comunicação e Expressão, mas a aluna domina e muda o enquadramento. A entrevistadora ouve e no turno (35) muda novamente o tópico.

- (25) E - **Bom** + + e Comunicação e Expressão quais são as novidades que você viu esse ano?  
 (26) A - Esse daqui + é o de + História.  
 (27) E - Ah! esse é o de História + então me conta de História.  
 (28) A - A gente tá aprendendo é + é o + o + a chegada dos portugueses + o período colonial...  
 (29) E - Hum...  
 (30) A - **Essas coisas**  
 (31) E - Hum + que mais?  
 (32) A - Como era o engenho + a vida da senzala + a sociedade + assim + açucareira + **as sociedades** que teve assim no Brasil antes da gente + né?  
 (33) E - Ã?  
 (34) A - **Muitas coisas**. Também as **Capitanias hereditárias** + sobre o governo + o aspecto do povo + **muitas coisas**.  
 (35) E - Muito interessante. É . O que mais? Vamos passá pro outro caderno agora. Vai me mostrar o outro.

<sup>14</sup> O conceito de “*frame*” (Goffman, 1974) refere-se a um conjunto de expectativas ou pressuposições sobre o que vai acontecer em um ato comunicativo e tem sido muito traduzido por enquadramentos ou enquadres. O conjunto de expectativas mostra pistas que contribuem para que se estabeleça o quadro ou a cena do que está acontecendo “aqui e agora” em uma interação.

(36) A - Esse aqui é o de Ciências. Esse aqui é o livro.

(37) E - Esse é o livro de?

(38) A - Ciências.

(39) E - Ciências.

#### **4.9.4 A competência comunicativa de Elaine**

A competência comunicativa de Elaine fica muito evidente por meio de vários aspectos do seu comportamento lingüístico e interacional. O domínio do conteúdo, as escolhas lexicais (observe as formas sublinhadas), a concordância nominal (observe as formas em negrito), e o modo como ela se utiliza dos turnos, a maneira como reage às mudanças de enquadramento e a rapidez com a qual se realinha aos reenquadramentos demonstram a sua competência comunicativa (Hymes, 1972).

#### **4.9.5 Conclusão**

O resultado da análise mostra que o evento adquiriu características de interação de sala de aula, com turnos organizados em estrutura de pergunta/resposta/avaliação. A aluna demonstra grande competência comunicativa e muita familiaridade com os conteúdos abordados. Ela adota um estilo de fala expositivo, muito monitorado, perfeitamente ajustado ao contexto da interação.

Na próxima seção será discutida a questão da afetividade no processo de aprendizagem, ilustrada pelos depoimentos de uma aluna e de sua mãe.

#### **4.10 Afetividade como fator positivo no processo de aprendizagem**

Existe uma hipótese que defende que baixos níveis de resistência afetiva contribuem de forma muito positiva para o processo de aprendizagem do aluno. A resistência ao contato afetivo e a ansiedade gerada por esse fator transformam-se em obstáculos para desenvolvimento do estudante.

A *hipótese do filtro afetivo* relaciona-se à importância dos fatores afetivos e sua influência nos processos de aquisição de segunda língua. Essa hipótese foi proposta por Dulay e Burt (1977) e é baseada em um trabalho teórico feito na área de variáveis afetivas e aquisição de segunda língua.

Pesquisas na última década confirmam que um grande número de variáveis está relacionado ao sucesso ou fracasso na aquisição de segunda língua (proposta revisada em Krashen, 1981 in Krashen, 1982:30-33). A maioria dessas variáveis são colocadas dentro de uma das seguintes categorias:

- (1) **Motivação:** a alta motivação propicia um desempenho melhor na aquisição de segunda língua .
- (2) **Autoconfiança:** uma boa auto-imagem e a autoconfiança fazem com o que o indivíduo tenda a ser mais bem sucedido na aquisição de segunda língua.
- (3) **Ansiedade:** a baixa ansiedade é fator importante na aquisição de segunda língua, tanto em nível individual como em nível de grupo.

Diversas vezes, Krashen (1982:31) hipotetizou que fatores atitudinais estão relacionados diretamente com a aquisição:

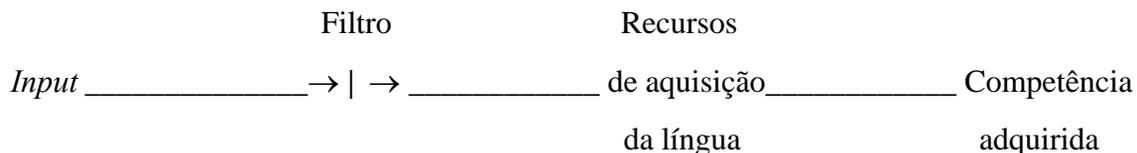
*“Em muitos lugares eu tenho levantado a hipótese de que estes fatores atitudinais estão diretamente ligados à aquisição e não à aprendizagem, desde que eles tendem a mostrar fortes relações com a aquisição da segunda língua, quando testes do tipo comunicativo são*

*utilizados, testes estes que mapeam o sistema adquirido mais que o sistema aprendido, quando os estudantes que fazem os testes têm usado a língua em situações de rica aprendizagem, situações nas quais o "input" compreensível foi pleno".*

A hipótese do filtro afetivo capta a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua observando que, a capacidade dessa última varia de acordo com o nível do filtro afetivo. Aqueles indivíduos cujas atitudes não são ótimas para a aquisição de segunda língua, não somente tenderão a visar menos *input* como também terão um "alto" ou "forte" filtro afetivo (Krashen, 1982:31). De acordo com a teoria, mesmo quando o falante entende a mensagem, o *input* não alcança aquela parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, ou aquela parte onde estão disponíveis os recursos para aquisição da mesma.

Aqueles estudantes com atitudes mais condutivas à aquisição de segunda língua, não somente visarão a, como também obterão mais *input* e terão um "baixo" ou "fraco" filtro afetivo. Eles estarão mais abertos ao *input*, ou seja, estarão mais receptivos à entrada de informações. As pessoas mais abertas ao *input*:

- possuem uma atitude mais condutiva;
- visam a e obtêm mais *input*;
- o *input* irá atingi-las mais profundamente;
- possuem filtro afetivo mais "baixo" ou mais "fraco".



**Fig. 4** O filtro afetivo postulado por Dulay e Burt (1977) está localizado fora da área cerebral dos próprios recursos de aquisição da língua. (Esquema adaptado. In Krashen, 1982: 32).

O filtro afetivo postulado por Dulay e Burt (1977) age para impedir que o *input* seja usado na aquisição de segunda língua. Aqueles que estão adquirindo a 2a. língua com ótima atitude são tidos como os que possuem baixo filtro afetivo. Professores que encorajam baixo filtro são aqueles que promovem baixa ansiedade entre os estudantes, são os que mantêm os estudantes com uma atitude não defensiva (Stevick, 1976 *in* Krashen, 1982).

A hipótese do filtro afetivo pressupõe que os objetivos pedagógicos não deveriam ser somente incumbidos de suprir o aluno com *input* compreensível, mas também de criar situações que encorajem o “baixo” filtro. A hipótese do *input* e a hipótese do filtro tratam a linguagem do professor sob uma nova perspectiva. O professor possuidor de uma linguagem afetiva é aquele que fornece ao aluno *input* e ajuda, faz o conteúdo compreensível e gera uma situação de baixa ansiedade para o mesmo. Certamente, muitos professores têm adotado essa conduta de modo bastante intuitivo para realizar suas tarefas em sala de aula. A seguir, temos um depoimento de uma mãe e uma aluna sobre a conduta da professora Lia em relação aos seus alunos. Esses depoimentos ilustra como a afetividade e o bom relacionamento da professora influenciam positivamente a interação em sala de aula e a aprendizagem.

Ex. 4.10.1

E - É + eu queria perguntar pra senhora + é + a senhora atribui o bom + esse esse bom desempenho que ela teve na quarta série à professora Lia também?

M1 - Principalmente. Principalmente à professora + porque o aluno + ele é inteligente + mas se ele num tivé a ajuda da professora ele num rende nada.

E - Então a senhora acha que a profesora Lia é uma professora que realmente se dedica?

M1 - Ela soube tirá tudo que essa aí [referindo-se à filha] tinha pra dá. Ela desenvolveu bastante + demais...

(FTM014B - 06/11/95)

Ex. 4.10.2

E - Quando a professora gosta do aluno + o aluno da professora + e + essa relação de afetividade entre professor e o aluno é importante pra + pra + pra você se desenvolvê + pra você aprendê?

A1 - Tudo! É.

E - Fala sobre isso que eu gostaria de ouvir.

A1 - É porque + eu sei lá + a gente + parece que a gente entende mais + num sei. Só sei que é muito melhor assim.

E - Tá certo.

[

A1 - E a gente fica mais aberta + muito mais liberal pra perguntar + eu entendi + e tudo.

M1 - Bem + é isso mesmo que ela tá falando + que quando o professor é amigo do aluno o aluno se sente mais à vontade pra dizê que ele num entendeu + ou precisá que ele reforce aquela matéria + que explique melhor + ele vai explicá. E quando o professor num tá assim + muito a fim + né? num se entrosa bem com o aluno e o aluno com ele fica mais difícil. (.....) Então quando a relação entre o aluno e professor é uma relação boa + o aluno tem um desempenho melhor.

(FTM014B-06/11/95)

---

## 5 Variação estilística

*“Sociolinguística é a interação entre o fato de que a língua varia e o fato de que a variação é usada para definir a situação social, definindo o falante em termos do grupo ao qual ele é solidário, como ele percebe a relação com o ouvinte e em que tipo de evento de fala se considera engajado.”*

*(Fasold, 1984:ix)*

### 5.1 Variação linguística

A Teoria da Variação Linguística, cujas bases foram lançadas por Weinreich, Labov e Herzog (1968), postula uma variação inerente ao sistema linguístico, focalizando a sua heterogeneidade. A teoria argumenta que a variação existe não só dentro do sistema, mas também na fala de uma mesma pessoa. Além destes argumentos, a teoria busca encontrar a regularidade da variação e o conjunto de regras que governam essa regularidade. Do mesmo modo que existem regras que determinam a ordem das palavras dentro do sintagma, existem outras, denominadas “regras variáveis”, que capturam as tendências variáveis sistemáticas da língua e determinam as escolhas estilísticas do falante, quando esse usa uma outra forma linguística para se expressar, tendo ambas, dentro de um mesmo contexto, o mesmo valor de verdade (Tarallo, 1985). O sistema linguístico possui formas alternativas de expressão que os teóricos chamaram de variantes. Elas são usadas de modo substitutivo e alternado, cujo uso pode ser motivado por fatores internos ou externos ao sistema.

Os fatores internos, também chamados estruturais, são fatores de natureza linguística: morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivos, etc. A concordância nominal no português falado do Brasil é um fenômeno de natureza estrutural que tem apresentado muita

variação. O plural na língua portuguesa é marcado de forma redundante no sintagma nominal (SN), aparecendo em todos os seus elementos (o aluno educado /os alunos educados), e às vezes é duplamente marcado como no caso de alguns elementos que apresentam plural metafônico, (e.g. o aluno estudioso/os alunos estudiósos). Assim, a variação pode apresentar as seguintes formas alternativas para a marcação de plural no português falado no Brasil: (1) os alunos estudiósos; (2) os alunos estudiosos; (3) os alunos estudioso; (4) os aluno estudioso.

Os fatores extra-lingüísticos têm a variação motivada por agentes externos à língua, tais como classe social, proveniência regional e características culturais do falante, entre outros. Essas formas alternativas não são usadas de forma aleatória, são determinadas por regras. A Sociolingüística Variacionista busca quantificar a regularidade de ocorrência de um fenômeno, analisando o contexto no qual ele ocorre. A proposta da teoria é identificar os fatores que possam estar favorecendo ou desfavorecendo o uso de certa variante. Importantes fatores externos, como por exemplo a condição situacional ou contexto, o envolvimento entre os participantes, a formalidade, o grau de atenção prestada, o tipo de atividade que está ocorrendo, a mensagem, entre outros, têm sido bastante enfatizados nos estudos sobre variação.

## **5.2 Estilos**

As noções de registro (Halliday, 1978), na nomenclatura inglesa, e de estilo (Martin Joos, 1962, *in* Bortoni *et al.* 1996) na americana, são usadas para se referir às variedades lingüísticas condicionadas ao contexto. No processo interativo o falante pode variar seu estilo desde aquele mais coloquial até o monitorado, condicionado por uma série de variáveis como a importância do evento, o interlocutor, o ambiente e atributos do falante.

A Sociolingüística, desde os seus primórdios, como argumentam Bortoni *et al* (1996:1) têm voltado a sua atenção para o fato de que a língua varia de acordo com os atributos do falante e com o contexto nos quais as situações ocorrem. Muitos autores concordam que nas pesquisas sobre variação uma das maiores dificuldades que se apresentam é a forma de controle

da influência do contexto e a definição dos estilos usados pelo falante. Labov (1972) tem demonstrado em muitos de seus trabalhos que todo falante possui mais de um estilo, mesmo quando vive isolado e desempenha papéis sociais restritos.

Entre algumas das propostas existentes para a categorização dos estilos, podemos destacar a de William Labov (1966) ao investigar três: o casual, o mais cuidado e aquele próprio da escrita. Para aprofundar esse tema, o pesquisador realizou estudos com dados coletados na cidade de Nova Iorque. Ao propor a classificação acima argumentou que cada um daqueles estilos reflete o grau de atenção que o falante presta à forma e ao conteúdo do que está sendo dito.

Por meio de estudos empíricos sobre tais fenômenos lingüísticos, Labov estudou o fonema no inglês de Nova Iorque (1966 *apud* Drew e Heritage, 1992). Como resultado de suas observações, percebeu que era necessário levar em consideração o contexto no qual a fala ocorria. Notou que havia uma mudança de estilo na pronúncia do fonema **r** nas palavras *fourth floor* (**r** pronunciado ou não), na fala de um vendedor em uma loja de departamentos, nas duas vezes em que aquele falante foi solicitado informar um endereço na loja. Esse fato levou Labov a descobrir que havia uma sistemática variação fonética na pronúncia daquelas palavras, relacionada aos estilos usados pelo falante no momento da sua enunciação. Drew e Heritage (1992:7) comentaram que esse foi um importante passo na pesquisa sociolingüística para reconhecer que um fenômeno lingüístico não é autônomo nem ocorre fora do contexto dialógico da interação.

Halliday (1978:31-35) considera que a análise do registro deve levar em consideração três componentes que associam linguagem e situação, e que ele define como: (a) *field* (conjunto institucional no qual a linguagem ocorre, envolvendo não apenas o tópico, mas também toda a atividade do falante e dos demais participantes da interação); (b) *tenor* (relacionamento entre os participantes e grau de envolvimento emocional na situação); (c) *mode* (refere-se ao canal de comunicação adotado (oral, escrito, telefone, Internet, etc) e às escolhas relacionadas ao papel que a linguagem desempenha na situação).

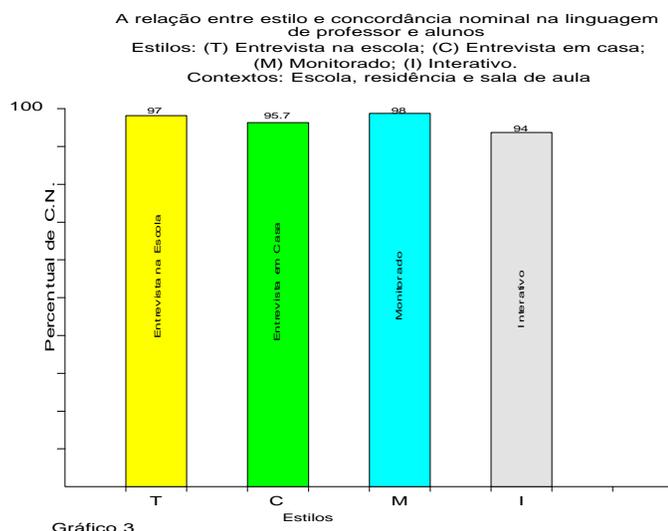
Os argumentos que defendem a formalidade do evento e a atenção do falante como fatores intimamente relacionados ao processo de variação estilística são bastante conhecidos e aceitos por grande parte dos pesquisadores. Bortoni et al. (1996), em pesquisas recentes têm acrescentado outros fatores, como o monitoramento da linguagem e o grau de contingência da fala, como condicionadores da variação e mudança estilística do falante.

Labov (1974) ao desenvolver estudos sobre os estágios de aquisição do inglês padrão falado em Nova Iorque, destacou seis passos principais do processo:

**(1) aquisição da gramática básica** (fase de aquisição de regras gramaticais e do léxico - ainda sob a influência dos pais - até 5 anos); **(2) o vernáculo** (de 5 a 12 anos - fase na qual o falante aprende o uso do dialeto local e a influência dos pais é sobreposta pela influência do grupo de amizade); **(3) estágio da percepção social** (adolescência - o significado das características sociais do dialeto tornam-se gradualmente evidentes); **(4) variação estilística** (de 12 a 15 anos - a criança começa a aprender como modificar sua fala em direção ao padrão de prestígio, pois é o monitoramento da fala que dá origem à variação); **(5) o padrão consciente** (jovem adulto - relacionado à capacidade de saber empregar a forma e manter estilo padrão por um período determinado de tempo); **(6) estágio da totalidade e amplitude** (adulto - ocorre nos falantes que atingem uma completa consistência no uso da modalidade padrão).

Na presente pesquisa, o estudo da variação estilística desenvolveu-se inteiramente utilizando um *corpus* com dados característicos de estilos formais, coletados em uma escola urbana onde os alunos convivem em ambiente de contato dialetal. Os alunos que integraram a pesquisa encontravam-se, no momento da coleta de dados, entre os estágios (3) e (4) definidos pela pesquisa de Labov. A discussão dos resultados obtidos neste estudo está sendo apresentada, no capítulo 6. Na seção 6.1.2, destaca-se o grupo de fator que focaliza a variável *estilo*, na linguagem dos alunos e professora integrantes da pesquisa. Os resultados deste trabalho (seção 6.1.3, pp. 142-144) estão contrastados com a pesquisa de Dias (1993) que também tratou de variação na concordância nominal na fala brasiliense, contrastando o rural com o urbano.

### 5.2.1 Comentando o estilo



O gráfico acima tem o propósito de demonstrar o estudo comparativo realizado entre estilos e concordância nominal na fala da professora e alunos participantes da pesquisa. Todas as variáveis deste grupo de fatores alcançaram altos índices de concordância. Em ordem decrescente de favorecimento de aplicação da regra temos:

Tabela 1 A relação entre estilo e concordância nominal na linguagem de professor e alunos

Estilos	Percentagem	Peso relativo
(M) Monitorado	98	.62
(T) Entrevista na escola	97	.48
(C) Entrevista em casa	95.7	.46
(I) Interativo	94	.41

O dado mais relevante dessa tabela é a dicotomização entre os estilos (M) com peso probabilístico de ocorrência .62 vs. (T) (I) (C) com pesos entre .41 a .48.

Tanto a professora quanto os alunos estão levando em conta o contexto, o tipo de evento e formalidade para fazer as escolhas gramaticais usadas na sua linguagem. Os dados evidenciam a íntima relação entre contexto/estilo. No *corpus* estudado não se observa modulação estilística, observa-se um alto grau de monitoramento provocado pelo ambiente social, a natureza do evento e os interlocutores.

### 5.2.2 O contexto

A noção de contexto é extremamente relevante para os antropólogos, sociólogos, lingüistas e principalmente para os sociolingüistas que trabalham com o uso da língua relacionado à interação social. Drew e Heritage (1992:6) consideram que a pesquisa sociolingüística no discurso e na interação surgiu para argumentar contra as tradições lingüísticas que tratam as unidades constituintes do discurso e os modos de organização da fala como se fossem ambos isolados de um terceiro componente que é o contexto interacional no qual eles ocorrem.

Para Gumperz, a noção de contexto só pode ser entendida e adequadamente interpretada quando se olha para além do fenômeno e se observam os componentes da organização cultural, a situação de fala e outros dentro dos quais o evento está encaixado. Duranti e Goodwin (1994:3) defendem uma noção de contexto que envolve duas entidades: (1) um evento foco e (2) um campo de ação dentro do qual o evento está encaixado.

Uma atenção especial ao fenômeno do contexto foi dada a partir da Antropologia Lingüística que avançou com o trabalho de Malinowski, em 1923. Ele introduziu a noção de contexto e ressaltou a sua importância para o estudo da linguagem e os processos por meio dos quais ele é útil na sua interpretação (Drew e Heritage, 1992; Godwin e Duranti, 1994). Essa perspectiva adquiriu novas dimensões com a etnografia da fala, inicialmente dentro da Antropologia e depois em outras áreas. Dell Hymes em 1972 desenvolveu o conceito de “competência comunicativa”, que retrata como as noções de contexto e de contextualização da fala são importantes para a interpretação do significado das ações, no ambiente sociocultural. Dentro dessa mesma abordagem, Gumperz e seus colaboradores estimularam e reafirmaram a noção da natureza dinâmica do contexto social e a importância das sutilezas lingüísticas que influenciam a sua evocação. Drew e Heritage (1992) citam Gumperz (1982) argumentando e demonstrando que qualquer aspecto do comportamento lingüístico, como por exemplo as escolhas lexicais, prosódicas, fonológicas e sintáticas estão ligadas a códigos, dialetos ou estilos e podem funcionar como “pistas contextuais” que indicam aspectos relevantes do contexto e auxiliam na interpretação de o que o falante quer dizer. Essas sinalizações servem de

instrumentos para a formulação de inferências sobre as intenções e objetivos comunicativos uns dos outros. A visão de Gumperz com a sua noção de “pistas de contextualização”, de acordo com Drew e Heritage, é mais complexa que as anteriores, pois capta a relação entre o uso da linguagem, a orientação contextual e o processo inferencial. Esses autores também ressaltam a significativa semelhança entre o conceito de “pistas de contextualização” de Gumperz (1982) e a noção de “*frame*” (enquadramentos) desenvolvida por Goffman (1974). Examinando um pouco mais a questão, Drew e Heritage (1992) comentam como esses conceitos sociológicos são importantes para se entender a organização social da experiência e da conduta dos indivíduos e como eles são lingüisticamente relevantes para mostrar como os participantes negociam as mudanças de enquadramento e as mudanças de “*footing*” (Goffman, 1981) ou alinhamento durante as interações. Eles também ressaltam que as análises de Goffman e Gumperz sobre as relações entre contexto e escolhas lingüísticas são ressonantes com a discussão de Garfinkel (1967) sobre “*indexicalidade*” (grau de apoio contextual) e as “características reflexivas” da fala e do comportamento, com a tese defendida pela “análise do contexto” (o que o outro faz vai fazendo com que eu saiba o que vou fazer em seguida - Kendon, 1990). Essas noções também estão em sintonia com aquela desenvolvida pela Análise da Conversação de “*recipient design*” (Schegloff, *apud* Drew e Heritage, 1992) que diz respeito a como você se ajusta ao seu interlocutor.

O contexto, examinado com base nos atributos do falante, foi uma questão elaborada desde a década de 70, quando o fenômeno começou a ser tratado a partir das relações entre os atributos do falante e a estrutura da língua. Isso deu origem ao desenvolvimento da Sociolingüística Correlacional ou Variacionista ( já discutida na seção 2.5.2) introduzida por W. Labov que, a partir de seus estudos, passou a sistematizar tais atributos. Ele pesquisou em Nova Iorque, em situações reais, a ligação entre a variação sistemática da fala, caracterizada pela mudança de estilo (do casual ao mais cuidado) e as características do falante. Esse tipo de pesquisa estimulou o avanço na área, provocando o desenvolvimento de uma visão complementar que entende o contexto como dependente não só dos atributos do falante, mas também daquilo que ele faz.

É importante considerar que a noção de contexto não se limita ao ambiente físico da interação. Ela também envolve outros tantos elementos como o tempo em que ela ocorre, os atributos do falantes, os papéis sociais exercidos pelos interactantes e a presença de outros fatores como por exemplo o material eletrônico usado (gravador, câmara filmadora, etc). A experiência obtida neste trabalho é a de que o ambiente físico comportou-se como o elemento de menor relevância na composição do contexto. Observe os resultados da análise quantitativa destacados na seção 6.1.4, página 145.

## 6 Resultados brutos e discutidos

### 6.1 Input/Output:

#### 6.1.1 Concordância nominal na fala das mães e dos seus filhos

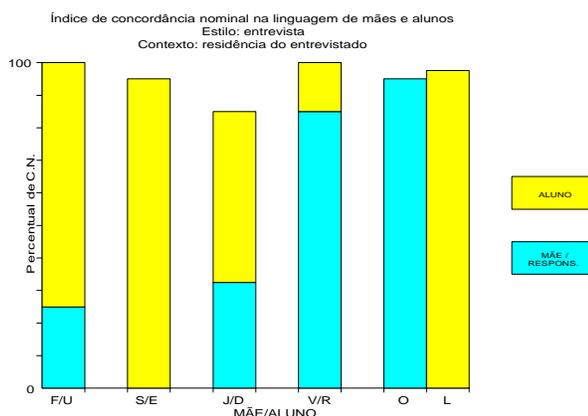


Gráfico 1

Tabela 1

	Inform.	Total de dados	Presença de concordância	%
Mãe	S	19	0	0
Aluno	E	108	102	94,4
Mãe	F	81	21	26
Aluno	U	9	9	100
Mãe	J	90	29	32
Aluno	D	28	24	85,7
Mãe	V	31	26	84
Aluno	R	13	13	100
<hr/>				
Mãe	O	53	51	96
Aluno	L	44	43	97,7

O gráfico e a tabela acima pretendem representar o “input” lingüístico recebido dos pais pelos alunos, levando em consideração o percentual de concordância nominal realizado pelas mães e o “output” lingüístico das crianças, em relação à aplicação da regra. Em outras

palavras, o gráfico quer representar o que as crianças receberam dos pais e o que estão realizando. A cor verde no gráfico representa o índice de concordância nominal obtido pelas mães, extraída de dados de entrevistas, realizadas em sua residência. O amarelo representa, a partir também de dados extraídos de entrevistas na residência dos alunos, o índice de concordância nominal alcançado por eles. Observe que a barra S/E que mostra a relação entre a fala de mãe/aluno, indica que (E) foi a aluna que obteve maior índice de concordância em relação ao “*input*” recebido em casa de (S), que no caso foi de zero por cento, em relação à aplicação da regra de C.N. O gráfico demonstra que essa aluna foi a que mais caminhou no que diz respeito à aquisição da regra de concordância, pois partindo de um *input* zero chegou a realizar quase cem por cento de concordância.

As duas últimas barras (não superpostas) estão sendo apresentadas em separado, uma ao lado da outra, para justificar o fato de que a barra verde (O) não representa a concordância nominal na fala da mãe do aluno (L), e sim da senhora que é responsável por ele há três anos. O aluno que faz parte deste exemplo é uma criança carente, pertencente a uma família de classe social desfavorecida, veio do interior de Goiás e vive há três anos com um casal de professores, moradores da região em que a pesquisa se desenvolveu. (Veja seção 2.2.3, pp. 15-18, a caracterização dos informantes). É interessante notar que a linguagem deste aluno apresenta no estilo Entrevista uma aplicação de 1.7% além do escore obtido pela senhora com quem ele convive. Ela também foi selecionada para fazer parte da pesquisa, por ser responsável pelo aluno e a sua possível influência na sua linguagem ter sido considerada como fator relevante.

Os resultados estampados na amostra do gráfico 1, na página anterior, revelam a capacidade que esses alunos estão demonstrando em aplicar a regra CN em sua linguagem, em estilos monitorados.

### 6.1.2 Concordância nominal na fala da professora e dos alunos da turma

Índice de concordância nominal na linguagem de professor e alunos  
Estilos: monitorado e entrevista

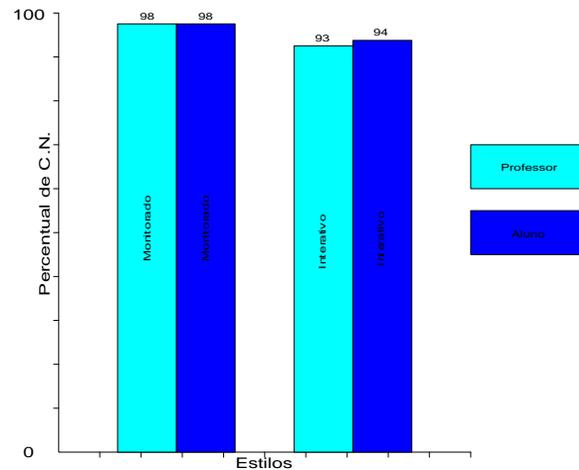


Gráfico 2

O *input* de C.N. recebido da professora pelos alunos mostrou-se condizente com o ambiente. Comparando a linguagem dela e a das crianças em sala de aula, em situações nas quais ocorre o uso de estilos monitorados (e.g. leituras, exposições, recitações, orações, explicações mais longas, estilo dialogal característico de sala de aula) observou-se que, de acordo com as expectativas, ambos os estilos estudados são favorecedores da aplicação da regra de concordância nominal. O estilo monitorado obteve um índice de aplicação da regra correspondente a 98%, tanto na linguagem da professora como na linguagem dos alunos. No interativo o índice de aplicação de C.N. foi de 93% e 94% respectivamente para a professora e alunos. Não foram obtidos os pesos relativos devido à quantidade insuficiente de dados que não permitiu rodar o programa estatístico *Varbrul*.

No estudo representado pelo gráfico 2, foi possível demonstrar o nível de monitoramento da linguagem tanto da professora quanto dos alunos, nos estilos aqui denominados Monitorado e Entrevista nos quais não se observou nenhuma variação.

### 6.1.3 O princípio da saliência fônica

Os resultados da presente pesquisa, envolvendo os processos de saliência fônica, encontram-se demonstrados nas tabelas abaixo:

**Tabela 2** Processos de Saliência Fônica - (linguagem da professora)

Processos	Apl./Total	%	Peso
N (índio/índios)	828/855	97	.53
E (cartaz/cartazes; vez/vezes)	39/48	81	.14

Na linguagem da professora os processos (M) = inserção de -S com mudança silábica [anzol/anzóis e leitão/leitões]; (D) = inserção de -S com abertura vocálica [novo/nóvos] e (R) = inserção de -ES [amor/amores] são categorias cristalizadas, categóricas, não variam.

**Tabela 3** Processo de Saliência Fônica - (linguagem dos alunos)

Processos	Apl./Total	%	Peso
N (índio/índios)	1174/1213	97	.51
M (anzol/anzóis; lei- tão/leitões)	56/58	97	.51
E (cartaz/cartazes; vez/vezes)	54/60	90	.25

De acordo com a Tabela 3, verificou-se quais foram as categorias que variam na linguagem dos alunos. Para estes, as categorias (N), (M) e (E) estão em processo de aquisição, enquanto os processos (D) de duplo plural [novo/nóvos] e (R) inserção de -ES [amor/amores] não variam, são formas categóricas na linguagem dos alunos.

Comparando a pesquisa de Dias (1993), que analisou a concordância nominal contrastando a fala de alunos de escolas rurais e urbanas do Distrito Federal e os resultados da presente pesquisa, temos:

Amostra:

urbana (Dias, 1993) = alunos entre 10 e 13 anos

rural (Dias, 1993) = alunos entre 10 e 15 anos

urbana - clientela mista (Freitas, 1996) = alunos entre 10 e 15 anos

Estilo: ambas as amostras constituem-se de estilos monitorados.

Dias (1993: 146 -Tabela 31)

Estilo: Entrevista

Rural	73
Urbano	46

Na tabela 4 (em Dias, 1993 - tabela 31) os resultados estão refletindo o comportamento dos alunos na coleta de dados nos processos de entrevista e narrativas. Os dados usados por Dias foram os mesmos coletados e usados por Malvar (1992:13) em sua pesquisa. A estratégia de Malvar para realizar as entrevistas incluiu uma parte em que a criança deveria fazer a narrativa de uma pequena história à vista de uma gravura. Isso gerou uma certa inibição e desconforto nos alunos que passaram a narrar a história como se estivessem lendo. Mudaram a entonação, fizeram hipercorreções, muitas pausas e tiveram bastante cuidado com os plurais das formas. Isso está refletido no item que mostra o resultado da entrevista da área rural que alcançou o escore de 73% de concordância dos alunos de área rural. Entretanto, com os alunos de área urbana aconteceu justamente o inverso. Eles fizeram demasiado uso de formas estigmatizadas, apresentando assim uma atitude menos cuidadosa com o uso da língua o que levou a um resultado de 46% de concordância.

Freitas (1996)

Estilo: Entrevista

Contexto: Escola/residência do aluno

Urbano misto	Entrev/escola	97
Urbano misto	Entrev/residen	96

Observe que os resultados da tabela 5 revelam que em ambos os contextos os alunos desta pesquisa monitoraram muito a fala. O aspecto interacional foi o fator mais importante para o falante.

Saliência fônica - Comparação dos resultados das pesquisas - Scherre, 1978, Scherre, 1988, Dias, 1993 e Freitas, 1996:

**Tabela 6 - Resultados comparados de pesquisas sobre saliência fônica na linguagem de alunos: Scherre, 1978 (semi-escolarizados e escolarizados - de 1 a 4 anos de escolarização - em escolas urbanas no Rio de Janeiro) e Freitas, 1996 (primário - em escola urbana em ambiente de contato dialetal, no Distrito Federal).**

Processos	Scherre, 1978 [escolarizado] (urbano)	Scherre, 1978 [semi-escolarizado] (urbano)	Freitas, 1996 [primário] (ambiente de contato dialetal)
Duplo	categórico	.96	categórico
Terminados em -l e em -ão	.85	.49	.51
Terminados em -r	.57	.25	categórico
Terminados em -S	.18	.26	.25
Regular	.39	.29	.51

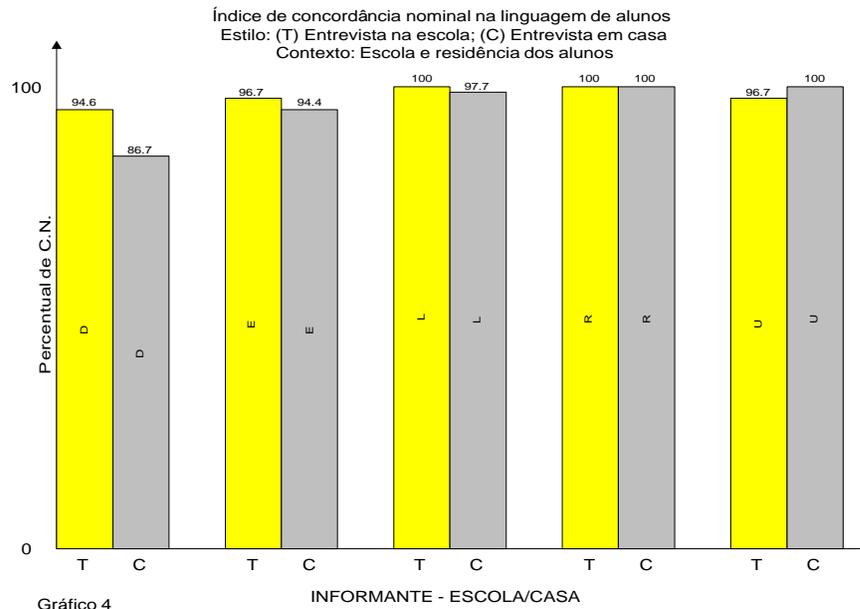
**Obs.:** O índice **.51** da célula que indica o processo “Regular” na pesquisa de Freitas (1996) apresenta o maior resultado dos itens regulares na comparação das duas pesquisas. Esse resultado deve ser atribuído ao fato de a variável “classe gramatical e posição” no sintagma não terem sido consideradas nesta pesquisa. Ex.: Todos os artigos são regulares, mas o alto índice de concrodância justifica-se pelo fato de serem classes não-nucleares no sintagma e posicionadas à esquerda do núcleo conforme observa Scherre, 1988.

**Tabela 6 a - Resultados comparados de pesquisas sobre saliência fônica na linguagem de alunos: Scherre, 1988 (escolarizados - de 1 a 4 anos de escolarização - em escolas urbanas no Rio de Janeiro); Dias 1993 (primário - urbano e rural, no Distrito Federal) e Freitas, 1996 (primário - em escola urbana em ambiente de contato dialetal, no Distrito Federal).**

Processos	Scherre, 1988 [escolarizados] (urbano)	Dias, 1993 [primário] (urbano)	Dias, 1993 [primário] (rural)	Freitas, 1996 [primário] (urbano/contato dialetal)
Duplo	.90	categórico	.70	categórico
Terminado em -l	.56	.95	.94	.51
Terminado em -ão	.45	.50	.86	
Terminado em -r	.57	.88	.85	categórico
Terminado em -S	.53	.90	.92	.25
Palavra “vez”		.74	.82	
Regular	.35	.47	.46	.51
Regular terminado em -ão	.11	.47	.46	

**Obs.:** Os resultados desta tabela seriam mais diretamente comparáveis se fosse retirado o item “palavra vez” (não considerado por Scherre e Dias da mesma maneira como foi considerado por Freitas) da coluna *Processos* e introduzida a variável “classe gramatical e posição”.

#### 6.1.4 Como o falante avaliou o contexto



**Obs.:** As letras dentro das barras indicam os informantes. O gráfico mostra que as diferenças entre os níveis de concordância obtidos nas entrevistas feitas em casa e na escola são mínimas.

Neste gráfico, é possível observar que o ambiente físico apresentou-se como o componente do contexto de menor importância em relação aos demais. Nos padrões organizacionais do uso da língua prevaleceram para a criança os aspectos dinâmicos do contexto, o interlocutor, o formato do evento (pergunta/resposta - característico de uma entrevista), a formalidade e a presença de registro eletrônico (gravador). Esse exemplo vem reforçar a teoria de Drew e Heritage, 1992, refutando a “teoria do balde” de que o contexto não é uma variável estática.

A discussão apresentada, incluindo a apresentação de gráficos, comparação de resultados desta com outras pesquisas, encerra a abordagem quantitativa deste trabalho.

No próximo capítulo proceder-se-á à análise final de um evento comunicativo institucional no qual encontramos a aplicação das teorias que serviram de arcabouço teórico para sustentarem esta pesquisa.

---

## **7 Análise final - Conclusões**

### **7.1 Um exercício de Bidialetalismo**

O objetivo deste capítulo é comentar uma aula de Comunicação e Expressão que condensa vários conceitos estudados neste trabalho. A transcrição integral do evento encontra-se disponível a partir da página seguinte e está codificada como FTM016AB, datada de novembro de 1994. A aula representa um autêntico exercício de bidialetalismo, no qual a professora e seus alunos, mesmo que intuitivamente, fazem muitas reflexões sobre a língua, reflexões estas que envolvem importantes conceitos sociolingüísticos. Ao longo da aula, além da interpretação do texto, os participantes debatem importantes questões lingüísticas, como por exemplo, as diferenças entre a língua falada e escrita, as variedades urbana e rural, os regionalismos, o preconceito existente em relação às variedades não-padrão, entre outras. O evento tem como característica o ensino explícito com a atenção focal voltada para a forma da língua, abrangendo, entretanto, em vários momentos, relevantes aspectos do seu significado contextualizado, valendo-se a professora para isso da experiência de seus próprios alunos.

#### **7.1.1 Tendências atuais no ensino da língua**

As mais novas tendências sobre a conscientização do ensino-aprendizagem da língua materna, segunda língua e língua estrangeira têm despertado o interesse de todos aqueles comprometidos com a qualidade do ensino e com o progresso escolar do aluno. No II Encontro de língua falada e escrita (UFAL, 1995), Bortoni discutiu sobre os novos caminhos e pedagogias no ensino de língua. As conclusões extraídas deste debate são relevantes para esse trabalho no que diz respeito às contribuições pedagógico-metodológicas e novas teorias trazidas por ele.

Discutindo as novas teorias, Bortoni cita a proposta formulada por Krashen (1981) que oferece duas abordagens de ensino de língua: (1) a aprendizagem consciente e intencional e (2) aquisição subconsciente. Buscando outras opiniões sobre o tema, ela cita Schmidt (1994) que, com o objetivo de unificar a literatura, indicou uma outra terminologia para tratar o assunto. Schmidt sugeriu que o termo “aprendizagem inconsciente” fosse substituído por “aprendizagem incidental” e recomendou o uso dos termos: “atenção periférica” ou “aprendizagem não-seletiva” ou “aprendizagem em momento de distração” em oposição ao termo “atenção focal”. No primeiro caso, a aprendizagem ocorreria quando o foco da atenção não estivesse voltado para o conteúdo do que está sendo ensinado.

As mais recentes correntes pedagógicas têm aconselhado um ensino de língua que combine as duas estratégias: o ensino explícito, voltado para a estrutura e o método funcional que enfatize o ensino do significado contextualizado.

### **7.1.2 Como a professora conduziu o evento**

Na aula que se segue, a professora Lia promove uma atividade de ensino da língua materna utilizando-se do método explícito. No decorrer do evento ela destacou claramente a forma e a estrutura lingüísticas. Este tem sido, segundo os especialistas, o modo de ensino preferido nas escolas brasileiras. Entretanto, esse fato não é observado em todas as outras suas aulas, quando ela tem preferencialmente adotado o método que enfatiza os processos interacionais de ensino e a língua é trabalhada buscando o seu significado dentro do seu contexto imediato do aluno.

#### **7.1.2.1 A aula: “Quem declama não reclama”**

Convenções: A1 - [aluno 1 interpretará o Chico Bento]  
 A2 - [aluno 2 interpretará a Rosinha]  
 A3 - [aluno 3 interpretará o amigo do Chico Bento]

[A professora e os alunos organizam a arrumação das carteiras na sala. Muitos falam ao mesmo tempo. Muito barulho]

(001) P - Vera + eu posso tirá: + esse: + a sua bolsa e colocar aqui atrás pra eu limpá essa mesa.  
 E - Pode.

[A professora distribui umas folhas mimeografadas para que os alunos leiam]

P - Tiago + lá do lado do Cleomilson. (xxx) Só um minutinho + Vera. (xxx) Por que que cê tá lenu pertinho assim? Tá difícil de enxergá? Algum problema de vista? (xxx) Ah! que calor! Já + já leram?

AA - Não!

(005) P - Pronto?

A - (xxx)

A professora recomenda que a leitura seja feita de acordo com o que está escrito no texto. A sua intenção é que os alunos estejam atentos e sejam fiéis ao dialeto de Chico Bento.

P - Vamo lá! Nós vamos fazê a leitura + é: interpretando a personagem. Cristiane + você vai ser a Rosinha + na hora da Rosinha você vai lê. Cadê o Danilo? Você vai sê o Chico Bento. Tá? Quem qué sê o amigo? O Cleomilson vai sê o amigo do Chico Bento e a tia Bia vai narrar e sê a professora + na hora da professora aqui + tá certo? Hoje eu posso sê professora + né?

AA - Huuummm!

P - Então vão lá! Chico Bento em “QUEM DECLAMA NÃO RECLAMA”. Rosinha.

(010) A - Ô Chico....

P - **Bem alto.** É pra lê igual tá escrito aí Cristiane.

A1 - [Rosinha] Ô CHICO + FAIZ MEIA HORA QUE NÓIS TÁ SENTADU AQUI. OCÊ NUM TEM NADA PRA DIZÊ NÃO? PRÁ ME DIZÊ NÃO?

A2 - [Chico] E + EU + EU TENHO SIM.

A1 - ENTÃO FALA.

(015) A2 - É QUE.... GASP.... HUM .... ACHO... GASP....

A1 - TÁ BOM CHICO + DEIXA PRA OUTRA HORA + NÓIS JÁ TAMU ATRASADO PRA ESCOLA.

P - Rosinha...

A1 - AH! É... VOCÊ.... + ESSA SUA TIMIDEZ...

P - [como professora do Chico] MUITO BEM + CRIANÇAS + COMO VOCÊS SABEM + NO FINAL DESSA SEMANA TEREMOS A FESTA DO DIA DA BANDEIRA + E CADA UM DE VOCÊS VAI PARTICIPAR DE UM JEITO DIFERENTE.

(020) AA - ÔBA:!

P - Chico.

A2 - ÔBA + TOMARA QUE A FESSORA MIM PONHA PRA (XXX) TOCÁ VIOLA NA BANDINHA.

P - Amigo do Chico...

A3 - [amigo do Chico] EU TAMBÉM.

(025) P - VAMOS VER A LULU + A ROSINHA + O JUCA E O GENIVALDO QUE SÃO AFINADINHOS VÃO CANTAR NO CORO. ++PRA TOCAR VIOLA....

AA - EU ... EU....

P - OTACÍLIO E ZÉ DA ROÇA.

P E AA - VI:VA!

P - PRA TOCAR SANFONA...

(030) A2 - ÊBA! SANFONA TAMBÉM SER VE.

P - A JULIANA E O SEBASTIÃO. PRA TOCAR CORNETA O ZÉ LELÉ. TAMBOR + A RITINHA + PANDERO + IRÓ. E TODOS OS OUTROS VÃO TOCÁ CHOCALHO.

No turno (033), o aluno intérprete da fala do Chico Bento é corrigido pela professora, com a intenção de que seja mantida a fidelidade ao dialeto do personagem.

A2 - CHOCALHO? BOLAS! EU NUM + NUM QUERO TOCÁ CHOCALHO. TOCO QUALQUER...

P - [ QUARQUÉ

A2 - QUALQUE + QUARQUÉ UM TOCA CHOCALHO + INTÉ UM NENEZINHO.

(035) P - AH! SIM + CHICO EU IA ME ESQUECENDO. VOCÊ FOI O ESCOLHIDO + PARA DECLAMAR UM POEMA EM HOMENAGEM À BANDEIRA. É UMA GRANDE HONRA. QUERO QUE TODOS PREPAREM MUITO BEM A SUA PARTE EM CASA.

A2 - AI + AI + EU VOU DECRAMAR + NA FESTA DA ISCOIA + ISCOLA.

P - Amigo. (pausa) Vai amigo do Chico!

A3 - Calma tia + é porque eu perdi.

P - Num tá acumpanhanu + não? PUXA CHICO...

(040) A3 - ... PUXA CHICO + MEUS PARABÉNS + VOCÊ FICOU COM A PARTE MAIS IMPORTANTE DA FESTA.

A2 - BRIGADO.

A3 - CHICO

A2 - AGORA CARECE DE EU DECORÁ ISSO AQUI TUDINHO. RO + ROSINHA.

- A1 - OI CHICO + PARABÉNS POR SER O ESCOLHIDO PRA DECLAMAR.
- (045) A2 - HUM! GASP... VAMO PRO + PROSIÁ MAIS UM + UM BOCADINHO?
- A1 - HI! AGORA NUM DÁ CHICO. DO JEITO QUE OCÊ É TÍMIDO + A GENTE IA PERDÊ UM TEMPÃO. E NOS PRÓXIMOS DIA + EU PRECISO... + EU PERCISO ENSAIÁ A NOSSA MÚSICA.
- A2 - É MESMO + E É MIÓ EU COMEÇÁ + A ISTUDÁ O MEU POEMA TAMBÉM.
- P - E ASSIM + DIA APÓS DIA.
- A2 - BANDEIRA DA MINHA TERRA + RETRATO DO MEU TORRÃO. ENTÃO VAMU LÁ TRAVÊIS. BANDEIRA DA MINHA TERRA + RETRATO DO MEU TORRÃO. BANDEIRA DA MINHA TERRA + RETRATO DO MEU TORRÃO.
- (050) AA - NÃO + NÃO + TOSTÃO.
- A2 - BANDERA DA MINHA TERRA + RETRATO DO MEU TORRÃO.
- [Passado algum tempo....]
- NÓS A3 - AMANHÃ É O DIA DA FESTA (XXX). JÁ ENSAIÔ A SUA PARTE? (XXX) ESTÁ COM VERGONHA DE DOIS + IMAGINA AMANHÃ ENTÃO.
- A 2 - É MESMO.
- A3 - MAIS... + MAIS + VAI ESTAR ASSIM DE GEN + VAI ESTAR ASSIM DE GENTE ASSISTINO A FESTA.
- (055) A2 - NUM TINHA PENSADO NISSO. (XXX) SANTA!
- P - VIRGE.
- A2 - VIR + VIRGE SANTA! EU NUNCA VÔ CONSEGUI + NUNCA.
- P - Rosilene + continua o amigo do Chico.
- A3 - SE ACALMA + CHICO. TREINA AQUI COM A GENTE. VOCÊ VAI CONSEGUIR.
- (060) A2 - GASP... UP...
- P - Vamo + Chico.
- A2 - BANDERA DA MINHA TERRA + GASP... UP... NUM ADIANTA GENTE. EU SÔ MUITO ENVREGONHOSO.
- A3 - CALMA CHICO.
- A2 - QUE CALMA O QUE! AÍ AMANHÃ AMANHÃ VOU DAR O MAIOR VEXAME. TODO MUNDO VAI RI DE MIM.
- (065) A3 - ORA SE! VÁ PRA CASA TREINÁ MAIS UM POUCO. AMANHÃ VOCÊ VAI ESTAR BOM.
- A2 - Vai Cleomilson.

A3 - SABE DE UMA COISA + EU TAMBÉM (XXX) A GENTE PRECISA AJUDÁ O CHICO.

AA - (XXX)

A - (XXX) ATRÁ DELE...

(070) P - E ASSIM NA MANHÃ SEGUINTE.

AA - CHICO! CHICO!

[A professora da turma no papel da mãe de Chico Bento]

P - [ Como mãe doChico ] CHICO + ACORDA + HOJE É DIA DA FESTA DA ESCOLA. VIU? AH! QUE É ISSO? SAI DEBAIXO DESSAS CUBERTA!

[ Como Chico ] - AI + TÔ DOENTE + MÃE.!

P - [como mãe do Chico] VAI CHICO!

A3 - NUM VÔ NÃO.

(075) P - QUE DOENTE NADA + SE ALEVANTA LOGO. AI + TÔ TÃO EMOCIONADA!  
VAI (XXX)

A3 - (xxx)

P - [ Como professora do Chico ] BOM DIA + SENHORAS E SENHORES + MENINOS E MENINAS.  
VAMOS COMEÇAR A NOSSA FESTINHA DO DIA DA BANDEIRA. E COM VOCÊS A NOSSA BANDINHA. [ Como mãe do Chico ] “TÁ CHEGANU A SUA VEZ + FIO”

SALVE + SALVE A BANDEIRA (XXX). E AGORA UM MOMENTO MUITO ESPECIAL. CLAC + CLAC + PLUC.  
E AGORA UM MOMENTO MUITO ESPECIAL. O NOSSO QUERIDO CHICO BENTO VAI RECITAR UM LINDO POEMA. BOA SORTE CHICO.

A2 - [ Chico - gaguejando ] BAN + BAN +...

P - TROUXE O QUE LHE FALEI IRÓ? BAN... + BAN.... + Então + nesse momento aí o que aconteceu? Que que eles fizeram com o Chico?

(080) AA - deram uma espetada no Chico.

A2 - AI:!! BANDEIRA DA MINHA TERRA + RETRATO DO MEU TORRÃO + TORRÃO...

AA - TORRÃO.

P - AMONTOADO DE ESTRELA + QUE EU TE TRAGO NO CORAÇÃO. Aí ele fala tudo junto + né?  
Continuando.

P E AA - QUE GRACINHA.

(085) A2 - UAI!

P - [ A professora fornecendo ajuda ] UAI! ESSAS PARMA SÃO PRA MIM?

A1 - [Rosinha] PARABÉNS CHICO! VOCÊ CONSEGUIU.

A2 - EU CONSEGUI? DE. . . + DECLAMEI!

P - [Como mãe do Chico] AI! FIO! + TÔ TÃO ORGULHOSA + ORGUIOSA....

(090) A2 - E EU ENTÃO! VEN + VENCIA TIMIDEIZ. OI+ OI PESSOAL.

P - [Ajudando o aluno intérprete, na voz do Chico] PESSOAR + BATEU PARMA PRA MIM POR CAUSA DISSO? NUNCA MAIS VÔ SER TÍMIDO.

A1 - CHICO + VOCÊ TAVA ÓTIMO.

A2 - BRIGADO. EU SEI.

A1 - QUERIA LHE DIZER QUE EU TÔ MUITO FELIZ.

(095) A2 - E EU TAMBÉM QUERO DIZÊ UMA + MONTE DE COISA PRA OCÊ.

P - [A professora corrige a fala do aluno intérprete] PRO CÊ.

A2 - TA + TAVA TUDO PRESO NA GARGANTA. MAS AGORA NUNCA MAIS VÔ CÊ TÍMIDO. SABIA QUE OCÊ É UMA FROZINHA + UMA FOR + FORMOSURA. É DA UM + UM BEIJINHO ENTÃO.

P - (xxx) um beijinho aí? (xxx) desavergonhado.  
[risos]

A2 - É + PARECE QUE TEM HORA QUE É MIÓ SÊ TÍMIDO.

[Nesse momento os alunos finalizam a leitura e iniciam a discussão do texto]

(100) P - Eu queria fazê uma pergunta pro Danilo. Danilo + você teve dificuldade de fazê essa leitura ( em voz alta?

[ o aluno abana com a cabeça que sim e responde]

A - Porque tava com vergonha.

P - Cê tava com vergonha? Ã? Porque que cê tava com tava com vergonha?

A - (Danilo )Muita gente me olhando.

P - Será que o Chico Bento....

(105) A1 - Fiquei com medo de errá alguma coisa.

A2 - Errá o que?

A1 - De lê errado.

P - Será que esse tipo de leitura + que a gente tem que prestá mais atenção ainda nas palavras? + **Fala alto pra todo mundo ouvir.**

A3 - As palavras são difíceis porque elas tão tudo errada.

(110) P - Então você acha mais difícil lê as palavras escritas de uma maneira diferente? Que esse linguajar que o Chico Bento usa + a gente pode chamar de linguajar errado?

A - Não.

A2 - Não.

AA - Pra ele num é.

P - Espera aí. Vamos organizá. Levanta o braço quem quisé falar. Fala André. **Fala alto pra todo mundo ouvir.**

(115) A - Pra eles num é errado. Eles já são acostumados. E + a + (xxx) é sempre assim.

P - Cleomilson + você entende + compreende a linguagem do Chico Bento + mesmo sendo uma linguagem que a gente não usa assim no dia-a-dia na sala de aula + num usa na casa da gente + com os amigos?

A - Entendo.

P - Você acha difícil a maneira de falá + tem algumas palavras que são difíceis?

A - Algumas palavras...

(120) P - **Fala alto pra todo mundo ouvir.**

A - Algumas palavras sim + outras não.

P - Quem gostaria de fazer algum comentário? Cristiane + que tá com o dedo levantado?

A - Não.

P - Vamos ouvir o que o colega fala pra gente participá + pra gente concordá + pra gente discordar + pra gente tê opiniões. ã + (xxx) que falá Danilo?

(125) A - Que + que a língua deles é engraçada! (xxx)

P - E pras pessoas que convivem com o Chico Bento será que essa maneira deles falá + será que as pessoas acham engraçado o jeito que eles falam?

A - Não + é normal + na língua dele é normal.

P - Espera aí. ã? Por que que é normal?

A - Porque na língua deles é normal.

(130) P - Por que que você acha que na língua deles é normal?

A - Porque e + eles falam diariamente assim.

P - ã? André.

A - Todo dia eles falam a mesma língua + né? (xxx)

P - Isso é uma língua diferente + é como falá francês + falá inglês?

(135) AA - Não + não. (xxx) É a linguagem?

P - Pras pessoas que convivem com o Chico + será que essa maneira de falá é uma maneira correta ou as pessoas percebem que eles usam uma linguagem diferente como você disse?

AA - Eles percebem + eles percebem.

P - Pera aí. Vamos organizá. Vamos falar um de cada vez e prestá atenção no que o colega fala pra + pra respondê.

A - (xxx) e o primo dele é da cidade e fica falanu que ele fala tudo errado + (xxx)

(140) P - E o Chico fica bravo quando + quando alguém briga com ele + quando alguém...  
A - Não.

P - Se todos nós usássemos uma linguagem + usássemos essa linguagem do Chico Bento + nós dessa escola + por exemplo + nós dessa sala de aula + usássemos essa linguagem que o Chico Bento usa + será que nós seríamos diferentes dos outros dessa escola?

AA - Não. Não.

P - Por que não? Só nós da “Quarta A” usássemos uma linguagem diferente de todas as outras turmas da escola? Que comentários seriam? ã? Tira a mão da boca e **fala alto pra todo mundo ouvir.** ã?

(145) P - Então será que quem fala igual ao Chico Bento não sabe falar? É isso que você está me dizendo?

AA - Não!

P - ã? Fala + **fala alto.**

A - (xxx)

P - Então falar + é só da maneira do padrão normal + da maneira que se aprende numa sala de aula + que é sabê falá?

(150) AA - Não + não.

P - Repetindo a pergunta: Então só sabe falar + quem fala de uma maneira correta + da maneira como se ensina na escola?

AA - Sim. + Não.

P - (xxx) o André estava falando.

A - (xxx) começa a falá + falá + falá + cê num entende nada (xxx)

(155) P - Então falá + é diferente de linguagem? Como é que é? Quem quer explicá?

A - (xxx) Cê entendeu?

P - Não.

A - Viu?

P - Não.

- (160) A - (xxx) onde que eu moro em Ceres (xxx) + isso é falá + + e linguagem é falá francês + português...  
 [
   
 A2 - falá a língua do país
- A - .... falá é o que estou falando aqui pra você. Linguagem é: a fala do país + é a fala do país.
- P - (xxx) participando (xxx). Você convive com pessoas que falam co + como o Chico Bento + você nota essa diferença + como é que é?
- A - Noto.
- (165) P - ã?
- A - Noto.
- P - E você convive com pessoas que falam como ele?
- A - (xxx)
- P - Qué dá um exemplo? (xxx)
- (170) A - Eu mesmo falava.
- P - ã?
- A - Eu mesmo falava assim.
- P - Você mesmo falava assim? André + André.(pausa) Como você percebeu que algumas pessoas falavam de maneira diferente + André? Vou fazer essa pergunta pra mais pessoas.
- A - (xxx)
- (175) P - E porque você foi é: se adaptando a essa maneira de falar que se aprende na escola?
- A - Porque eu vi todo mundo falando certo....
- P - E vo + você acha que tem maneira errada pra falá? ã?
- A - (xxx)
- P - A: + os meninos falarum que o Chico + que é: a maneira do Chico Bento falá que não é errada + que é o jeito dele...
- (180) A - Não + errado se uma + se uma só pe + pessoa falá + mais assim a cidade toda falá a mesma língua + + a me + a mesma coisa errada?
- P - ã?
- A - Então não vai sê mais errada.
- P - Então se todos nós aqui na sala começarmos a falá + a falá assim por exemplo é: + (xxx) mió + essa sala tá mió de boa + [risos] . E todo mudo começa a falá + mió de bão + mió de bão + mió de bão. Será que essa maneira vai sê correta?

- AA - Não.
- (185) A - A palavra tá errada + mas tem o mesmo sentido.
- P - Como é que é?
- A - A palavra tá errada + mas tem o mesmo sentido da palavra melhor.
- P - E as pessoas entendem?
- A - É + se entende.
- (190) P - É + deixa eu fazer outra pergunta + Lucilene + você convive com pessoas que falam como o Chico Bento + ou já conviveu?
- A - Ce falava Lucilene...cê falou melhor + (xxx)
- P - Quem aqui + já conviveu + em fazendas + em sítios + com pessoas que falam ...+ + como o Chico Bento + qué falá Da + Daiane? Então fala. Daiane e depois Cristiane.
- A - Fala + (xxx)
- A - Você...
- (195) A - Ah! vai logo...
- A - Fala...
- A - Tá cum medo?
- P - Tá cum medo de que? (xxx) um fantasma aqui?
- A - Tá com vregonha [risos]
- (200) A - Tá com vergonha.
- A - Ela tá com vregonha.
- [Muitos falam ao mesmo tempo]
- P - Deixa a Cristiane falá então.
- A - Eu +
- P + ã?
- (205) A - Eu + eu tenho uma irmã que desde pequena + ela num convive com a gente. Hoje ela é casada...
- P - **Tira a mão da boca.**
- A - Hoje ela é casada.
- P - ã?

A - Hoje ela é casada já + hoje ela é casada já + treis filhos. Ela mora numa fazenda sabe? Lá todo mundo é assim.... esse pessoal é (xxx). Um dia a gente tava aqui em casa + daí ela ligô e falô assim + Cléo + vem me buscá aqui na estrada [risos] ela tava na ponte [risos] que eu já tô aqui + eu já tô aqui em Brasília.

(210) P - ã?

A - Ela fala tudo errado. E a gente....

P - Cristiane + e você + as pessoas que convivem com você aqui na sua casa + vocês percebem essa diferença quando ela tá junto com vocês?

A - Ela + fala assim + parecido o Chico Bento.... ela (xxx)

P - E você acha que ela consegue assim se comunicar? Ela consegue dá o recado + dá uma notícia + mesmo falando dessa maneira?

(215) A - Pra num falá + pra num falá essas palavras mais difíceis ela fala assim do jeito dela + mais ....

P - Mas ela consegue + né? Será por que lá no texto + na na historinha do Chico Bento + ela conseguiu recitá o poema + declamá o poema sem errar? Só nos dois últimos versos + ele só falou rapidinho + mas ele conseguiu declamá o poema + será porque?

A - É como se fosse um livro (xxx)

A - Aí falô tudo lá.

A - Falô de tudo.

(220) P - Mas porque que ele consegui falá assim sem + sem trocá as letras + sem + falá do jeito de + de + ....

A - Porque ele levou uma alfinetada.

P - Só + é: + só porque ele levou uma alfinetada + então eu vou dar uma alfinetada na irmã da Cristiane e ela vai começar a falar certo [risos].

P - Vai acabar com a vergonha + (xxx)

A - (xxx) acabou com a vergonha.

(225) P - E será que o Chico Bento fala dessa maneira porque ele tem vergonha?

AA - Nããõ.

P - Espera aí + um de cada vez + vão lá Raimundo.

A - Porque ele já + já + (xxx)

P - Ele adaptou falá dessa maneira?

(230) A - (xxx)

P - **Fala alto.** (xxx) ã? É + porque ele se adaptou?

A - (xxx)

P - (xxx)

A - Porque ele se adaptou a falá dessa maneira errada + porque ele podia (xxx)

(235) P - Então eu agora fiz a pergunta + voltando à minha pergunta. Por que que o Chico conseguiu + declamar o poema + sem trocar as letras + né?

A - Acho que ele levou susto.

P - Só por causa do susto?

A - É + por causa + (xxx) tímido...

A2 - Deixou de sê tímido.

(240) A - Corrigiu seus erros.

P - Deixou de sê tímido + será?

A - Ou então corrigiu seus erros.

P - ã? Corrigiu seus erros? Será? Outras idéias.

A - Ele não corrigiu o jeito do + o jeito não + porque + porque ele depois que + dele tê feito + depois que tê feito + declamado tudo direitinho ele ainda continuou falanu + + a língua dele.

(245) P - Então + aconteceu alguma coisa + que que foi?

A - Ele perdeu a vergonha?

P - Ele perdeu a vergonha? Será?

AA - [ os alunos respondem ao mesmo tempo]

P - Será que ele falô certin? Mas ele começou falanu certo.

(250) A - (xxx)

P - Isso. O Cleber disse que é porque ele decorou. Ele leu muitas vezes + e que ele decorou a resposta.

A - Ele soltou o que tava na garganta.

P - E soltou o que tava na garganta. Então + se a pessoa + tem maneira de falar diferente da gente + se ele começar a ler muito e começar a decorar aquilo ali ela vai aprender a falar certo?

AA - Vai. Vai.

(255) P - Por que?

A - (xxx)

P - Quem é que tá falanu aí do lado? Alice + quero ouvir você. ã? Fala Rosilene.

A - (xxx)

P - **Fala alto** + **Ã?**

(260)

A - (xxx)

P - Então + quando a gente decora alguma coisa + a gente consegue falar aquilo assim mesmo? Então tem aquele história + decorou + levou um tropeção + esqueceu tudo? A gente num pode decorar. A gente tem que ler + entender as coisa. Aqui no caso do Chico Bento + ele precisou decorar pra ele não falar de uma maneira diferente. Uma pergunta + fazê pro Fabrício que tá quietinho aí no canto. Gosto de mexer com quem tá quieto. Fabrício + será que professores + nota a diferença na fala de seus alunos?

A - Não.

P - Cê acha que não? Quem gostaria?....

A - [ Eu acho.

(265)

P - Acha? Por que Sueli?

A - Acho porque: + os que falam certo (xxx)...

A2 - Eu acho.

P - E será que o (xxx) falanu certo?

A3 - Que convive muito + aí....

(270)

P - Como é Tiago?

A3 - Porque: fica: + todo di:a: + venu: + ele fala erra:do....

A - Eu acho. Porque se ele falou sempre + por exemplo + se ele fala igual ao Chico Bento + a professora convive com ele sempre falano assim ...

P - **Ã?**

A - de repente ele passa a falar certo + a senhora vai notar a diferença.

(275)

P - No dia-a-dia + na nossa conversa do dia-a-dia + nas nossas aulas do dia-a-dia + será que eu percebo que vocês falam alguma palavra que num tá dentro da norma certinha + na escola? E será que a tia Bia também fala assim?

A - Fala.

AA - Não.

A2 - Algumas vezes sim.

A3 - Algumas vezes sim.

(280)

P - **Ã?**

A - (xxx)

P - Fala.

A - Às vezes fala ocêis.

P - Ocêis + que mais? Que a gente percebe assim no dia-a-dia?

(285)

A - (xxx)

P - ã?

A - Truxi.

P - É + eu truxi + eu num truxi + né?

AA - (xxx)

(290)

P - **Fala alto.**

A - Minha tia (xxx) muito + ela fica (xxx)

P - (xxx) falá de uma maneira diferente? será que é falá de uma maneira diferente?

AA - Não.

P - Será que é falá de uma maneira diferente?

(295)

AA - Não.

A - Assim num é falar de uma maneira diferente não. Pode i no Rio de Janeiro + todas pessoas + todas as pessoas....

AA - Dois [o s é pronunciado com o chiado característico dos falantes do Rio de Janeiro] (xxx) + vocêis + três.

A - Ô + Tia

P - Vamos ouvir o Tiago

(300)

A - Lá em Botucatu é que é legal + todo o meu tio fica falando porta [o aluno realiza o r retroflexo do paulista] + morta + (xxx)

P - Espera aí + vamos falá um de cada vez se não nós não vamos entendê. (xxx) num dá mais + alguém gostaria de fazê algum comentário? Não? + + Será que é mais fácil + a gente fazê a leitura de um texto + que tem uma forma de linguagem diferente + fazê a leitura silenciosa só pra gente + ou lê em voz alta. Isso que eu quero perguntá pros alunos. (xxx) o Chico Bento. Hein Danilo? Você acha mais fácil fazê esse tipo de leitura + a leitura silenciosa + ou em voz alta?

A - Silenciosa.

P - Tira a mão daí.

A2 - Silenciosa.

- (305) P - Ã? Por que silenciosa?  
A - É :+ (xxx)  
P - Não + num é pra (xxx) vergonha. Ã?  
A - (xxx) + a gente + a gente pode lê melhor.  
P - Cê acha que....
- (310) AA - [todos falam de uma vez]  
P - Mais + no começo eu fiz uma pergunta + se a maneira do Chico Bento falá + se era errada + vocês falaram que não.  
A - Não.  
P - Agora vocês estão falando + “ele fala errado + ele fala ...” + afirmando o tempo todo que ele fala errado + como é que é isso? Fala Rosilene.  
A - ...falanu errado....
- (315) A - (Rosilene ) Mas pra cidade dele num é.  
A2 - É.  
A3. É.  
P - E ele mora numa cidade? Será?  
AA - Nãã:o!
- (320) A - Mora sim.  
A - Ele mora na roça.  
A2 - No campo.  
P - E as pessoas da roça falam diferente das pessoas da cidade?  
AA - Falam
- (325) A - Bem diferente.  
P - (xxx)  
A 2- É a mesma linguagem + mas não é certo.  
P - Num é certo?  
AA - (xxx)
- (330) P - Espera + espera aí.  
A - É o mesmo sentido + mas a palavra é errada.

P - Espera aí + espera aí Tiago + como é que é? Espera aí + espera aí + não. Vamos organizá + um de cada vez. Fala + como é que é Tiago + que você disse?

A - A palavra é errada + mas o sentido é igual + + pra eles.

P - Isso. André.

(335) A - Ã + é:: + a nossa é errada pra eles + a deles é errada pra nós.

P - Será? Como é que é? Repete isso.

A - A nossa é errada pra eles. Eles acham a nossa diferente da deles. A mesma coisa que a gente acha da deles + a mesma coisa que a gente acha da deles. A gente acha a deles diferente da nossa + como eles também acham...

[  
P - a nossa linguagem diferente.

A - Errado num é.

(340) P - Quem mais gostaria de fazer algum comentário? Ninguém? (pausa) Fala (xxx) . Suspirou. [risos]

A - (xxx)

P - **Fala alto. Fala pra ... . Fala mais alto + bem alto.** Alguém gostaria de fazer algum comentário sobre esse texto + sobre essa aula + que nós estamos conversando? Contá alguma experiência + de pessoas + de viagens + que já fez + de pessoas que você conhecia... Vão lá. **Fala alto pra todo mundo ouvir.**

A - (Danilo) Ah! tia + o meu + meu tio che + chegou há algumas semanas + da + lá + lá de Mi + Minas Gerais + o meu tio chegô + ele falou comigo + estranho + engraçado...

P - Você notou essa diferença?

(345) A - É + é + notei.

P - Cristiane + fala alto.

A - (xxx) fazendo da minha vó + meu tio falava “vixe muié + sua fia tá grande!”

AA - [risos]

A - Ô xente + bichinho.

(350) AA - (xxx)

A - Ô xente!

A2 - ô xente + meninu!

A3 - Uai sô!

A4 - Meu primo é que é engraçado + ele chega assim + “ô meu pai + ô meu pai [o aluno fala com sotaque nordestino]

- (355) P - Quem gostaria de continuá? Elaine + gostaria de comentá alguma coisa?  
 A - um + um ! [faz um gesto com a cabeça que não]  
 P - Ei Marcos + tá pensando? Quem gostaria de falá? Sueni? **Vai. Bem alto.**  
 A - Tem gente que fala assim: “Uai sô! pra que cê tá (xxx)”...  
 [risos]  
 A2 - Ô tia + a minha mesmo era paulista + agora já acostumou com a língua daqui.
- (360) P - **Fala alto.**  
 A3 - Eu tenho uma prima lá em Salvador + que ela era (xxx)  
 [risos]  
 P - Mas + isso painho + mainha + vocês sabem por que o pessoal no nordeste o pessoal faz? é regionalismo né? O s lá do + do + dos cariocas...  
 A - Agora cê + cê já imaginô como seria se engraçado assim + tipo o Chico Bento falando inglês?  
 [risos]  
 AA - (xxx)
- (365) A - Será que ele consegue?  
 A - (xxx) Sabe como reconhece um ca...+ casal de brasileiro nos Estados Unidos?  
 P - Um casal de brasileiro? Como reconhece um casal de brasileiro nos Estados Unidos? Não.  
 A - Sabe como reconhece um casal de brasileiro nos Estados Unidos? [aqui o aluno fala com sotaque americano enfatizando a realização do r retroflexo] “Por favor + coloca o meu (xxx) no meu quarto e arruma a minha cama (xxx) .”  
 [risos]  
 P - Ah! legal! Gostei. Eu vou entregar uma folhinha pra vocês + que tem alguns + algumas falas desse texto. Embaixo tem algumas linhas + nós vamos transcrever da maneira que nós usamos aqui na sala de aula + da maneira que nós usamos aqui no dia-a-dia. Pode deixá o texto aí em cima. Você vão escrevê nessa (xxx). Pode ser.
- (370) AA - [Alunos conversam]  
 A - Licença + tia...  
 P - Rapidinho. Vão lá então. Ó + quem reclama num declama. Primeira fala Rosinha.  
 “Ó CHICO + FAIZ MEIA HORA QUE NÓIS TÁ SENDADU AQUI”  
 Como nós falamos aqui na quarta série A?  
 AA - Ó CHICO + FAZ MEIA HORA QUE NÓS ESTAMOS SENTADOS AQUI.  
 P - E a Rosi... + depois a Rosinha: “OCÊ NUM TEM NADA PRA ME DIZÊ NÃO?”
- (375) AA - “VOCÊ NÃO TEM NADA PARA ME DIZER NÃO?”  
 P - “OI FIO + TÔ TÃO ORGUIOSA!” “E EU ENTAO!”

- AA - “OI FILHO + ESTOU TÃO ORGULHOSA!” (XXX)
- P - “FIO + QUE É ISSO + SAI DEBAIXO DESSA CUBERTA”
- AA - “FILHO + QUE É ISSO + SAI DEBAIXO DAS COBERTAS”
- (380) P - “AI + EU TÔ DUENTE + MÃE”
- AA - “AI + EU ESTOU DUENTE + MÃE”
- P - Duente não + doente + né? “Num vô não.”
- AA - “NÃO VOU NÃO”
- P - “DO JEITO QUE OCÊ É TÍMIDO + A GENTE IA PERDÊ UM TEMPÃO”
- (385) AA - “DO JEITO QUE VOCÊ É TÍMIDO A GENTE IA PERDER UM TEMPÃO”
- P - “E NOS PÓRCIMOS DIAS EU PRECISO DE INSAIÁ A NOSSA MÚSICA”
- AA - “E NOS PRÓXIMOS DIAS EU PRECISO DE ENSAIÁ A NOSSA MÚSICA”
- P - “TÁ BÃO CHICO + DEIXA PROTA HORA”
- AA - “TÁ BOM CHICO + DEIXA PRA OUTRA HORA”
- (390) P - “NÓIS JÁ TAMOS ATRASADO PRA ISCOLA”
- AA - “NÓS JÁ ESTAMOS ATRASADOS PARA A ESCOLA”
- P - Isso + vão lá. Transcrevendo + agora. + + Ah! o do meio + eu num li ó: “NUM TINHA PENSADO NISSO + VIRGISANTA + EU NUNCA VÔ CONSEGUI + NUNCA!”
- AA - “NÃO TINHA PENSADO NISSO + VIRGEM SANTA + EU NUNCA VOU CONSEGUIR! NUNCA!
- P - Vai! Trabalhando.
- (395) A - Dá licença + professora.  
[ alunos trabalhando]
- P - É + tem transescrevê as falas. Rápido gente! só cinco minutos pra fazê isso aí.
- A - Tia + tia! Assim + ó.
- P - Não + num precisa numerá não. Pode i fazendo como um diálogo. Ó gente + num precisa numerá não. Você pode i encaxando como um diálogo + num precisa fazê na ordem não.
- A - Professora + assim?
- (400) P - Isso. Bem bunitinho. Depois nós vamos colar esse trabalhinho no caderno de texto.
- A - Não trouxe caderno de texto pessora.
- P - Quero vê quem vai dá uma de Chico Bento aqui agora.

A - Tia...

P - Não você vai escrever da maneira correta: faiz ou faz?  
[ longa pausa para os alunos trabalharem]

(405) A - Tia...+ + tia....

P - ã?

A - Tia.

P - Tira a mão. Deixa eu passá. (xxx) Não + num precisa seguir a ordem. (xxx) Esse você já saltou (xxx). Continua sem saltá linha se não não dá. + + Levanta a cabeça. + + Vamos gente.  
[longa pausa]

(410) P - Pronto? (xxx) [longa pausa] Terminou? ã? Que?

A - Cabeí.

P - Não + aí é outro + porque de cá + é + o + é a Rosinha que fala de cá. Outro + outro baõzinho.

A - (xxx)

P Ah! tá + é + é isso mesmo. É + é Rosinha falando. Vamo continuá? Quem + quem depois que terminou + que escreveu + que leu a historinha + e achou que ela tem um certo sentido + que tem continuidade? Elaine + lê bem alto + pra + pra turma + pros colegas.

(415) A - Lice:nga Marco.

A2 - CHICO BENTO. QUEM DECLAMA + NÃO RECLAMA.

DIZÊ “\_ Ô CHICO + FAIZ MEIA HORA QUE NÓS ESTAMOS SENTADO AQUI + VOCÊ NÃO TEM NADA PRA ME NÃO? ESTÁ BOM + CHICO + DEIXA PA + PARA OUTRA HORA. NÓS JÁ ESTAMOS ATRASADOS PARA A ESCOLA. DO JEITO QUE VOCÊÉ TÍMIDO + A GENTE IA PERDER UM TEMPÃO E NOS PRÓXIMOS DIAS EU PRECISO DE ENSAIAR A NOSSA MÚSICA.

\_ NÃO TINHA PENSADO NISSO + Virgem Santa! EU NUNCA VOU CONSEGUIR! NUNCA.

\_ FILHO + O QUE É ISSO? SAI DEBAIXO DESSAS CUBERTAS!

\_ AH! + EU ESTOU DUENTE MÃE + (xxx)

\_ AI + FILHO! ESTOU TÃO ORGULHOSA!

\_ E EU ENTÃO!”

P - Muito bem! Ficou ótima. A tia Bia nem fez com a intenção dessa historinha tê sentido depois disso aí. Eu só queria que vocês transformassem a fala do Chico Bento na maneira que a gente usa aqui na sala de aula. E acabou ficando uma outra história + muito bom. Quem mais gostaria de lê?

A - (xxx)

P - Ficou igual a dela? Quem fez diferente

(420) A - Eu fiz do mesmo jeito + só que (xxx) + fiz sem ordem

P - ã?

A - Eu fiz do jeito dela.

A2 - Eu também + fiz do jeito dela + só que sem ordem.

P - Sem que? Sem ordem? Lê então Rosilene + sem a ordem.

(425) A - CHICO BENTO EM QUEM RE + QUEM RECLAMA + QUEM RECLAMA NÃO + RE + QUEM DECLARA NÃO + QUEM RECLAMA

A2 - QUEM DECLAMA + NÃO RECLAMA.

A - “\_Ó CHICO + TEM MEIA HORA QUE NÓS ESTAMOS SENTADOS AQUI + VOCÊ NÃO TEM NADA PARA ME DIZER + NÃO?

\_ FIO + QUE É ISSO? SAI + SAI DEBAIXO DESSAS COBERTA.

\_ AH! EU TÔ DOENTE MÃE.

\_ FILHO + TÔ TÃO ORGULHOSA!

\_ E EU ENTÃO + NÃO TINHA PENSADO NISSO. VIGI SANTA! EU NUNCA VOU CONSEGUIR NUNCA.

\_ TÁ BOM CHICO + DEIXA PRUA OUTRA + PROTRA HORA + PARA OUTRA HORA. NÓS JÁ ESTAMOS ATRASADAS PARA A ESCOLA. “

P - Quando você foi ler você leu + Vigi Santa + você escreveu como o Chico Bento fala ou você escreveu Virgem Santa.

A - Virgem Santa.

(430) P - Ah! Olha + eu vou recolher essas folhinhas e eu vou dar de presente o trabalhinho de vocês para a tia Vera + posso fazê isso?

AA - Pode.

P - Eu vou dar um cartãozinho amarelo e eu quero que você através de uma + com uma palavrinha só você escreva o que você sentiu + o que achou dessa aula: agradável + chata + uma palavra. E depois você vai justificar porque você escreveu essa palavra. A primeira palavra que te veio na cabeça + pegou o cartão amarelo você vai associar a essa aula + dar uma característica da nossa aula + pode ser? Então vão lá! Pega o seu e passa pra trais. Tem pa todo mundo. Rapidão.

A - Ele quer um vermelho.

P - Ele quer um cartão vermelho? Ele pode pintar o cartão dele de vermelho. Aí vai tê que justificá o porquê o cartão vermelho pra nossa aula.

[risos]

(435) P (xxx) Tá bom. Não + num precisa por nome não. É só por uma palavra que identifica nossa aula + depois nós vamos falar o porquê. Pronto?

A - Não.

A2 - (xxx)

P - É + pode usá o cartão todo + letra grande + do jeito que você quisé.

A - É por por quê professora?

- (440) P- Não num é por o porque não + todo mundo já recebeu Cleomilson. Uma palavra só. Cê vai falar o porquê. Da um vermelho (xxx) Não + num precisa escrevê atrais não. Pronto + Quem gostaria de falá? Vão lá + Elaine.
- A - Eu achei interessante + porque eu + (xxx) a gente num entende + mas tem o mesmo sentido.
- A - Eu + eu achei ótimo + porque é + a + a gente pesquisou as línguas + falamos das línguas + que o povo da roça fala ota língua + e o povo da cidade (xxx)
- P - Língua? Será que nós podemos chamar de outra língua?
- AA - Não + sotaque.
- (445) P - Não + outro o que + Cleber? Outro vocabulário + isso. Quem pôs outra coisa diferente?
- A - Achei legal + que a gente discutiu + cada deu sua opinião...
- P - Quem mais? Quem pôs legal + eu também achei por isso + por isso e por isso + vão lá. Alice.
- A - Eu achei legal porque a gente... (xxx)
- P - Quem pôs diferente. Vão lá. Cristiane.
- (450) A - Alegre.
- P - Alegre. Por que + Cristiane + alegre?
- A - Porque alegre + porque a gente aprendeu e se divertiu também.
- P - Isso. Quem mais pôs. Outro. Sueni.
- A - Bom.
- (455) P - Bom + por quê?
- A - (xxx)
- P - ã.
- A - (xxx)
- P - Isso. Quem gostaria. É + André.
- (460) A - (xxx) cada assunto. Foi muito bom.
- P - Isso. É: + Alexandre.
- A - (xxx)
- P - **Fala alto** (xxx)
- A - (xxx)
- (465) P - Isso. Quem mais gostaria de falar. Tatiana. Rápido Tatiana. É: Anderson.
- A - Interessante.

P - Por que você achou interessante?

A - Ah! professora (xxx)

P - Tira a mão.

(470) P - Patrícia.

A - Eu achei + importante.

P - Por que que você achou importante?

A - Porque cada um tem sua linguagem. Ninguém pode falar dos outros (xxx) Alguém fala assim (xxx)

### **7.1.3 Analisando as reflexões da tia Lia e as de seus alunos**

Após a leitura do texto, a professora inicia a discussão perguntando ao aluno que interpreta o personagem Chico Bento se ele sentiu alguma dificuldade em fazer esse tipo de leitura em voz alta (turno 100). O aluno responde com a cabeça que sim e completa dizendo que teve medo de errar porque as palavras eram difíceis e estavam todas erradas. A primeira idéia que nos ocorre aqui é que a professora intencionava avaliar como o aluno estaria lidando com o fenômeno da variação lingüística. A professora Lia chamando a atenção para as diferenças dialetais, questiona se pode ser chamada de errada a linguagem do Chico Bento (turno 110). O modo como ela faz a pergunta sinaliza para os outros alunos que a resposta do colega estava imbuída de um certo preconceito. Isso fez com que os alunos propusessem outras respostas, inicialmente discordando do colega. Entretanto, a falta de informação sobre o assunto fez com que surgissem muitas dúvidas. No decorrer do debate, o que vai ficando muito claro para eles é que há diferenças entre o seu vocabulário e o do Chico Bento. O diálogo continua e nos turnos de 115 a 135 pode-se observar que os conceitos de língua e suas variantes não estão bem explicados, mas uma dedução é certa: a “língua” falada por Chico Bento, sua família e seus amigos é perfeitamente normal e adequada dentro de sua comunidade. Insistindo, tia Lia tenta ouvir de seus alunos o que eles entendem por “certo” e “errado” em relação à língua. Novamente, o tópico abordado envolve a questão do preconceito que existe quanto às escolhas lexicais no desempenho da língua quando estas não coincidem com a norma padrão. A própria professora, de modo não

intencional, demonstra um julgamento desfavorável em relação às variedades não-padrão quando coloca como “certa” a variedade ensinada na escola. Observe o turno 151.

Durante todo o evento, tia Lia e seus alunos tentaram insistentemente analisar o fenômeno da variação, tendo como objeto de discussão a fala de Chico Bento. Entretanto, a profundidade de tais conceitos e a falta de formação específica na área impediram que eles chegassem a conclusões mais detalhadas.

Porém, é importante ressaltar que (a) mesmo de forma espontânea e genérica, eles chegaram a importantes conclusões e que (b) os alunos demonstram um nível de profundidade inesperado. Eles observaram:

- (1) as diferenças entre a linguagem urbana e a rural (e.g. turnos 110-115-126-131-136-163-164-170 - a fala dos alunos, da professora e do Chico Bento)
- (2) a variação na fala da professora;
- (3) as diferenças em sua própria linguagem;
- (4) as diferenças regionais (turno 300);
- (5) as escolhas lexicais e o uso de determinadas estruturas são legítimos dentro da comunidade de falantes daquela variedade (turnos 180/181/182 );
- (6) que o estilo monitorado tem características da modalidade escrita da língua (turnos 215/220).

Essas conclusões fundamentaram-se nas reflexões dos participantes, sobre o assunto do texto, que vieram enriquecidas pelo depoimento de alguns alunos. Eles ilustraram o fenômeno das diferenças e da variação lingüística por meio de exemplos de sua experiência pessoal e da de seus familiares.

A análise dos dados e os resultados alcançados corroboram a sugestão de que um treinamento sociolingüístico adequado contribuiria muito positivamente para dotar os professores de melhores meios de conduzir e orientar o desenvolver de uma aula como essa que acabamos de

tomar conhecimento. Isso seria de particular relevância para aqueles professores que trabalham em escolas rurais e para os que lidam com grupos de alunos que interagem em ambiente escolar de contato dialetal.

## **7.2 Conclusões**

Os resultados obtidos confirmaram as asserções levantadas inicialmente. As análises qualitativa e quantitativa que constaram deste trabalho levaram a concluir que os alunos envolvidos nesta pesquisa demonstraram grande capacidade de modulação estilística, exibindo em seu repertório lingüístico estilos sobrepostos ao seu vernáculo. O desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos deveu-se de forma destacável ao importante trabalho desenvolvido pela escola. A competência comunicativa demonstrada por Elaine e outros alunos, filhos de pais iletrados, mostra a importância da instituição na vida dessas crianças. A escola é responsável por fornecer ao aluno condições de acesso aos estilos monitorados da língua, promover o seu desenvolvimento e ampliar sua rede cultural e lingüística. Seu valor e influência tornam-se reconhecidos e evidentes em exemplos como este: alunos falantes de variantes não-padrão e de dialeto rural comportando-se como falantes bidialetais. O exemplo de Elaine aponta para a importância das redes relacionais fornecidas pela escola. Essa aluna, por exemplo, tem como única rede externa o contato com os colegas. Ela não participa de outras redes no bairro.

Um outro aspecto de extrema relevância foi observado no estilo interacional e pedagógico da professora. A sua conduta demonstrou um modo de agir sempre pronto a oferecer amparo seguro e dosado - conhecido como *“scaffolding”*. Esse amparo tem sido um fator de grande influência no crescimento do aluno e no desenvolvimento de uma aprendizagem mais ampla. O suporte em forma de *“scaffolding”* gera um sentimento de auto-confiança proporcionando ao aluno um caminhar sem medo, permitindo-lhe errar, reconstruir e desvendar o desconhecido na construção do saber. Reveja o exemplo:

A - Professora! olha o que eu tô fazenu.

P - Olha o jeito que ocê escreveu + + FA-MI-LI-A + num é FA-MÍ-LHA +  
não + + é + LI-A.

A - Errei!

P - Hum! hum! + **'bora fazê otro.**

(FTM01AB 29/08/94)

O exemplo mostra que o aluno tropeça, mas tenta de novo incentivado pela professora, pois está certo de que será amparado por sua mão amiga. Ela o incentiva a recomeçar, a reconstruir. Ele amadurece aos poucos... De “flor” transforma-se em “fruto”.

A convivência com aqueles a quem admiramos e desejamos imitar agiu também como um dos fatores favorecedores à aquisição de outros estilos da língua.

A afetividade da professora contribuiu para mitigar a resistência no relacionamento entre professor e aluno, facilmente encontrada em ambientes formais como o de sala de aula, particularmente naqueles onde convivem pessoas de antecedentes culturais e lingüísticos diferentes. Esse fator permitiu um convívio harmonioso, desenvolveu a confiança e facilitou os processos de aprendizagem.

A sensibilidade da professora no tratamento das diferenças dialetais e culturais de seus alunos e seus métodos interacionais e pedagógicos contribuíram positivamente na transmissão do conteúdo.

Com essas considerações encerra-se este trabalho. É importante ressaltar que o distanciamento entre os avanços teóricos e aquilo que efetivamente é aplicado nas escolas de 1o. grau retarda o desenvolvimento do aluno e o aperfeiçoamento do sistema de ensino. O desenvolvimento de novas teorias e a aplicação de metodologias adequadas promovem mudanças que vão se legitimando e trazendo o aprimoramento do ensino e das relações sociais.

A contribuição deste trabalho foi mostrar: (a) a importância da escola em vários aspectos do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; (b) a capacidade de uso de estilos monitorados da língua em situações formais de fala demonstrada por alunos falantes de variedades não-padrão da língua em ambiente dialetal misto; (c) e como uma pedagogia culturalmente sensível e um estilo interacional afetivo contribuíram positivamente na aquisição da variedade padrão da língua.

## Anexos

### A entrevista de (E):

- (1) E - Continua caprichosa em Elaine? Parece que mais caprichosa ainda. Quais os assuntos que vocês estão estudando esse ano + em matemática?
- (2) A - Em matemática?
- (3) E - Até agora *o que* você já estudô?
- (4) A - A gente tá + aprendenu a forma polinômica + **as expressões numéricas** com + eu me esqueci o nome + é +(xxx) **essas coisas** assim + quadrado + (xxx) sei lá + eu me esqueci o nome. Modificá o número x + resolvê problemas com o número x + é + **expressões + expressões numéricas** assim **mais difíceis** + né + com quadrado + são dois + né + mas só que o quadrado em cima.
- (5) E - Certo.
- (6) A - (xxx) com **expressões numéricas** que são assim + valor de n + com potenciação + essa daí que a gente tá estudano + também forma polinômica + **expressões numéricas** + só que num é bem igual **aquelas outras** + né + são um pouquinho mais **difíceis**. É divisibilidade já aprendemos + o MDC também e o MMC com + com forma simultânea. Também geometria e segmentos.
- (7) E - Nossa! Muita coisa hein? Muita novidade!
- (8) A - Essa daqui foram as que caíram na prova.
- (9) E - Hum! E como é que você se saiu na prova?
- (10) A - Bem .
- (11) E - Bem? Você já sabe a nota?
- (12) A - Já + ela já entregou. Agora **as provas** + a de História vai sê dia vinte e dois. Aí começa + dia vinte e dois até parece que é dia vinte e oito.
- (13) E - Que dia é a festa junina lá?
- (14) A - Primeiro de julho.
- (15) E - Primeiro de julho? Me convida.
- (16) A - Hum + hum.
- (17) E - Estou convidada?
- (18) A - Só que é de noite + tá + é de noite + meu pai num deixa eu í.
- (19) E - Ah! que pena!
- (20) A - Só se fosse de tarde + né + a festa deles.
- (21) E - E porque a sua mãe num vai cum você?
- (22) A - Num sei! Num sei se ela qué í.
- (23) E - Às vezes ela qué í + né?
- (24) A - Às vezes quando minhas prim... + **os meus primos** tava estudanu aí + aí eu ia.
- (25) E - Bom e Comunicação e Expressão quais são as novidades que você viu esse ano?
- (26) A - Esse daqui + é o de + História.
- (27) E - Ah! esse é o de História + então me conta de História.
- (28) A - A gente tá aprendendo é + é o + o + a chegada dos portugueses + o período colonial..
- (29) E - Hum...
- (30) A - **Essas coisas**
- (31) E - Hum + que mais?
- (32) A - Como era o engenho + a vida da senzala + a sociedade + assim + açucareira + **as sociedades** que teve assim no Brasil antes da gente + né?
- (33) E - Ã?

- (34) A - **Muitas coisas**. Também as **Capitanias hereditárias** + sobre o governo + o aspecto do povo + **muitas coisas**.
- (35) E - Muito interessante. É . O que mais? Vamos passá pro outro caderno agora. Vai me mostrar o outro.
- (36) A - Esse aqui é o de Ciências. Esse aqui é o livro.
- (37) E - Esse é o livro de?
- (38) A - Ciências.
- (39) E - Ciências.
- (40) A - A gente aprendeu até agora...É uma pequena história + né + (xxx) o começo da água + como se formava a água + né? o vapor da água + a formação da água + a vida na água + né?
- (41) E - Sim.
- (42) A - A cadeia alimentar (xxx)
- (43) E - Que que fala a cadeia alimentar?
- (44) A - É + assim + **os alimentos** + né? assim + como assim.... Um coelho + não + a lagarta + come + come a folha + né? Aí vem a galinha e come ela. Aí quem come a galinha é a raposa + aí quem come a raposa + não + quem come a galinha é o cachorrinho
- (45) E - Num sei...
- (46) A - é o + cachorro + cachorro... Aí vem a raposa e como o cachorro.
- (47) E - E isso?
- (48) A - É a cadeia alimentar + né? O ciclo da vida puque cada uma vai comendo um animal ou um vegetal pra se alimentá.
- (49) E - Ah! Muito interessante. Qual + qual a outra + de que que trata a outra unidade?
- (50) A - Isso aqui é a vida na água + fala assim + da fotossíntese + né como é que eles respira + como é que **as plantas** fabrica seu próprio alimento + fabricam o oxigênio para os peixes respirarem. Aqui a cadeia alimentar.
- (51) E - Bom + me expli...
- (52) A - A planta + tem a planta + né? Aí vem o coelho e come a planta + aí quem come o coelho é a cobra e quem come a cobra é o gavião. (xxx). Tem a alga + né? A alga no fundo do mar. Aí quem come a alga é o peixe + quem come o peixe é a piranha e quem come a piranha é o tubarão. Esse aqui é (xxx) **alguns problemas** da vida aquática. É a respiração + né? Assim + quando + eles fazem a respiração na água + como é que eles respiram + que a respiração liberta a energia **dos alimentos**...
- (53) E - Hum .... muitas novidades esse ano...
- (54) A - Esse aqui é como é a respiração **dos seres aquáticos**. É como **os peixes** respiram. Que **os peixes** + eles utilizam o oxigênio misturado com a água em sua co-respiração. **As provas** até que é fácil. (xxx) é que é difícil. Esse daqui é água + é uma substância. É o que tem + né + misturado com a água **às vezes**.
- (55) E - Hum + hum ...
- (56) A - (passando a folha do livro) Isso aqui nós vamu aprendê. Isso aqui também. Sim + esse aqui foi como a + o homem e a água + né? Como o homem + começou + né + a utilizá a água e como ele tá precisando + como ele precisa da água . Esse aqui é água vezes progresso. (continua passando as folhas). Agora esse + **as plantas** + o sol + né + que já é capítulo onze. Aqui é **as camadas** de um terreno + que o solo com a argila + a areia + húmus + camada de argila. Esse aqui fala sobre o surgimento e a evolução do solo. Nacapítulo treze tem o home que + que ele modifica o solo + que ele coloca + assim + coisas + que ele modifica o solo. Que ele provoca erosões às vezes. **Os minerais** e o homem + né + que fa + fala sobre rochas...
- (57) E - Mais tudo isso você já viu esse ano?
- (58) A - Já.
- (59) E - Nossa! então vocês andaram rápido.
- (60) A - A gente tá na página + + xovê + + a gente ....já vamos passá para o capítulo dezoito. Só que a gente num vai aprendê o dezoito.
- (61) E - Vai pulá o dezoito?
- (62) A - É. A gente vai vê o dezenove.
- (63) E - Qual o motivo? de pular o dezoito?
- (64) A - Bom + porque ela falô que a gente num vai aprendê na quinta série + a gente vai aprendê só na sexta.
- (65) E - Ah! só na sexta. Qual é o assunto.

(66) A - Porque um gás exerce pressão.

(67) E - Ah! tá. Bom.

(68) A - Esse daqui é o de Geografia.

(69) E - Geografia.

(70) A - Bom + a gente aprendemos (passa as folhas) como orientar-se + **os** (xxx) **colaterais** + **os polos** e **os** + **o** + **os hemi** + **hemisférios**. A gente aprendeu o que que é hemisfério + que que a gente aprendeu quais são os principais hemisférios. É + aprendemos **o paralelos**. + né + quando ele é geográficos + que são **os meridianos** + **os paralelos** + **os principais paralelos** + **as zonas térmicas**.

(71) E - Quais são as zonas térmicas?

(72) A - É **zona polar ártica** + **zona tempera** + **temperatura norte** + **zona tropical e inter** + **intertropical** + **zona temperatura sul** + **zona polar antártica**.

(73) E - Hum + hum

(74) A - Aqui **coordenada geográficas** + que são latitude e longitude + como a gente aprendeu como dá latitude e longitude + o que é longitude + aprendemos é + o movimen + o movimento da + de rotação + que nós já aprendemos na quarta série + o movimento também de translação (xxx). **Os fusos horários** + como retratar o planeta + o mapa fala + e a gente aprendeu também a ler **os mapas** + **aprendemos o que é escala** + e como + sei lá + lê + vê + lê as (xxx) .Aí nós temos o (xxx). Só.

(75) E - Pois é + agora ainda tem....

[Lado B]

(76) A - Bom +

(77) E - Pode começá a falá

(78) A - Na + na coisa de Português nós aprendemos muita coisa. A gente aprendeu + é coisa de xis + esse + como escrever **as palavras** + né ? Assim + escrevê direito + com **as palavras** esse + zê + dá assim + né + pra vê + como escreve direito + porque **às vezes** o esse tem som de zê + o xis + tem **às vezes** som de zê + né? A gen + assim + acentuá **as palavras** + né? Completá as... + e também na professora deu **umas regras** pra gente + assim que + na primeira regra é que só acentuá **todos os monossílabos tônicos** terminados em a e o **seguidos** ou não de esse. Isso aí teve na prova. E só acentuá todas **as palavras oxítonas terminadas** em a + e + o + em + ens + **seguidas** ou não de esse.

(79) E - Certo

(80) A - E a terceira regra foi que só acentuasse **todas as palavras proparoxítona** + então isso ficou mais fácil pra gente vê + né + quais são **as palavras acentuadas**. Assim....

(81) E - Então a partir **das regras** você acha que + que você tem mais facilidade de entender o processo de + ....

(82) A - É. De dizer se ela é oxítona + se é proparoxítona + dizê qual é a sílaba mais forte + aí .... + porque **às vezes** ela é acetuada + né + **às vezes** num é + mais a gente vê quais são + a mais forte + né? Mais + tamém isso é fácil! Porque na prova...

(83) E - Hum!..

(84) A - ... a gente + a professora fez assim + é + que era pra dizê porque que **as palavras** são **acentuadas** + aí teve que + que + de + decorá **as regras**. A gente aprendeu assim + é + a + o processo da comunicação + que mensagens são os sinais que uma pessoa envia a outra. Emissor é a pessoa que envia a mensagem e receptor é a que recebe as mensagens.

(85) E - Hum....

(86) A - E a gente também interpreta texto + interpreta texto + eu acho que a gente faz mais é a gramática + né? que é (xxx) escrevê mais + n é?

(87) E - Hum + hum

(88) A - Isso assim + substantivo + já aprendemos coletivo + substantivo + né? que é comum + próprio + é: + coisa assim. Também aprendemos **os cognatos** + sua família + né? de palavras....

(89) E - Hum...

(90) A - Já: aprendemos...

(91) E - Que são os cognatos?

(92) A - São assim + ah! num sei explicá!

(93) E - Ah! sabe + claro que sabe! Cê tá explicanu tudo tão direitinho + nossa! E como está!

(94) A - Como também escrevê assim + poesias.... Só que eu num sei escrevê poesias.

- (95) E - Depois cê vai lê uma poesia pra mim + que cê tem aí
- (96) A - Mas eu numca escrevi (xxx) ah! + é + de uma palavra que a gente pode formar **outras palavras** + exemplo + pedra + a gente pode formar pedreira + pedrada + pedregulho + pedreira + apedrejar ....
- (97) E - São palavras derivadas?
- (98) A - É. Tamém substantivo + nós aprendemos + comum + próprio + simples ou deri + simples ô coposto + + coletivo + + .... Também aprendemos + assim + a distinguir palavras. Tamém + tem + a gente tamém fez uma + (xxx) já aprendemos o uso da vírgula +
- (99) E - Hum
- (100) A - Como é que a gente faiz assim + né? Porque teve um trabalho que nós fizemos que era assim + “Por que o uso da vírgula” + né? pra dizê porque tava usando a vírgula. E aí a gente + Tem o substantivo comum e ....
- (101) E - Como é que + que você usa a vírgula? Por que que você usa a vírgula + me explica.
- (102) A - Quando fô numa enumeração + assim + eu comprei + um lápis + uma borracha + aí vírgula + uma borracha + **três apontadores** + vírgula + até + numa data + exemplo + Brasília + dezesseis de junho de mil novecentos e noventa e cinco + e quando a gente vai fazê um chamamento + + assim + Paulo + aí vírgula + você fez o devê de casa? Nós também fizemos um trabalho sobre substantivo. O que era substantivo comum e próprio + e dizê o que que isso + o que são **os substantivos** + é substantivo (xxx) substantivo concreto e abstrato + substantivo derivado + tamém coletivo + aprendemo gênero + gênero do substantivo + número do substantivo + **essas coisa** + isso aqui é fácil + tudo fácil. Tamém fizemos um trabalho + que foi sobre + é + tamém fizemos pontuação + também aprendemos sobre pontuação + ponto final + ponto de interrogação + travessão + **dois pontos** . Aqui ó + VÍRGULA + EMPREGA-SE PARA SEPARAR + O LOCAL DA DATA + UM CHAMAMENTO + PALAVRAS NUMA ENUMERAÇÃO. Também aprendemos assim + **palavras variáveis** + né + apre + tamém preposição. Só que ela num deu assim trabalho pra preposição + né? Também fizemos uma pesquisa sobre adjetivo + dizê o que é adjetivo...
- (103) E - O que que é um adjetivo?
- (104) A - Adjetivo é uma das **classes mais numerosas** que serve para indicar a qualidade de um ser.
- (105) E - Dá exemplo de um adjetivo.
- (106) A - Assim + Renata + é inteligente + bonita + estudiosa + assim + coisas que dá qualidade a uma pessoa + se ela é feia + se ela é bonita + se ela é esperta.
- (107) E - Assim como você + né? é bonita + é esperta + é inteligente.
- (108) A - (risos)
- (109) E - Você é um ser cheio de adjetivos. (risos)
- (110) A - Fizemos tamém um trabalho sobre **adjetivos pátrios** + pátrios. São adjetivos que + indicam a naciona + a nacionalidade de um ser. Assim + ó +
- (111) E - Hum. Qual é o adjetivo que indica a sua nacionalidade?
- (112) A - Eu sou brasileiro.
- (113) E - Brasileira
- (114) A - Ah! é! tá certo.
- (115) E - E brasileiro também
- (116) A - Também aprendemos locução adjetiva que é assim + amor materno + que indica amor de mãe.
- (117) E - Ah! muito bem!
- (118) A - Também a flexão de gênero do adjetivo que + que + fala + o vestido azul claro né? QUE NORMALMENTE O ADJETIVO SE FLEXIONA EM GÊNERO PARA ACOMPANHAR COM SUBSTANTIVO A QUE SE ENCONTRA. Sim + que o adjetivo tem uma forma + né + de masculino e feminino.
- (119) E - Hum
- (120) A - E tamém + + os adj + flexão do número do adjetivo + que o adjetivo tem assim + vou dá um exemplo + “a caneta vermelha” + então aí a gente diz “**as canetas vermelhas**”. Também fizemos graus do adjetivo que são comparativo + que é quanto **às características** de um ser + “a árvore é menos alta de que a casa” + “a árvore é tão alta quanto a casa” + é comparativo de inferioridade é comparativo de igualdade. E a árvore é mais alta de que a casa é comparativo de superioridade. Também aprendemos superlativo + superlativo absoluto que é analítico e sintético + e além do gau + do grau que é analítico e sintético existe tamém o superlativo relativo.
- (121) E - Muito bem.

(122) A - Também aprendemos a fazê esquemas...

(123) E - Ah! como é que se faz um esquema?

(124) A - Assim + é + não + a professora passô + né? **os esquemas** assim.

(125) E - Hum

(126) A - Artigo + que fala definidos e indefinido. Substantivo + que é próprio + comum. Aí ela passô no quadro. Flexão do substantivo + adjetivo que indica qualidade + adjetivo pátrio que indica nacionalidade + locução adjetiva + flexões do adjetivo e graus do adjetivo. (xxx)

(127) E - Ah! que coisa boa! É + de **todas essas coisas** que você tem aprendido esse ano + qual a disciplina que mais tem despertado interesse em você?

(128) A - Eu?

(129) E - Qual o assunto que você tem mais se interessado?

(130) A - Eu + eu prefiro Ciências.

(131) E - Por que?

(132) A - Porque Ciências + eu num sei explicá + mas eu gosto mais de Ciências. **Às vezes** eu gosto mais de Geografi:a + não + eu gosto de todas + mas + eu prefiro Ciências porque fala sobre a natureza + fala sobre a água. Às ve + também acho de Geografia + puque ela fala sobre nosso planeta também + tudo que + existe no nosso planeta + a gente distingüi + assim + dizê a temperatura.....tudo. Eu prefiro Ciências e Geografia.

(133) E - Cê gosta mais de Ciências e Geografia?

(134) A - É.

(135) E - Ah! muito bem!

## Referências bibliográficas

- BARATZ, Joan C. "Teaching reading in a urban negro school system" in Williams, S. (org) *Language and poverty*. Chicago, Rand MC Nally College Publishing Co.1973.
- BEEBE, Leslie M. "Five sociolinguistic approaches to second language", Cap. 2, p. 41-77 in *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Editor Teacher College, Columbia University. Newbury House Publishers. pp 41-77
- BROWN, Gillian e YULE, George. "Introduction: linguistic forms and functions" in *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. "Universals in language usage: politeness phenomena" in *Questions and Politeness - strategies in social interaction*. Esther N. Good (ed), Cambridge: Cambridge University Press. 1978.
- BERNSTEIN, Basil. *A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability*.
- BORTONI, Stella Maris & QUENTAL, Lúcia S. T. Dantas. *Currículo bidialetal de língua portuguesa para o primeiro grau*. (Projeto). 1990.
- BORTONI, S. M. et al. *Investigating the regularity of stylistic variation: from casual to careful speech*. (Paper) University of Brasília. 1996.
- BORTONI, S. M. et al. *The principle of saliency revisited*. (Paper) University of Brasília. 1991.
- BORTONI, Stella Maris. *Conscientização e intencionalidade no ensino/aprendizagem de estilos monitorados da língua*. Paper apresentado na UFAL. 1995.
- \_\_\_\_\_ *O discurso na sala de aula: uma visão etonográfica*. Paper apresentado no Io. Seminário Nacional de Língua Portuguesa na UFG. 1995.
- \_\_\_\_\_ *O debate sobre a aplicação da sociolingüística à educação*. Paper. 1995.
- \_\_\_\_\_ *Varição lingüística e atividades de letramento em sala de aula*. Texto integrante do *Projeto currículo bidialetal de língua portuguesa para o o primeiro grau*. Universidade de Brasília. 1994.
- \_\_\_\_\_ *Educação Bidialetal - O que é? É possível? O Foco - política da língua e políticas culturais*, no. 7, 54-55. 1992.

- \_\_\_\_\_ *The Urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.
- \_\_\_\_\_ Diversidade lingüística: uma nova abordagem do processo educacional. *Revista Brasileira de Tecnologia*, Brasília, 12 (4), 33-38. 1981.
- CAMERON, D. et. al.. *Researching language issues of power and method*. London: Routledge. 1992.
- CAZDEN, Courtney B. *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann Educational Books Inc. Portsmouth: NH. 1988.
- \_\_\_\_\_ "The neglected situation in child language research and education" in Frederick Williams (org) in *Language and Poverty: perspective on a theme*. Chicago: Rand McNally College Publishing Co, pp 81-101. 1970.
- CLARK, R, FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. e MARTIN-JONES, M. *Critical language awareness*, Workink Series Papers (1). Centre for Language in Social Life. Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University. England. 1987.
- CHAFE, Wallace L. *Literacy, language and learning: the nature consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, pp. 105-123. 1985.
- CHESHIRE, EDWARDS, MÜSTERMANN & WELTENS. "Dialect and education in Europe": A general perspective. *Journal of multilingual and multicultural development*. Multilingual Matters Ltda. Vol 10. 1989.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social construction of literacy*. Great Britain, Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes. 1995.
- CUMMINS, Jim. "Bilingualism, language, proficiency and metalinguistic development", in *Childhood bilingualism*, P. Homel et al. (orgs.) Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp 57-73. 1987.
- DREW, P. e Heritage. "Analyzing talk at work: an introduction" in *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- DETONI, R. do V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília. 1995.

- DIAS, Maria Clara Álvares Correa. *A variação na concordância nominal: um contraste entre o urbano e o rural na fala brasiliense*. Departamento de Línguas Clássicas e Vernácula. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado. 1993.
- EDWARDS, Viv & CHESHIRE Jenny. The survey of Briths dialect grammar. *Journal of multilingual and multicultural development*. Multilingual Matters Press.
- EDWARDS, Viv. "Dialect and education in Europe": A postscript. *Journal of multilingual and multicultural deveopment*. Multilingual Matters Press. Vol 10. 1989.
- ERICKSON, Frederick "Qualitative Methods" in: *Research in teaching and learning*. Vol. 2, New York: Macmillan Publishing Company. 1990.
- \_\_\_\_\_ "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievment" in *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18(4) pp 335-56, December 1987.
- FIGUEROA, E. "Introduction - Foundations of sociolinguistic theory" in *Sociolinguistic Metatheory*, New York: Pergamon, pp 1-18. 1994.
- \_\_\_\_\_ "John Gumperz and Interactional Sociolinguistics: intentionality, interpretation and social meaning" in *Sociolinguistics Metatheory*, New York: Elsevier. 1994.
- FISHMAN, J. "Some basic concepts" in *The sociology of language*, Rowley, Mass: Newbury House, pp 15-54. 1972.
- GABBIANI, B. e PELUSO, L. *Lenguaje, pensamiento y educación: matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas*. Facultad de Humanidades y Ciências de la Educación. Montivideo.Uruguay: Editorial Amauta. 1993.
- GOODY, J. and WATT, I. "The consequences of literacy" in *Language and social context*, Giglioli, P.P. (ed.) Penguin Books. 1972.
- GUMPERZ, J. C. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language and social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. University Press. Baltimore. Maryland. 1978.
- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge. 1983.
- \_\_\_\_\_ "The languages of imperialism" in Wolfson, N. e Manes, J. (eds) *Language of inequality*, Berlin: Mouton, pp 3-17. 1985.

- HAUGEN, E. *Dialect, Language, Nation*. American Antropologist. vol. 68, pp. 922-35. 1966.
- HYMES, Dell. "Why linguistic needs the sociologist" in *Foundations en Sociolinguistics*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp 69-81. 1974.
- \_\_\_\_\_. "On communicative competence" in J. B. Pride and J. Holmes (org). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp 269-293. 1972.
- \_\_\_\_\_. "Introduction" in Courtney B. Cazden et al. (org) *Functions of language in the classroom*, New York: Teachers College Press, pp xi-xlvi. 1972.
- IVANIC, R. *Critical language awareness in action*. Workink Paper Series (6). Centre for Language in Social Life. Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University. England. 1987.
- KRASHEN, S. "Second language acquisition theory" in *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, Ch.II. 1982.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática. 1990.
- KLEIMAN, Angela B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização" in *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, pp 251-70. 1995.
- LABOV, William. "Contextual styles" in *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp 79-85. 1978.
- LABOV, William. "The study of language in its social context" in *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.
- \_\_\_\_\_. "The logic of nonstandard English" in: *Language and Poverty* Chicago: Rand Mc Hally College Publishing Company, pp 153-187. 1970.
- LEAL, Cristina. Projeto de Pesquisa: Língua materna e cidadania. Relatório. Brasília: Universidade de Brasília. 1994.
- MEHAN, H. "The competent student" in *Sociolinguistic Working Paper*. South Educational Development Laboratory. Austin. Texas, 61, pp 1-29. 1979.
- MEHAN, H. e WOOD, H. "Five features of reality" in *The reality of ethnomethodology*. John Wiley & Sons: New York, pp 8-33. 1975.

- MATÊNCIO, M. de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP. Ed. Autores Associados. 1994.
- MOLLICA, M. C. “Sociolinguística: conceituação e delimitação” in *Introdução à sociolinguística variacionista*, Mollica (org) Rio de Janeiro: Cadernos didáticos, URFJ, pp 13-14. 1992.
- OLSON, D. e TORRANCE, N “Literacy as metalinguistic activity” in *Literacy and orality*, Cambridge University Press, pp 251-70. 1991.
- \_\_\_\_\_ “Literacy and objectivity: the rise of modern science” in *Literacy and orality*. Cambridge University Press. 1991.
- OCHS, Elinor. "Planned and Unplanned Discourse" in *Syntax and Semantics*. Vol. 12 *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press. 1979.
- OLIVEIRA, Ilse L. B. C. *Bidialetalismo: uma proposta para o ensino de língua materna*. (Tese de Mestrado) UFG. 1995.
- PINTSUK, S. Varbrul programs, Manuscrito. 1988.
- SAVILLE-TROIKE, M. “Basic terms, concepts and issues” e “Varieties of language” in *The ethnography of communication*, Oxford: Basil Blackwell, pp 12-107. 1982.
- SCHERRE, Maria Marta P. *Introdução ao pacote Varbrul para microcomputadores*. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Clássicas e Vernácula. Universidade de Brasília. 1993.
- \_\_\_\_\_ “Transcrição de dados lingüísticos” in *Introdução à sociolinguística variacionista*, Mollica (org) Rio de Janeiro: Cadernos didáticos, URFJ, pp 115-119. 1992.
- \_\_\_\_\_ “ Levantamento, codificação, digitação e quantificação dos dados” in *Introdução à sociolinguística variacionista*, Mollica (org) Rio de Janeiro: Cadernos didáticos, URFJ, 121-134.1992.
- \_\_\_\_\_ “Sobre a atuação do princípio da saliência fônica na concordância nominal” in *Fotografias sociolinguísticas*, Tarallo, F. (org), Campinas, São Paulo: Pontes.1989.
- \_\_\_\_\_ Reanálise da concordância nominal em português. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Tese de Doutorado.1988.
- \_\_\_\_\_ A regra da concordância de número no sintagma nominal em português. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC. Dissertação de Mestrado, 1978.

- SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 3a. ed., São Paulo, Ática. 1989.
- STUBBS, Michael. *Discourse analyses - The sociolinguistics analyses of natural language*. Basil Blackwell: Oxford. 1983.
- SCRIBNER, Sylvia. *Cognitive consequences of literacy*. Department of Psychology. Albert Einstein School of Medicine. Bronx. New York. 1968.
- SEPÚLVEDA, Gastón, SALAZAR, M. A., CMBONI, Sonia, NOGALES, Ivonne e LÓPEZ, Luís Enrique. *Organización pedagógica: reforma educativa*. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Secretaria Nacional de Educación. La Paz. Bolívia. 1995.
- TANNEN, D. "Relative focus on involvement in oral and written discourse" in *Literacy, language and learning: the nature consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, pp 124-147. 1985.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática. 1985.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo. S.P. Martins Fontes. 1991.