

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

KARIN ELISABETH FÖLDES DE ARAUJO

Um estudo da manifestação da oralidade em
produções escritas de alunos

São Paulo
2009

KARIN ELISABETH FÖLDES DE ARAUJO

Um estudo da manifestação da oralidade em
produções escritas de alunos

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em
Lingüística.

Área de Concentração: Semiótica e
Lingüística Geral.
Orientador: Prof^a. Dr^a. Irenilde Pereira dos
Santos.

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Araujo, Karin Elisabeth Földes.

Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos / Karin Elisabeth Földes de Araujo; orientador Irenilde Pereira dos Santos. - São Paulo, 2009.

91 f. : il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo, 2009.

1. Variação Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Ensino de Língua

CDD

ARAUJO, K. E. F. **Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos
Instituição: Universidade de São Paulo

Profa.Dra. Adriana Cristina Cristianini
Instituição: Universidade Bandeirantes (Uniban)

Profa. Dra. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

A meus pais por me ensinarem a importância de lutar e que é sempre possível vencer.

A meu esposo que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos, pela oportunidade, pela paciência, pela dedicação, pela competência e pela orientação segura.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela bolsa concedida pelo Programa Bolsa Mestrado.

Às Professoras Doutoras Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick e Adriana Cristina Cristianini, integrantes da Comissão Examinadora do Exame de Qualificação de Mestrado, que, com suas valiosas sugestões contribuíram para o aperfeiçoamento de meu trabalho.

Aos docentes e funcionários do Departamento de Linguística pela ajuda em diversos momentos de meu percurso.

Aos meus pais pelo apoio moral, pela ajuda nas horas mais precisas em que tudo parecia tão difícil; e pelo muito que lutaram para que eu tivesse sempre uma boa formação.

Ao meu marido Allan por me ouvir, compreender-me, ajudar-me e por me mostrar o quanto é importante a dedicação ao trabalho que desenvolvemos.

À grande amiga Dra. Isabel Aleman pelo apoio que me deu no início, levando-me até a USP e me incentivando a dedicar-me à pesquisa.

À Profa. Dra. Else Válio pela grande ajuda prestada a mim para que eu pudesse entrar na USP.

Aos meus familiares e amigos, principalmente àqueles que, mesmo pela internet, ouviram-me e incentivaram-me sempre.

A Deus e a S. Judas Tadeu por mais uma oportunidade vencida.

Àqueles que, sem perceber, foram meus amigos apenas pelo fato de me trazerem boas surpresas, fortalecendo-me, e pela inspiração.

E por fim, às minhas “filhas do coração” Catarina, Lise, Luchie e Nikita por estarem sempre a meu lado, fazendo-me companhia, dando-me forças e por me ensinarem como a vida pode ser tão simples e bela.

But, then you know, when thread is gone. [...]

Everything changes over time, just like wine.

Morten Harket / Magne Furuholmen

RESUMO

Neste trabalho analisamos redações de alunos de uma sexta, uma sétima, uma oitava série do Ciclo II do Ensino Fundamental e de uma primeira série do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual no município de Campinas, em São Paulo. O *corpus* é constituído de 40 redações, sendo 10 redações por série. Nosso objetivo é mostrar como se manifesta a oralidade em textos desses alunos.

Fundamentamo-nos principalmente nos estudos que tratam da variação linguística e de sua relação com o ensino de língua portuguesa. A partir desses estudos, elaboramos categorias que nos permitiram analisar o *corpus*. Elaboramos, ainda, uma tabela geral, a qual usamos como suporte para nossa análise, e quatro tabelas, sendo uma específica de cada série, as quais são encontradas nos apêndices desta pesquisa. Alguns traços encontrados nas redações foram expressões da oralidade, gírias, ritmo oral no desvio da pontuação e desvios de ortografia, além de algumas abreviações. Percebemos que várias são as possíveis causas de isso ocorrer, dentre elas, a não compreensão do mecanismo da variação linguística, por parte dos alunos.

Palavras-chave: Lingüística; Variação Lingüística; Modalidade oral; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work we analyze texts of students from a 6th grade, a 7th grand and a 8th grade of Elementary School. And also from a 1st grade of High School. All them from a Public School in Campinas city, State of São Paulo. *Corpus* is formed by 40 texts, 10 per grade. Our objective is to show how the way adolescents in this school level talk is presented in their texts and to show its manifestations. The mainly theory focus is the linguistics variation and its relationship to the Portuguese teaching. Starting from this study, we elaborated categories that allowed us analyze the *corpus*. We, still, elaborated a general chart which we used as a support to our analysis and four charts, one for each grade, and that is attached to this research. Some marks we found into the students texts are talk expressions, slangs, talk rhythm in the text punctuation and some abbreviations and orthography problems too. We noticed that there are many causes that explain it, one of them, misunderstanding about linguistics variation for the students.

Key-Words: Linguistics; Linguistics Variation; Portuguese Teaching

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Variação Lingüística e ensino de língua portuguesa.....	21
2.1. Variação linguística: um traço das línguas naturais.....	21
2.2. Variação linguística e escola.....	32
2.3. Modalidades oral e escrita.....	35
3. Método e procedimentos.....	40
4. Análise dos dados.....	43
5. Conclusão.....	68
Bibliografia.....	82
Apêndice.....	88
Anexos.....	90
Anexo A – Redações dos alunos da sexta série do ensino fundamental	
Anexo B – Redações dos alunos da sétima série do ensino fundamental	
Anexo C – Redações dos alunos da oitava série do ensino fundamental	
Anexo D – Redações dos alunos da primeira série do ensino médio	

1 INTRODUÇÃO

Não são poucos os trabalhos que tratam da variação linguística. No Brasil, podemos citar vários autores que tratam do assunto como, por exemplo, Silva (in MOLLICA e BRAGA, 2007) diz que quando estudamos uma língua em uso numa comunidade deparamo-nos com a variação. Os membros da comunidade são falantes homens e mulheres, pertencentes a estratos socioeconômicos distintos, de idades diferentes que desenvolvem atividades diferentes, sendo, portanto, natural que essas diferenças chamadas de sociais ou externas estejam presentes no modo de cada um expressar-se.

Mollica (in MOLLICA e BRAGA, 2007) complementa que a variação linguística está presente em todas as línguas naturais humanas, constituindo-se, portanto, um objeto de estudo considerado pela Sociolinguística, que a entende como um princípio geral e universal que pode ser analisada e descrita cientificamente.

A autora também pontua que a variação convive com forças de estabilidade, pois a face heterogênea da língua é regular, sistemática e previsível, em virtude de seus usos serem controlados por variáveis, dentre as quais se citam os marcadores regionais, os indicadores de estratificação linguístico-social e a variável de gênero.

Outro fator que deve ser considerado é a idade do falante, porque as pessoas mais velhas costumam preservar e usar as formas mais antigas e isso se explica pelo fato de que as línguas mudam com o tempo. Segundo Naro (in MOLLICA e BRAGA, 2007), a mudança linguística ocorre a longo prazo, ela não se processa instantaneamente, como se as pessoas acordassem falando diferente de como falavam no dia anterior. Dessa forma, as formas de diversos estados de evolução da língua costumam coexistir.

Outra variável que destacamos é a escolaridade, pois, por um lado, a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam; e, por outro, ela preserva as formas de prestígio (VOTRE, in MOLLICA e BRAGA, p.51).

A Teoria da Variação Linguística capta exemplares, em situações reais de comunicação, da língua em uso em num contexto social e assim dirige seu foco para esses condicionamentos externos, como explica Silva (in MOLLICA e BRAGA, 2007).

Isso é verificado nos primeiros trabalhos de Labov sobre a centralização de ditongos em Martha's Vineyard e sobre a pronúncia do /r/ em Nova Iorque. Em seu estudo sobre o inglês falado naquela cidade ele observou duas maneiras distintas de realização do fonema /r/ pós-vocálico. Essas duas formas são: a presença do segmento fônico (/r/) VS sua ausência (/ø/) em contextos fonológicos idênticos. Por exemplo, em posição final de palavra, como em *car*, o /r/ foi ou expresso ou apagado; igualmente, em posição interior travando uma sílaba, como na palavra *cart*, o /r/ foi realizado segundo uma ou outra das variantes. Os resultados da análise demonstram que a ausência do /r/ é estigmatizada socialmente e a presença do segmento é considerada a variante de prestígio. Ainda mais significativo, a análise concluiu que o *status* social mais elevado de um falante corresponde ao uso mais frequente do /r/. Não há nada inerente ao /r/ pós-vocálico que o defina como “bom”, “ruim”, “correto” ou “incorreto”. Trata-se somente de uma questão de atitude sociolinguística dos membros de uma comunidade. (TARALLO, 2007, p.12).

Também não são poucos os trabalhos que examinam particularmente a relação entre variação linguística e ensino. Se começarmos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Língua Portuguesa – PCN*, do Ministério da Educação, verificamos que, ao discorrerem sobre o ensino da língua materna no País, ressaltam que:

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar,

considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p.22).

Há alguns autores que citam os PCN em seus textos e pontuam que a proposta de abordagem dos PCN para os gêneros discursivos com base em Bakhtin é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. O que está faltando, a nosso ver, é a formulação de uma proposta que destaque a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de continuar incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador.

Esses autores, no geral, fazem uma ligação entre os gêneros discursivos nos PCN e o tratamento dos gêneros nos livros didáticos. Analisam alguns deles e explicam que o termo “gênero” e tudo o que envolve o reconhecimento de um gênero textual/discursivo passam ao largo nesses livros analisados. As atividades propostas não exploram as condições de produção ou instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, seus propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre o produtor (falante/escritor) e o receptor (ouvinte/leitor).

Eles também ressaltam, entretanto, que o livro didático não tem o compromisso e nem condições de propor cada tarefa passo a passo ao professor. Este precisa ter embasamento teórico e estar preparado para lidar com os novos conceitos e para construir uma nova prática que atenda à atual demanda das interações comunicativas.

Finalmente, fica claro que há lacunas teóricas e metodológicas que precisam ser preenchidas, nos Parâmetros Curriculares e nos livros didáticos, para que o ensino com base nos gêneros discursivos/textuais não se torne apenas mais um modismo, que só faça reproduzir novos artificialismos. Além disso, é preciso investir na formação dos professores para que possam ter acesso direto ao conhecimento e, conseqüentemente, tomar decisões e posições bem fundamentadas teoricamente na seleção de ensino e na definição de metodologia de trabalho em sala de aula.

Marcuschi (2009, no prelo) também aborda o tema “gêneros textuais” e observa que já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem junto com necessidades e atividades socioculturais e com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

O autor também faz uma ponte entre os PCN e os gêneros textuais no ensino, ao afirmar que, tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN, quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Marcuschi (2009, no prelo) ainda explica que, no ensino, de modo geral, e em sala de aula, de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

O ainda diz como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível lingüístico e propósitos. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora.

Em suas observações finais, Marcuschi (2009, no prelo) conclui que, a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se acrescentar que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção, inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da internet. Enfim, vale reforçar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem impor a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

Além dos autores citados, acrescenta-se Bortoni-Ricardo (2006, p.15), linguista brasileira que também enfoca o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

As várias formas de competência com que a criança chega à escola são a matéria-prima para o professor trabalhar as diversidades linguísticas. Idealmente essa matéria-prima precisa ser trabalhada tendo em vista como a criança irá usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção de mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética. Para que tudo isso seja possível, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada, com vários tipos de interlocutores, os diversos objetos linguísticos de tipo textual, mais frequentemente textos, que se expressam em formatos/gêneros/variedades linguísticas determinadas. (ILARI e BASSO, 2007, p.230 e 231).

Se a concepção do professor, em relação à linguagem escrita, é a de sua total autonomia relativamente à fala, ele fará pouco uso das habilidades e conhecimentos da língua oral que o aprendiz já traz para a escola. Se sua concepção é de que a linguagem escrita é apenas a transcrição da fala culta, ele tenderá igualmente a ignorar a fala do aprendiz, a qual quase nunca atende à sua visão de fala ideal. Isso ocorre porque a fala do aprendiz ainda não está contaminada pelo conhecimento da escrita e apresenta, por ser aquela de uma geração mais jovem do que a do professor, traços diferentes em virtude da mudança linguística. (KATO, 1987, p.135).

No início da escolarização, quando a criança está aprendendo a desenvolver seus próprios textos, é importante que o professor trabalhe com bilhetes, pois, como afirma Perfeito (in MELO, 2005, p.89), “os textos escritos que, de início, originaram-se da oralidade devem ir se tornando independentes dela como produção com características e intenções diferenciadas da linguagem oral”.

Um professor que trabalha da maneira descrita acima irá ensinar seus alunos a diferenciarem a linguagem oral da escrita mostrando-lhes também as variações implícitas em sua língua. Alguns autores se referem ao bidialetalismo quando mencionam as modalidades oral e escrita, como observamos em Soares (2008, p. 75).

A autora afirma que o mais importante, porém, em uma escola transformadora, é a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias, a partir de uma concepção política da escola, vista como espaço de atuação de forças, podendo levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. A proposta de um bidialetalismo, resultante dessa articulação, não se identifica, pois, com a proposta do bidialetalismo funcional oriunda da teoria das diferenças linguísticas, porque os pressupostos ideológicos de uma e outra são diversos: a escola transformadora propõe não um bidialetalismo *funcional*, mas um bidialetalismo *para a transformação* (SOARES, 2008, P.75).

Entretanto, apesar dessa vasta produção, ainda se nota tanto por parte de educadores como de educandos uma pouca familiaridade com o tema. De um lado e de outro, professores e alunos mostram pouca habilidade no trato da questão. Isso fica patente quando, a cada ano, noticiam-se equívocos cometidos por vestibulandos ou o insucesso dos alunos no ENAM ou ENADE. Fica patente também, no espaço da sala de aula, quando se observa a dificuldade dos alunos em lidar com os vários tipos de variação, entre as quais a norma culta.

Já na década de sessenta, William Labov, a que já nos reportamos em *Estágios de aquisição do inglês Standard* (1974), expressava sua perplexidade diante do fato de encontrar jovens que, mesmo expostos ao inglês padrão de seus professores por dez ou doze anos, não conseguiam utilizá-lo.

À medida que examinávamos a produção escrita de alunos e lermos a bibliografia sobre o tema, levantamos algumas hipóteses que apresentamos a seguir:

- Apesar de vários anos de escolarização, muitos alunos não conseguem exprimir-se adequadamente na modalidade escrita, isto é, não têm fluência na expressão escrita.

- Apesar de vários anos de escolarização, muitos alunos inserem no texto escrito características da oralidade.

- Apesar de vários anos de escolarização, muitos alunos não conseguem elaborar um dado tipo textual solicitado pelo professor, na modalidade escrita, e acabam desviando-se para outras produções escritas, muito próximas da oralidade ou do internetês.

Essas hipóteses apontam para questões relacionadas à Educação, mais especificamente, à compreensão do mecanismo da produção escrita de alunos, daí ser pertinente sua investigação. Assim, considerando a pertinência de que se reveste o tema, a presente dissertação tem os seguintes objetivos.

Objetivo geral: descrever as características da variação de modalidade na produção escrita de alunos das séries finais do ensino fundamental II e da primeira série do ensino médio.

Objetivos específicos:

- 1 mostrar a interferência da modalidade oral na modalidade escrita na produção escrita desses alunos;
- 2 apontar marcas de oralidade em tipo textual para o qual se exige a modalidade escrita.

Com vistas a atingir os objetivos arrolados acima, esta dissertação está estruturada da maneira descrita a seguir.

Na introdução, apresentam-se, entre outros, o tema, sua importância, as hipóteses e os objetivos da dissertação.

No segundo capítulo, denominado “Variação lingüística e ensino de língua portuguesa”, após uma apresentação sobre a variação lingüística, traço constitutivo das línguas naturais, mostra-se a relação entre variação lingüística e escola. Ainda nesta parte, enfoca-se particularmente um tipo particular de variação lingüística – a de modalidade, correspondente ao binômio oralidade/escrita. Ao final, com base nas obras apresentadas, propõem-se categorias para a análise do *corpus*.

Em seguida, no capítulo “Método e procedimentos”, explicitam-se não somente os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam os critérios para o estabelecimento do *corpus* como os que embasam a análise dos dados.

No quarto capítulo – “Análise dos dados”, como o nome indica, faz-se a análise das redações dos alunos de acordo com a proposta apresentada ao final do capítulo “Variação lingüística e ensino de língua portuguesa”.

Na – Conclusão – apresentam-se as considerações finais do trabalho.

Na Bibliografia encontram-se as obras consultadas e lidas para o embasamento teórico do trabalho.

Os Apêndices contêm tabelas que se reportam ao capítulo “Análise dos dados”.

Por fim, nos Anexos – de A a D – encontra-se o *corpus* da pesquisa

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 VARIAÇÕES LINGUÍSTICA: UM TRAÇO DEFINIDOR DAS LÍNGUAS NATURAIS

As línguas não são estáticas, elas se transformam com o tempo, com o uso. Um texto em português escrito no século XVIII é diferente, por exemplo, de um texto também escrito em português no século XXI. Naro (2007) explica que todos sabemos que as línguas mudam com o tempo. Basta compararmos com o latim, ou até com o próprio português da época medieval, para notarmos diferenças em todos os níveis, desde a semântica até a sintaxe, passando pela fonologia, pelo léxico, pela morfologia etc.

Sobre isso, Bakhtin (1988) discorre que se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua. Enfim, de um ponto de vista realmente objetivo, ao observar a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo, ela se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta.

O autor ainda explica que, na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa norma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure

num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

E do ponto de vista do receptor, Bakhtin (1988) aponta que esse pertence à mesma comunidade linguística, também considerada a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

É interessante notar que Leite (2007) complementa ao dizer que o fenômeno da mudança linguística, por exemplo, como o ser língua, sofre alterações impostas pelo *dever-ser*, quando se observa que a norma atinge e altera o sistema. Observa, ainda, segundo Coseriu, que a norma é o filtro social do sistema, e que, naturalmente, o sistema é mais amplo que a norma, que se realiza a partir das possibilidades por ele oferecidas.

A norma é algo que já se realizou e sempre se realizará no grupo social, teoricamente. Ela é a tradição a qual todos os sujeitos de uma sociedade estão submetidos e obedecem sem perceber. A reação é imediata se houver uma tentativa de uma ruptura dessa tradição.

Essa relação entre mudança linguística e norma é melhor explicada por Leite (1998, p. 181) que explana que norma é resultado do uso linguístico de um dado segmento social e esse uso, por tradicional, é preservado e varia de acordo com as possibilidades de realização que o usuário faz da língua.

Desse modo, é o uso da língua que a transforma. Entretanto, isso não ocorre de forma rápida, é necessário um longo período de tempo para que o uso se solidifique e acabe se transformando em norma.

Ao pensarmos em mudança linguística vem-nos à mente a importância da linguagem desde que os primeiros seres humanos, como mostra a História, as primeiras tentativas de comunicação até que a escrita como a conhecemos hoje fosse inventada. Sobre isso, Kato (1987) postula que a linguagem de uma forma geral sempre foi importante na vida humana desde seus primórdios até os dias de hoje. Desde sua invenção, a linguagem verbal, seja na modalidade oral seja na escrita, tornou-se importante para as civilizações; e, nos dias atuais, ao lado dos recursos tecnológicos, ela é indispensável. Por isso, hoje, saber se comunicar eficientemente é fundamental.

Assim, como observamos historicamente, o tempo trouxe primeiramente a comunicação na modalidade oral, para mais tarde, trazer a invenção da escrita. Hoje, há diversos estudos sobre o assunto, inclusive alguns que tratam de temas como a aquisição de linguagem oral e posteriormente a aquisição de linguagem escrita.

Saussure, em seu livro *Curso de Lingüística Geral* (2004), diz que é ouvindo que se aprende a língua materna, pois ela se deposita em nosso cérebro depois de inúmeras experiências e que é a fala que faz a língua evoluir, pois os nossos hábitos linguísticos são modificados pelas impressões recebidas ao ouvir os outros.

Saussure diferencia, também, a língua escrita da falada dizendo que a primeira é ensinada pela escola e que é regulamentada, possuindo, assim, um conjunto de regras. É submetida a um uso rigoroso, o da ortografia, mas não nos esqueçamos de que aprendemos a falar antes de escrever e então se inverte a relação natural.

Além disso, entendemos que não se pode deixar de lado a variação lingüística de cada língua. Diversas pesquisas já demonstraram que as línguas variam em sua oralidade e em sua escrita e observaram que a fala de um gaúcho é diferente da fala de um nordestino, sendo que ambos falam a mesma língua, a língua portuguesa. Da mesma forma, encontram-se na oralidade modos de variação da

norma padrão, dependendo da comunidade de fala onde o indivíduo está inserido, como explica Beline (2004, p. 128) que embora o indivíduo possa utilizar variantes, é no contato linguístico com outros membros de sua comunidade que ele vai encontrar limites para a sua variação individual. Como o indivíduo vive inserido numa comunidade, deverá haver semelhanças entre a língua que ele fala e a que os outros membros da comunidade falam.

Assim, notamos que há a variação lingüística não só da comunidade, como também do próprio indivíduo que nela está inserido.

E como explica Votre (2007, p. 56) que cabe destacar e atribuir à escola um mérito nada desprezível: o de ser responsável por uma parcela relevante da tarefa socializadora que o uso de uma língua nacional, de prestígio requer. A escola sozinha não faz a mudança, mas mudança alguma se faz sem o concurso da escola.

Para relacionarmos a Sociolingüística com o ensino de língua materna no Brasil, Mollica (2007, p.13) que explana-nos que os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos lingüísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

Tarallo (2007) completa essa explanação ao afirmar que talvez a escola apenas dê importância à variedade padrão desconsiderando os conhecimentos linguísticos que as crianças conhecem desde que aprenderam a falar. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são, quase sempre, não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. Por exemplo, no caso da marca de plural no Português do Brasil, a variante [s] é padrão, conservadora e de prestígio; a variante [ø] por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não-padrão.

Para o autor, a linguagem é influenciada por diferentes tipos de contexto. Inúmeros aspectos podem ser rotulados no contexto, são eles internos ao discurso ou relativos à situação social.

Isso significa dizer que cada indivíduo fala de uma determinada maneira de acordo com o contexto social em que está inserido. Se uma pessoa encontra-se, por exemplo, em uma reunião de amigos, sua fala certamente será diferente daquela quando estiver em um contexto de entrevista de emprego. Há um controle na fala de acordo com o contexto.

Foi Labov o primeiro a comparar a fala dos indivíduos em contextos diferentes, levando em conta o grau de formalidade. Uma de suas maiores pesquisas foi sobre a comunidade de fala de Nova Iorque, na Baixa Zona Leste da cidade o qual ele denominou *Estágios de Aquisição do Inglês Standard*, como já descrevemos na introdução. Nela, ele mostra que o uso de variantes linguísticas é determinado por um padrão (*pattern*) de normas sociais e estilísticas. Faz, então, a seguinte questão: “Por que é que os jovens que são expostos ao inglês *standard* de seus professores por dez ou doze anos, não conseguem, ainda assim, usar esta forma de fala, não importando com que premência necessitem dela?” E, no final de seu estudo, indica uma das causas. Segundo o autor, é possível que professores que mostrem maior amplitude de desempenho linguístico em sua própria fala tenham maior (ou menor) eficácia em persuadir os alunos e aceitar uma forma do inglês *standard* (Labov, 1974).

Para o autor, a linguagem é uma forma de comportamento social, todos os manuais elementares afirmam-no. As crianças que crescem asiladas não a utilizam; é usada por seres humanos em um contexto social para comunicar suas idéias, necessidades e emoções uns aos outros.

Dois anos mais tarde, em 1976, ele publica outra obra e complementa afirmando que todos os linguistas concordam que a linguagem é um fato social, mas nem todos insistem que isso é importante. Quando os linguistas escrevem sobre a

mudança linguística, encontramos níveis muito distintos na forma de entender o contexto social em que a mudança se dá. Por isso, segundo ele, todos os falantes de qualquer dialeto do inglês dispõem de uma mesma capacidade linguística e metalinguística de qualquer dialeto do inglês. A mudança linguística em progresso é duramente construída pelo meio físico no qual ela está inserida e pelos fatores sociais que limitam o curso da mudança. Ao mesmo tempo, as forças que movem e motivam a mudança e que são responsáveis pela transmissão e pelo desenvolvimento ao longo da sucessão das gerações são de natureza social.

Em 1974, Labov, em seus estudos sobre os estágios de aquisição do inglês padrão, mostra-nos que há muitos estágios na linguagem do inglês falado que não podem ser alcançados senão muito mais tarde na vida, e há certas habilidades no modo de falar inglês que a criança em idade escolar desconhece por completo. E ainda afirma que as escolas deveriam ensinar o inglês padrão às crianças e os educadores precisam trabalhar em sala de aula com o inglês padrão e o coloquial, ou seja, nenhuma das duas formas deve ser excluída, pois é importante que a criança conheça ambas.

Em nosso trabalho, estamos falando sobre a língua portuguesa, contudo acreditamos que, certamente, o mesmo ocorre em outras línguas. O falante de uma determinada língua atinge alguns estágios de sua língua materna somente muito mais tarde e, mesmo em idade escolar, algumas habilidades são ainda desconhecidas para o falante.

Sobre isso, voltamos a Labov (2001) que ainda assevera que, embora as crianças comecem a adquirir as normas sociolinguísticas bastante cedo, isso é um processo gradual controlado tanto pela idade como pela classe socioeconômica. Segundo ele, há uma hipercorreção linguística que normalmente se dá em indivíduos de classes sociais desprivilegiadas e ocorre quando esses indivíduos tentam atingir a “perfeição lingüística” e tendem a se reavaliarem e a se autocorrigirem a cada ato de fala.

Ainda sobre a variação linguística destacamos que constitui um fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entende-se por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística, pois se realiza por meio de duas variantes o sujeito que varia em número e pessoa e o verbo que varia em modo e tempo. No conjunto de variáveis internas encontram-se os fenômenos de natureza fonomorfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. No conjunto de variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). (Mollica, 2007)

Assim, entendemos que a língua varia de acordo com a etnia e o sexo do falante, com sua escolarização, renda classe social e ainda de acordo com o grau de formalidade do contexto e a tensão discursiva. E que, dessa maneira, não pode haver uma diferenciação entre o que é “melhor falar” ou o que é “pior falar” ou o que fica “mais bonito” falar e o que fica “mais feio de falar”.

Soares (1992) assinala que não se pode falar de uma “inferioridade” e de uma “superioridade” entre línguas, mas apenas de *diferenças*. Não se pode igualmente falar de inferioridade e superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros. Cada dialeto e cada registro são adequados às necessidades e características do grupo ao qual pertence o falante ou à situação em que a fala ocorre. O preconceito lingüístico ocorre, então, em sociedades estratificadas em classes, segundo as quais o dialeto “superior” ou “melhor” é o das classes socialmente privilegiadas.

Acerca da questão, a contribuição de Labov com suas pesquisas sobre as relações entre linguagem e classe social foi extremamente significativa. Pode-se dizer que ele desmistificou a lógica que atribuía a privação linguística às dificuldades de aprendizagem na escola das minorias étnicas menos favorecidas. Para ele não há deficiência lingüística e a fala informal é muito mais gramatical do

que a fala formal. Sua tese é a de que as crianças dos guetos, socialmente desfavorecidas, dispõem de um vocabulário básico exatamente igual ao de qualquer outra criança e que a situação social é o mais poderoso determinante do comportamento verbal.

Quando tocamos no assunto de variedade linguística acreditamos que não podemos deixar de lado a comunidade pois, segundo Tarallo (2007), em toda a comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de “variantes”. “Variantes linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.

Desse modo, fica patente que dentro de uma mesma língua há variações linguísticas. Sobre isso, Santos (1991) nos indica uma tipologia de variação linguística interessante que se divide em:

- espaço físico: reportam-se às diferenças lingüísticas de acordo com a extensão geográfica. Incluem-se aí as diferenças lingüísticas percebidas numa mesma língua, de país a país, de estado a estado, e, até, de cidade a cidade. Essas normas são geralmente enfocadas como dialetos e falares e também são conhecidas como variação diatópica que são as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países.

- classes sociais;

- faixa etária: além da linguagem dos jovens, cognominada gíria, inscreve-se aqui a linguagem dos idosos;

- grupos profissionais: jargões;

- discurso: os discursos jurídico, político, pedagógico, tecnológico, etc...;

- sexo;

- modalidade: oral/escrita;

- situação: formal/informal;

etc ...

E a autora ainda explica que embora essas normas possuam estatuto linguístico específico e definido, não resultam em compartimentos estanques e se interseccionam a todo instante. Os falantes-ouvintes, em seus atos de fala, fazem uso de várias delas, combinando-as de acordo com as exigências comunicativas, sua experiência anterior e sua procedência.

Além disso, torna-se ainda possível falar de uma norma discursiva política escrita e de uma norma discursiva política oral. Algumas normas se subdividem em

subnormas conforme sua natureza. Dessa forma, a norma discursiva literária comporta diversas segmentações. Observa também que:

[...] todas as normas e subnormas possuem distribuição específica e servem legitimamente à expressão de seus membros como modelos fixados, usados e consagrados por uma comunidade lingüística ou um segmento social. Assim como uma língua expressa a identidade de um povo, cada norma expressa a identidade de um determinado segmento (SANTOS, 1991, p. 11).

Ela também destaca que há uma tendência a valorar positiva ou negativamente determinadas normas de acordo com o sistema de valores vigente numa comunidade ou num segmento social.

Santos (1991) ainda acrescenta que isso parece explicar alguns fatos, que podem relacionar-se ao item "prestígio/discriminação", dentre as quais ela salienta:

1) o desprezo pela modalidade oral, norma de modalidade tida como incorreta para alguns, mesmo em situações em que ela é exigida;

2) o desprestígio de algumas normas de espaço físico e sua tendência ao desaparecimento;

3) a chamada norma culta tornar-se a forma mais prestigiada na sociedade e, como tal, ser imposta a alguns segmentos sociais, aos quais ela é apresentada como a única possibilidade lingüística correta.

E por fim, a autora conclui dizendo que no ensino da língua materna, a imposição da chamada norma culta a um determinado segmento social, em detrimento de outras normas, configura-lhe a perda de identidade. Por outro lado, sua não ministração impede a ascensão de um determinado estrato que a sociedade considera "inferior". Ambos - imposição ou não ministração da norma culta – seriam responsáveis por impedir a participação de determinados segmentos, que a sociedade considera "inferiores", no processo de transformação social.

Se focalizarmos especificação o contexto geográfico, temos um outro exemplo de variação, como pontuam Ilari e Basso (2007). Ao falarem sobre o português brasileiro, afirmam que se trata de uma variação do português de Portugal. Tanto o português culto como o não culto brasileiro possuem regras. Além da classificação acima, pode-se falar em tipos de variação linguística, conforme explicitado a seguir:

Temos, então, a variação diacrônica, que é aquela que se dá ao longo do tempo. A gramaticalização, tipo particular de variação diacrônica, é o processo pelo qual uma palavra de sentido pleno assume funções gramaticais (ILARI e BASSO, 2007).

Ainda segundo os mesmos autores, um exemplo clássico de gramaticalização seria a forma como o pronome *você* foi formado. Originário de *Vossa Mercê*, passando a *Vosmecê* até terminar em *você*, *Vossa Mercê* era uma expressão de tratamento como, por exemplo, *vossa Excelência ou Vossa Alteza*.

Assim, segundo os autores, qualquer produção verbal é simultaneamente marcada do ponto de vista diacrônico, diatópico, diastrático e diamésico

O processo inverso da gramaticalização é conhecido por lexicalização, processo pelo qual uma palavra muda de classe. Um exemplo bastante conhecido desse tipo de processo é quando a palavra *finalmente* (que geralmente é um advérbio) passa a ser um substantivo em frases como: *Passemos aos finalmentes*. Esse tipo de variação leva a comparar as variedades do português falado na Europa (Portugal, Madeira e Açores), na África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, etc.), na América Latina (Brasil), na Ásia (Goa, Macau, etc.). A maioria dos estudos feitos nessa linha, por razões históricas, tem comparado as línguas das antigas colônias com a de Portugal. Mas muitas vezes há a preocupação de distinguir-se de outros países vizinhos, o que leva a valorizar as raízes portuguesas, como é o caso do Timor-Leste. Outro tipo de variação é a diastrática, tipo de variação encontrada quando se comparam diferentes estratos da população. Não se encontram no Brasil verdadeiros dialetos. O que há é uma séria diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da

população e pela parte menos escolarizada. É esse tipo de variação que os linguistas chamam de diastrática. (ILARI e BASSO, 2007),

2.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ESCOLA.

Como observamos até aqui, a variação linguística é um tema que deve estar presente na escola, quer seja no trabalho com gêneros textuais, efetuado por professores e inseridos no contexto do aluno, quer seja em textos que vão desde bilhetes até jornais, revistas e outros.

Além disso, é importante que fique claro ao educando que a língua é sócio-histórica, por isso, está em constante transformação e varia em modalidade (oral e escrita) e de acordo com o sexo, a etnia, o grau escolaridade, comunidade, tensão discursiva, profissão do falante e do contexto em que ele está inserido. Dessa maneira, como vimos, não existe um modo de falar “superior” e inferior”.

Muitos autores tratam desse tema como é o caso de Bortoni-Ricardo (2006) que, ao falar especificamente de escola declara que:

A escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. (...) E por isso a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. (...) Assim, os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, por exemplo, têm de ser respeitados e suas peculiaridades lingüístico-culturais devem ser valorizadas. Eles têm o direito de aprender as variantes de prestígio. Não pode ser negado a esses alunos o conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. A língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, é preciso levar em conta as variáveis extralingüísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que vão se juntar ao vernáculo básico.

Todos nós sabemos que no início da escolarização a criança começará a ter contato com a escrita, partindo da aprendizagem das primeiras palavras e chegando até a produção de textos mais complexos.

Por isso, é importante observarmos o que abordam Ilari e Basso (2007) sobre o assunto. Segundo os autores, quando produzimos um texto escrito podemos pensar em sua estrutura prévia, podemos decidir qual será a ordem das partes. Se mesmo dessa forma o texto não ficar claro podemos corrigi-lo e o resultado final será um texto coeso e coerente. Diferente disso são os textos falados que são planejados à medida que são produzidos e é comum encontrar neles um grande número de reformulações.

Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. Nesse caso pode-se enquadrar outro importante fator de variação da língua: o gênero discursivo. Conforme o gênero a que pertencem os textos, eles apresentam um vocabulário e uma gramática próprios. Exemplificando, na fala às vezes dizemos “falaro”, “cê”, “dissero”, em vez de “falaram”, “vocês” e “disseram”.

Destacam os autores que, embora a variação seja um fato, para muita gente o fato é um problema, pois tendem a se sensibilizar com a variação diastrática, considerando que falar uma variedade diferente da variedade padrão seria um problema sério para a sociedade.

Ainda sobre variação, Votre (apud MOLLICA e BRAGA, 2007) frisa que ela é o objeto de estudo da Sociolingüística. A variação é assim entendida como um princípio geral e universal, passível de ser escrito e analisado cientificamente. Dentre as diversas variáveis, salienta a relevância da variável escolaridade, pois as formas socialmente prestigiadas são fruto da literatura oficial que as transforma em língua padrão.

O autor acrescenta que há uma oposição entre as formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala

socioeconômica e os falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico.

Para Votre, é preciso atribuir à escola o mérito de ser responsável por uma parcela relevante da tarefa socializadora que o uso de uma língua nacional, de prestígio, requer. A escola é necessária para fazer a mudança linguística, porém ela não o faz sozinha. A escola pode quebrar o hiato que há entre a língua coloquial e a língua culta, com professores que façam uso da língua culta adequadamente, exemplificando seu uso, explicando as diferenças linguísticas e mostrando a importância de se saber o padrão culto na sociedade em que vivemos.

Marcuschi (in DIONÍSIO e BEZERRA, 2005) chama a atenção para o fato de as instituições escolares não darem atenção à relação que existe entre fala e escrita, apenas mostrando uma atitude de oposição. Assinala que, hoje, os responsáveis pelo ensino de língua devem ter essa preocupação.

Marcuschi ainda frisa que não se trata de transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Dedicar-se ao estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando-se ambas mutuamente nas diversas fases da aquisição da escrita. Já existem reflexões claras a respeito da oralidade no ensino de língua. Poucas, é verdade; bem menos do que o desejável, mas já se vislumbra uma reviravolta.

Muitas vezes, o aluno utiliza recursos próprios da oralidade por dominar mal as construções do português escrito formal, como nos explicam melhor Britto (in GERALDI, 2004) pontuando que desconhecendo ou dominando mal certas construções do português escrito formal, o estudante, geralmente de forma inconsciente, acaba por utilizar outros recursos próprios da oralidade para construir seu texto. Em última análise, o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não-formal, e desescolarizada) e a imagem de

língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas. A maior ou menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como do tema, modalidade redacional, do momento em que escreve e da imagem do interlocutor.

Em síntese, podemos dizer que o primeiro deslocamento a fazer, de um lado, é o da função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que avalia; e, de outro lado, o próprio ato de produção escolar de textos. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola, segundo GERALDI (GERALDI, 2004).

2.3 MODALIDADES ORAL E A ESCRITA

Dentre os diversos tipos de variação, optamos pelas modalidades oral e escrita, uma vez que, como se viu, ela é uma das mais recorrentes na escola.

E salientamos mais uma vez o que pontua Bortoni-Ricardo (2006):

a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. (...) E por isso a escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. (...) Assim, os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, por exemplo, têm de ser respeitados e suas peculiaridades lingüístico-culturais devem ser valorizadas. Eles têm o direito de aprender as variantes de prestígio. Não pode ser negado a esses alunos o conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. A língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, é preciso levar em conta as variáveis extralingüísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que vão crescer ao vernáculo básico.

Para podermos discorrer sobre as modalidades oral e escrita, é preciso que antes entendamos o significado de cada uma, suas diferenças e semelhanças.

Rodrigues (in PRETI, 2003) explica que o texto falado apresenta marcas linguísticas evidentes de seu planejamento passo a passo, como texto construído pelos locutores envolvidos na conversação, de que resultam frases mais fragmentadas do ponto de vista sintático. O texto escrito não deixa marcas do

processo de planejamento: ele se apresenta como um todo coeso, acabado, com frases mais densas e sintaticamente mais complexas. O escritor, livre das pressões do tempo, tem condições de se abastecer de muitas informações sobre o assunto que pretende desenvolver.

Urbano (in PRETTI, 2006, p.133 e 134) também discorre sobre as diferenças das duas modalidades e complementa que a produção de texto escrito subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de idéias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva). E o texto assim produzido é transmitido *a posteriori*. Podemos considerar, em outra dimensão, vários outros níveis de planejamento. Referimo-nos ao planejamento verbal, planejamento rítmico, planejamento de formas e modos de utilização do discurso (narração, descrição, dissertação, crônica, carta, entrevista, etc), planejamento estilístico (estilo coloquial ou oral; por exemplo, uma oralidade conscientemente planejada no texto escrito), planejamento pragmático (maior ou menor atenção ao contexto, adequação à audiência), etc.

Ainda sobre as diferenças entre oralidade e escrita, Barros (in PRETI, 2006) chama a atenção para a diferença de aceitação dos usos na fala e na escrita, ou seja, “são aceitos na fala usos considerados **insuficientes** na escrita (a gramática dita popular nas gramáticas ou nos termos e expressões considerados populares nos dicionários) e são bem aceitos na escrita, mas não na fala, os usos ditos **excessivos**, isto é, a linguagem erudita e/ou literária de que tratam as gramáticas e os eruditismos dos dicionários. Em comum, fala e escrita têm apenas a **justa medida** da norma “natural” e prescrita. Os procedimentos do discurso constroem para os atores diferentes papéis sociais, em equilíbrio ou desequilíbrio (professor/aluno, patrão/empregado, dois amigos, etc.) “

Para a autora, há mais coisas entre escrita e fala do que em geral se acredita ou se constrói em nosso imaginário sobre a língua. São modos e formas diversas de produzir sentidos e de estabelecer relações entre sujeitos.

Marcuschi (2007) contribui para esse assunto discorrendo sobre os usos da língua, pois, segundo o autor, os usos que fazemos da língua é que determinam a variação lingüística. Destaca que as diferenças entre escrita e fala residem no fato de a escrita apresentar elementos significativos próprios ausentes na fala e que oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, ambos permitem exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais etc. Assim, segundo ele, a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, pois fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais .

Sobre o papel da escola, ele complementa que “seria interessante que ela soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. Parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela. A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser considerado como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais.”

Para o autor há uma supervalorização da escrita alfabética que torna supremas as culturas que a desenvolveram. Segundo ele, fala e escrita refletem a organização da sociedade e as diferenças entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

Segundo a posição de Marcuschi (2007), a fala e escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos.

É necessário lembrar que escrever não é apenas fazer uma transcrição fonética da fala. Nem sempre se pode atribuir um único som para cada letra. Um exemplo claro disso é a palavra “casa” que escrevemos com “s” e pronunciamos com som de “z”. Certamente isso pode muitas vezes confundir o aluno, porque, neste ponto, entra a questão da memória, já que é certo que quando fazemos uso de uma determinada palavra na escrita acabamos por memorizá-la melhor e, por outro lado, quando temos de escrever uma palavra que raramente escrevemos sentimos dúvida ao fazê-lo.

Como esse trabalho analisa textos escritos, apontamos o que teoricamente se diz sobre eles, que segundo Fávero e Koch (1998), os signos individuais que constituem uma seqüência textual são interligados por múltiplas relações de ordem semântica, sintática e fonológica. Os textos são seqüências de signos verbais sintaticamente ordenados.

A respeito do texto como é trabalhado na escola, a adoção de uma perspectiva textual interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na função comunicativa, como também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino de gramática como um fim em si mesmo. Na verdade, o professor, ao se preocupar com a gramática, esquece-se de que, provavelmente, seria pertinente que o aluno aperfeiçoe a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar à escola. Ele deveria entender que, em termos sociais, o aluno deve ser capaz de interagir com variedades distintas de língua, inclusive a norma chamada de culta que, pelas regras de nossa sociedade e cultura, considera-se adequada em determinadas situações (KOCH e TRAVAGLIA, 1998).

E quando se fala em texto, fala-se em gêneros textuais. Como bem nota Martins (1997), a língua não é um todo homogêneo, pois nas diferentes situações em que se apresentam em nossa vida social, usamos diferentes variedades de linguagem. A linguagem de uma carta é diferente da de um ensaio científico, a de um sermão da de um discurso político, e assim por diante”.

Lima (2008), no artigo “As marcas da oralidade na produção escrita do aluno” , discorre exatamente sobre a questão da oralidade em textos de alunos e sobre os gêneros textuais ensinados a eles pelo professor. A autora explica primeiramente que língua oral e língua escrita são instâncias completamente diferentes e que diversas vezes o professor de língua materna não considera isso, fazendo com que o aluno muitas vezes transfira para a escrita marcas próprias da fala. Ocorre, entretanto, que na escrita a sintaxe é organizada de maneira clara e explícita em virtude da ausência do interlocutor. Além disso, na escrita há o processo anafórico porque ela permite que o leitor volte ao texto na busca do referencial linguístico. Ainda segundo ela, uma das razões para o fracasso no ensino da língua escrita na escola é o fato de não se levar em conta as diferenças básicas que existem entre a fala e a escrita. É pela compreensão dessas diferenças que o professor pode conduzir o aluno das formas conhecidas da fala para as formas desconhecidas da escrita.

De acordo com a autora, a fala e a escrita possuem diferentes funções, na fala é mais comum a função de informar e com o uso de expressões mais coloquiais. A escrita, por outro lado, possui marcas mais formais e exige uma certa hierarquia em sua estrutura e, por isso, a habilidade para escrever depende muito do domínio de alguns recursos linguísticos. Além disso, Lima defende que a escrita tem uma função social e o aluno precisa perceber isso em seu cotidiano.

Assim, podemos notar ser preciso que a escola não apenas ordene que o aluno escreva segundo um determinado modelo que foi proposto pelo livro didático mas também que ele saiba distinguir os diversos gêneros textuais como, por exemplo, uma receita culinária, um conto de fadas, pois cada um tem uma função social específica.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Para este trabalho, selecionamos as 6^a, 7^a e 8^a ¹ séries do Ensino Fundamental, Ciclo II, e 1^a série do Ensino médio de uma escola pública estadual no município de Campinas, Estado de São Paulo. A escolha dessas séries se dá pelo fato de serem séries do final do Ensino Fundamental e começo do Ensino Médio. Pensamos que isso poderá revelar características de alunos mais maduros, com vários anos de escolarização.

Todos os textos de alunos usados nesta pesquisa foram aplicados por sua professora de Língua Portuguesa que, nesse caso, é a própria pesquisadora deste trabalho.

Usamos os códigos: 6 para a 6^a série, 7 para a 7^a, 8 para a 8^a e 1 para a 1^a. Logo após, vem o número que se atribui à redação. Exemplo:6.1 (sexta série, redação número 1).

Escolhemos ao acaso 10 redações de cada série, constituindo-se nosso *corpus*, então, de 40 redações. A escolha do número de redações por série se deve ao fato de que achamos pertinente que fossem escolhidas 25% das produções de cada série e que um total de 40 seria um número nem grande nem pequeno para a análise que nos propomos a fazer.

Decidimos por aplicar uma dissertação, tipo textual ensinado na sala de aula, conforme se observa na *Proposta curricular de língua portuguesa do Estado de São Paulo*, já a partir das últimas séries do ensino fundamental II.

Antes da aplicação das redações, discorreremos sobre o conceito de dissertação. Explicamos que, em vários momentos de nossas vidas, em várias interações sociais, expomos idéias, argumentos e pontos de vistas sobre um dado assunto. Nessas interações, usamos a linguagem para fazê-lo. Dissertar seria “através da

¹ Usamos 8^a série, pois a Rede Estadual de Ensino ainda não utiliza o novo modelo de nove anos, tendo, por lei, até 2010 para fazê-lo.

organização de palavras, frases e textos, apresentar idéias, desenvolver raciocínio, analisar contextos, dados e fatos. [...] temos a oportunidade de discutir, argumentar e defender o que pensamos através da fundamentação, justificação, explicação, persuasão e de provas.” (CABRAL, 2009)

Ensinamos também que a elaboração de um texto dissertativo requer a expressão na modalidade escrita da língua, com características bem diferentes daquelas utilizadas na fala, além de conhecimento do assunto que se vai abordar e posição crítica (pessoal) diante desse assunto. Acrescentamos que a dissertação tem um esquema canônico, qual seja: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Segundo Cabral (2009), essas partes têm funções específicas:

- Introdução: A introdução deve apresentar de maneira clara o assunto que será tratado e delimitar as questões, referentes ao assunto, que serão abordadas. Neste momento pode-se formular uma tese, que deverá ser discutida e provada no texto, propor uma pergunta, cuja resposta deverá constar no desenvolvimento e explicitada na conclusão.
- Desenvolvimento: É a parte do texto em que as idéias, pontos de vista, conceitos, informações de que dispõe serão desenvolvidas; desenroladas e avaliadas progressivamente.
- Conclusão: É o momento final do texto, este deverá apresentar um resumo forte de tudo o que já foi dito. A conclusão deve expor uma avaliação final do assunto discutido.

Mostramos, ainda, ser importante, como em outros tipos de produção escrita, que o texto possua duas características básicas: coesão e coerência.

Por último, destacamos que a produção de um texto dissertativo exige pesquisas de informações sobre os temas para dar consistência ao texto. Em suma, mostrou-se aos alunos que a dissertação é uma exposição, discussão ou

interpretação de uma determinada idéia. A dissertação, por isso, pressupõe o exame crítico do assunto pelo qual se vai escrever (FARACO e MOURA, 1994).

Outro elemento importante ensinado aos alunos foi a variação lingüística, com enfoque nas modalidades oral e escrita. Explicou-se aos alunos o emprego de ambas no contexto escolar.

Os alunos tiveram o tempo de uma aula de cinquenta minutos para redigir a redação. O tema da redação foi livre. Entretanto, foram sugeridos alguns exemplos de temas que poderiam ser usados como, por exemplo, meio ambiente, cidadania, violência, drogas etc., que estão relacionados ao universo sócio-histórico dos alunos. Dessa forma, supusemos que eles teriam condições de discorrer mais facilmente e, muito provavelmente, utilizar argumentos pertinentes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com base no capítulo “Variação lingüística e ensino de língua portuguesa”, mais especificamente o item que trata da modalidade oral e escrita, pudemos observar a ocorrência de três tipos de fatos:

- aqueles que se afastam do tipo textual dissertativo;
- aqueles que se afastam da norma culta da língua, equivalentes ao que Barros denomina “usos considerados **insuficientes** na escrita”
- aqueles que se aproximam da oralidade.

Esses fatos, por se revelarem elucidativos para a explicação da interferência da oralidade na modalidade escrita, vieram a constituir-se nas categorias que agora utilizaremos para a análise do *corpus*.

A seguir, na próxima página, antes de começar a análise, apresentamos uma tabela que ilustra o desempenho dos alunos, de acordo com as categorias que propomos.

Tabela 1 – Distribuição das categorias nas quatro séries analisadas.

CATEGORIAS	TOTAIS POR SÉRIE				TOTAL GERAL
	6a. série	7a. série	8a. série	1a. série	
Fatos que se afastam do tipo textual dissertativo					
Não observância à estrutura	2	3		1	6
Questões de coesão/coerência	1	4		1	6
Frases sem desenvolvimento adequado	6	2	1	0	9
Texto em forma de diálogo	2				2
Fatos que se afastam da norma culta					
Concordância	6	6	6	4	22
Colocação Pronominal				2	2
Uso de "a gente"	1				1
Ortografia	6	10	9	8	33
Pontuação	8	6	3	4	21
Abreviação	1				1
Fatos que se aproximam da oralidade					
Pessoalidade/Aproximação do leitor	6	3	6	8	28
Expressões da oralidade		7	5	2	14
Uso de uma forma por outra	2	3	4	1	10
Repetição de termos coesivos	3	3		1	7
Marcador conversacional	1	2		2	5
TOTAIS	50	31	34	34	

4.1 FATOS QUE SE AFASTAM DO TIPO TEXTUAL DISSERTATIVO

Além do que já mencionamos no capítulo “Método e procedimentos”, podemos observar que o tipo textual dissertativo obedece a um padrão que se caracteriza da seguinte forma, segundo Magalhães (1995, p.7): “A dissertação já se realiza no plano das idéias, do conhecimento, das abstrações. É um trabalho reflexivo que consiste, basicamente, em organizar as idéias numa determinada linha de raciocínio”.

É um tipo de texto temático, em que as idéias seguem uma determinada linha de raciocínio para que o leitor saiba do que se está falando, possa entender os argumentos bem pontuados e apresentados e, ao final, seguindo a idéia do texto, possa entender a conclusão.

Em nosso *corpus*, verifica-se uma não observância a esse padrão. Por isso, encontraram-se: 1) não observância à estrutura, que engloba também os problemas na estrutura propriamente dita; e 2) questões de coesão/coerência.

4.1.1 Não observância à estrutura

Magalhães (1995, p. 9) apresenta-nos a divisão da estrutura dissertativa da seguinte forma:

1. O assunto.
2. A delimitação do assunto.
3. O objetivo.
4. A frase-núcleo.
5. O desenvolvimento
6. A conclusão.

Explica que toda dissertação possui um determinado assunto, seja amplo ou genérico, que deve sofrer uma delimitação. De acordo com essa delimitação, há um objetivo a ser atingido. A frase-núcleo precisa ser desenvolvida com a apresentação de fatos, argumentos para que seja sustentada. Esses argumentos são depois desenvolvidos, conferindo uma unidade e coerência ao texto. Finalmente, a conclusão, na qual se retoma a idéia da frase-núcleo, pode apresentar uma idéia nova traduzindo implicações e até mesmo interrogações sobre o assunto abordado.

Dessa forma, fica claro que um diálogo não se encaixa nessa estrutura. Como assinala Magalhães (1995), o diálogo faz parte da estrutura narrativa e é usado como recurso do narrador para revelar ao leitor a fala das personagens.

Faraco e Moura (1994, p.88) definem dissertação como “uma exposição, discussão ou interpretação de determinada idéia.” Por isso, a dissertação pressupõe:

- exame crítico dos assuntos o qual se vai escrever;

-raciocínio;

-clareza, coerência e objetividade de exposição.”

E Platão e Fiorin (2000, p. 298 e 299) afirmam:

Dissertação é o tipo de texto que analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos. (...) Na dissertação, predominam conceitos abstratos, isto é, a referência ao mundo real se faz através de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço.

Assim, na estrutura dissertativa não são aceitas formas pessoais, apenas formas impessoais para tornar o texto abstrato.

Há dois casos na sexta série que não seguem os padrões de uma estrutura dissertativa, mais três casos na sétima série e apenas um caso na primeira série do Ensino Médio. Apenas a oitava série não apresenta textos com essa característica.

Vejamos um exemplo da sexta série, em que a redação termina assim: “Mas na verdade sem arte e cultura ninguém” (6.3). Aqui, está claro que faltou a complementação de uma idéia. O texto termina sem uma conclusão.

E o mesmo ocorre em outro texto, como podemos ver no exemplo a seguir: “Como podemos melhorar o mundo?” (6.2). De repente, o aluno acaba o assunto do qual vinha falando, sem concluir sua idéia e apenas coloca uma pergunta no final.

Os três exemplos da sétima série são parecidos com os da sexta, pois os textos 7.3, 7.4 e 7.10 também não apresentam conclusão. No exemplo: “As meninas brasileiras são os casos mais graves, que tem o maior número de abuso sexual” (7.4) – Isso é um dado, portanto, deveria estar no meio do texto, em sua argumentação, porém está no fim como se fosse uma conclusão. Assim, entendemos que a conclusão não existe nesse texto, como também não existe nos outros exemplos citados. Em todos, os alunos parecem terminar seus textos sem concluí-los.

Contudo, o exemplo que temos do Ensino Médio é diferente, vejamos: “O caso da menina Isabela que aparenta ser o pai dela que jogou ela do prédio do prédio etc. Comentário. Eu acho que devia ter pena de morte no Brasil”. Aqui, o aluno, ao invés de concluir, faz um comentário, o que de forma alguma cabe na estrutura de um texto dissertativo como já explicamos.

Desse modo, fica claro que as séries que possuem alunos numa faixa etária menor (a sexta e a sétima séries) não conseguem seguir a estrutura no padrão de texto dissertativo, talvez porque ainda não se desenvolveram suficientemente na escrita.

4.1.2 Questões de coesão e coerência

Segundo Koch (1998), a coesão é parte do sistema de uma língua. Embora se trate de uma relação semântica, é realizada por meio do sistema léxico-gramatical. É a relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação e estabelece relações de sentido que

dizem respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga ao que veio antes. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

A autora conclui afirmando que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos sequencializados que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação sequencial significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Koch, ainda na mesma obra, divide a coesão em três tipos: referencial, seqüencial e recorrencial.

A autora chama de *coesão referencial* aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros(s) elementos(s) do universo textual. E denomina *coesão sequencial* ou *sequenciação* como a segunda grande parte de coesão textual. Para ela, a coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Em uma explicação mais ampla ela cita a coesão referencial e sequencial como duas grandes modalidades e ainda explica que a coesão referencial é que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que se remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente). Ela é obtida por meio de dois mecanismos básicos:

- a) Substituição: quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma pro - forma (pronome, verbo advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há também a substituição por zero (\emptyset) que é a elipse.

- b) Reiteração: que se faz através de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações.

A coesão referencial também se faz pela recorrência (ou parafrástica) e é obtida pelos seguintes mecanismos: recorrência de termos, de estruturas (o chamado paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais.

Segundo Koch e Travaglia (1998, p.21), a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto.

Em outras palavras, um texto incoerente é um texto sem sentido, o qual o leitor não consegue simplesmente entender, pois não há relação entre as idéias apresentadas, não há um raciocínio lógico.

Koch e Travaglia (1998, p.83) dão os seguintes exemplos: “Maria tinha lavado a roupa quando chegamos, mas ainda estava lavando a roupa” e “A galinha estava grávida”. Obviamente, na primeira frase o leitor ficará confuso com a falta de raciocínio lógico, a falta de coerência de quem escreveu a frase, pois, ou ela já tinha lavado ou ela estava lavando a roupa, as duas idéias juntas nessa frase não fazem sentido algum. E a segunda frase certamente vai causar estranhamento ao leitor, porque galinhas não ficam grávidas, é incoerente dizer que uma galinha estava grávida.

Pelo que observamos em nossa tabela, o número de redações que apresentam problemas de coesão e coerência é maior nas duas primeiras séries do Ciclo II do Ensino Fundamental, assim como ocorre com a estrutura do texto, como descrevemos no tópico “Fatos que se afastam do tipo textual dissertativo”,

mencionado acima. Apenas um texto apresenta falhas coesivas e de coerência na sexta série, quatro na sétima, nenhum na oitava e somente um na primeira série do Ensino Médio.

O exemplo que temos da sexta série é de falta de coesão referencial, pois há uma sequência de ideias, porém elas não se relacionam. Vejamos um exemplo:

“Sem cultura as coisas não seriam legal seriam desanimadas é bom ter carnaval, folclore e festas seria difícil nós não iríamos conhecer nada disso” (6.3). A aluna apresenta uma sequência de ideias, porém não as relaciona talvez isso seja decorrência de falta de pontuação adequada.

Na sétima série, há exemplos de coesão referencial e seqüencial nos quatro textos que apresentam esse problema. No único texto do Ensino Médio, o problema é de coesão seqüencial, porque o aluno não dispõe as ideias numa seqüência adequada. Os exemplos que temos da sétima série, são:

No texto 7.2, o aluno começa a falar de gravidez na adolescência, fala das doenças sexualmente transmissíveis e depois do problema das drogas na adolescência, sem fazer uma ligação clara, coesiva entre eles, o que faz com que o leitor precise inferir no texto para que seja bem compreendido.

Na redação 7.4, o aluno começa falando dos problemas que existem na adolescência, depois de repente fala da cantora canadense Avril Lavine e termina falando de abuso sexual sem fazer uma referência clara entre os assuntos, sem explicar para o leitor a relação entre uma coisa e outra, já que o autor pode não conhecer a cantora Avril Lavine e assim não entender a ponte feita pelo aluno.

No texto 7.7, o aluno no começo fala de um problema que é mundial entre os jovens, porém não faz referência nenhuma ao problema. Ele deixa isso claro apenas no título. Talvez aqui tenha faltado uma volta ao assunto do título para que ficasse bem claro ao leitor.

A quarta e última redação da sétima série que apresenta esse problema é a 7.10 na qual o aluno no início discorre sobre o problema dos pais não conseguirem fazer com que seus filhos fiquem em casa em segurança e no final discorre sobre sexo na adolescência sem fazer uma ligação entre os assuntos.

E a última redação desse caso, a 1.2, na qual o aluno começa dissertando sobre meio-ambiente, de repente fala de saúde (problema da dengue), voltando no final do texto a falar de meio-ambiente sem fazer uma referência entre os assuntos.

Deixamos claro que, sem a coesão, o texto acaba ficando incoerente, pois se não houver conexão no desenvolvimento do conteúdo, ao ler o texto, o leitor acaba se perdendo nele e o texto acaba por não fazer sentido. Justamente por isso, colocamos coesão e coerência juntas nesse tópico.

4.1.3 Frases sem desenvolvimento adequado

Há casos com problemas de desenvolvimento de parágrafo, isto é, a frase não tem um desenvolvimento adequado. É o que ocorre em seis casos na sexta série, dois casos na sétima e um caso na oitava. Não se encontrou nenhum caso na primeira série do Ensino Médio.

Ao observar, por exemplo, os textos 6.1, 6.3, 7.1, 7.8 e 8.4, verificamos que todas as frases não logram desenvolver um conteúdo. Caracterizam-se como frases curtas, em que não há propriamente desenvolvimento de parágrafos.

O número de alunos que não consegue desenvolver adequadamente as frases é consideravelmente pequeno, sendo 9 no total, segundo a tabela. Isso provavelmente demonstra que a grande maioria dos alunos está ciente de que, num texto, as frases precisam ser bem desenvolvidas para que o texto tenha sentido.

4.1.4 Texto em forma de diálogo

O tipo de estrutura dissertativa adequado não é o que encontramos em dois textos da sexta série (redações 6.9 e 6.10), que utilizam o diálogo, como se tratasse de uma narração.

Ambas começam e terminam em forma de diálogo como no exemplo da redação 6.9:

“- A violência está matando muita gente, você não acha?
-Ah, eu não acho não”

É interessante perceber que esses são os dois únicos textos que aparecem na subcategoria de texto em forma de diálogo. Os dois são de uma única série, o que talvez demonstre que todos os demais alunos da mesma série conhecem a estrutura adequada ao tipo de texto que lhes foi explicado e solicitado.

4.2 FATOS RELACIONADOS COM A NORMA CULTA

A norma culta, como se sabe, é aquela que orienta a modalidade escrita de prestígio. É a linguagem erudita de que se ocupam as gramáticas normativas e as formas consagradas pelos dicionários que mais se fazem presentes em determinados tipos textuais, como é o caso da dissertação.

Assim, não é preciso dizer que as normas de concordância, colocação pronominal, ortografia e abreviações fazem parte dos manuais de ensino da língua materna.

De acordo com Neves (2003): “O usuário da língua pode encontrar à sua disposição variantes linguísticas com aplicações distintas, com diferentes valorações e funções pragmáticas. Entretanto, precisará adequar as diversas variantes aos contextos sociais em que se insere diariamente.”

Ainda de acordo com a autora, se, na sociedade brasileira, já não se constata conjuntura sociopolítica igual à do período em que se estabelece a instituição da disciplina gramatical ocidental; se não há, hoje, língua em extinção nem tampouco literatura ameaçada, sociedades extremamente competitivas se fazem notar, e cada cidadão sente a necessidade de garantir os meios que lhe assegurem uma boa inserção social. Nesse sentido, entende-se, portanto, que o domínio da norma padrão é um pré-requisito para que se cumpram os seus objetivos. (NEVES, 2003).

A autora destaca que:

Em geral, o usuário da língua não se dedica ao estudo das grandes gramáticas tradicionais, porque nelas não estão inseridas as procuradas lições explícitas de conduta, padrões detalhadamente ditados e, finalmente, a prescrição clara das normas que poderiam ser aplicadas no seu contexto social. Em contrapartida, já não é bem tolerada, nas escolas, a preocupação com as prescrições sobre a norma padrão, que simplesmente se estabelecem mediante a transmissão de paradigmas como esquemas.

E salienta:

conseqüentemente, o educando, um ser social em contato constante com os padrões, desamparado na procura de orientação sobre a norma padrão que há de tornar legítima a sua fala na sociedade, prefere as receitas simplificadas e de veloz transferência, que possam, outrossim, acelerar o seu processo de conquista sem muito lhe exigir reflexões.

4.2.1 Concordância:

Os gramáticos Cunha e Cintra nos explicam em sua gramática (2007, p.496) sobre concordância verbal: “A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número da pessoa e do sujeito. A concordância evita a repetição do sujeito, que pode ser indicado pela flexão verbal a ele ajustada”.

Eles também se reportam à concordância nominal: “O adjetivo, dissemos, varia em gênero e número de acordo com o gênero e o número do substantivo ao qual ele se refere. É por essa correspondência de flexões que os dois termos se acham inequivocadamente relacionados, mesmo quando distantes um do outro na frase.”

Sobre as questões de concordância Neves (2000) aponta:

quando um **substantivo** no plural é determinado ou qualificado distributivamente por dois ou mais adjuntos coordenados, esses adjuntos são usados no singular e recomenda a gramática tradicional normativa que se use no **singular** o substantivo determinado pela expressão *um e outro*.

Contudo, os alunos de nosso *corpus* parecem algumas vezes não perceberem isso, pois, de modo geral, o número de redações, de todas as séries, que apresenta a falta de concordância seja verbal, seja nominal é grande. São seis casos em cada série do Ciclo II do Ensino Fundamental e quatro casos na primeira série do Ensino Médio, totalizando vinte e dois casos no total.

Temos por exemplo:

“**A maioria** dos adolescentes que entra pro mundo das drogas é **influenciado**” (7.3). Aqui o problema é a concordância nominal, pois como grifamos, “a maioria” é feminino e então deveria ser “é influenciada” fazendo a concordância de gênero.

Outro exemplo de concordância verbal é: “As drogas **está** prejudicando” (1.3). O verbo, segundo a norma culta, precisa concordar com o sujeito em número, o que não acontece aqui já que o sujeito está no plural e o verbo no singular.

Uma hipótese que temos em mente é o fato de a falta de concordância ser comum na oralidade desses adolescentes que proveem de uma comunidade de baixa renda.

4.2.2 Colocação pronominal:

Cunha e Cintra, em sua gramática (2007, p.275), definem pronome da seguinte forma: “Os pronomes desempenham na oração funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois, para representar um substantivo e para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado. No primeiro caso desempenham a função de um substantivo e, por isso, recebem o nome de *pronomes substantivos* e no segundo caso chamam-se *pronomes adjetivos*, porque modificam o substantivo que acompanham como se fossem adjetivos.”

Os gramáticos ainda fazem uma observação importante:

Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* como objeto direto em frase do tipo: Vi **ele** / Encontrei **ela**. Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada.

Bechara (2009, p.175), sobre o uso do pronome pessoal *ele* como objeto direto completa que o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso.

Neves (2000) complementa:

funcionam como **sujeitos** e como **complemento** as formas **tônicas ELE (e flexões), NÓS e VÓS**. A gramática normativa só admite que essas formas ocorram como **complemento** se preposicionadas. Entretanto, especialmente na linguagem falada, mas também na escrita ocorrem enunciados como, por exemplo: *Nunca vi ele assim*. Na conversação, essas formas são sempre usadas quando sua posição no enunciado tem de ser tônica. Ex: *Olha ele lá*.

Enquanto o número de textos com falta de concordância é grande, os que apresentam problemas com relação à colocação pronominal é baixo. Olhando na tabela podemos observar que há apenas dois casos de textos com esse tipo de problema e somente na primeira série do Ensino Médio.

Exemplos: “jogou ela do prédio” (1.4) e “não tem quem alerte elas” (1.8). Isso nos leva a pensar que trinta e oito alunos, num total de 40 do *corpus*, demonstram conhecer e saber utilizar as normas pronominais da gramática da Língua Portuguesa.

4.2.3 Uso de *a gente*:

Segundo Cunha e Cintra (2007, p.296), o uso do *a gente* é uma fórmula de representação da primeira pessoa. Emprega-se *a gente* por *nós* e também por *eu* no colóquio normal.

Bechara (2009, p.166) complementa que:

O substantivo a gente procedido do artigo a em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou está sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa.

Neves (2000) explica que “na linguagem coloquial o **sintagma nominal A GENTE** é empregado como um **pronome pessoal** tanto para a referência à **primeira pessoa do plural** (= NÓS) como para referência genérica, incluindo todas as **pessoas** do discurso.”

O número de redações que apresenta o uso de *a gente* é muito pequeno, apenas um em uma série, a sexta série.

O exemplo que temos em nosso *corpus* é:

“Hoje em dia a gente” (6.8) – O uso informal de *a gente* no lugar de *nós*.

O uso desse pronome no lugar do pronome *nós*, além de denotar afastamento da norma culta.

É interessante observarmos que apenas um aluno fez essa troca de pronomes. Nossa hipótese é de que os demais sabiam que o pronome *nós* tende ao registro formal.

4.2.4 Ortografia:

No Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2009) ortografia é descrita como: **1** Escrita correta. **2** Parte da Gramática que ensina a escrever corretamente. **3** Maneira de escrever as palavras.

Cunha e Cintra (2007, p. 63) explicam sobre ortografia: “Para produzirmos na escrita palavras de nossa língua, empregamos certo número de sinais gráficos chamados *letras*. O conjunto ordenado das letras de que nos servimos para transcrever os sons da linguagem falada denomina-se *alfabeto*.”

Segundo esses autores, fazem parte da Ortografia: o acento, o til, a cedilha, o hífen e as regras de escrita das palavras dicionarizadas. Assim, qualquer palavra que fuja a essas regras estará infringindo as normas ortográficas.

Alguns exemplos são:

“A maioria das meninas é **estupadra**”, “É um lugar que não falta **pedófolo**” (6.2), “Ele não tivesse **poblema**” (6.4) e “eles não **cumpli**”(6.5). São palavras (em negrito) que não existem no dicionário, isto é, não existem oficialmente em nossa língua, pois não estão dicionarizadas.

Outros exemplos: “muintas, servisso, adolescentes” (7.1), “prejoiso” (8.1), “grávidez” e “grávidaz” (7.8), grávidas (7.8) e “extrupando” (1.4).

O número de erros ortográficos em geral é bem grande, o que nos possibilita pensar que grande parte desses alunos tem pouco contato com a leitura e a escrita. São seis textos da sexta série, dez da sétima, nove da oitava e oito da primeira série do Ensino Médio que apresentam erros ortográficos, somando quase todos os textos - 33 num total de 40 – lembrando que são dez textos analisados por série, sendo 4 séries analisadas com esse tipo de problema.

Uma possível explicação para isso seria o fato de que ou eles transpõem para a escrita as formas que ouvem em sua comunidade ou confundem letras que possuem sons parecidos como *c* e *s*, *o* e sons parecidos como verbos que terminam com *am* e com *ão*.

4.2.5 Pontuação:

A pontuação também é um fato relacionado com a norma culta.

Cunha e Cintra (2007, p.643) destacam que: "A linguagem escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação."

Por isso, é preciso saber pontuar bem o texto. No caso do texto dissertativo, é preciso ter cuidado para que a pontuação não se aproxime completamente da oralidade.

A pontuação, assim como a concordância e a ortografia, é um fator que também aparece em grande escala em nossa tabela geral. E demonstram que os alunos não têm um conhecimento exato do uso da pontuação. Ou pontuam demais ou de menos. Isso provavelmente ocorre ou pelo simples desconhecimento da norma ou por eles tentarem trazer o ritmo da oralidade para a escrita.

Abaixo, alguns exemplos:

O texto 6.3 é interessante de ser observado, porque, no final do primeiro parágrafo, não existe um sinal de pontuação. Depois, o aluno coloca reticências depois de *etc*, o que não seria preciso. Lembramos que as reticências são muito usadas quando se transcreve a fala ou em diálogos, por elas darem uma noção de que aquela ideia tem uma continuidade. Já no que parece ser o último parágrafo o aluno faz exatamente o contrário do que fez no início, pontua demais.

Outro caso interessante de ser comentado é o texto 6.1, no qual encontramos o excesso de pontos de exclamação, claramente uma representação da fala na escrita, pois o ponto de exclamação é usado para demonstrar surpresa, hesitação e é o que o aluno parece demonstrar aqui: "ninguém merece né!!!" e "eu não gosto!!!"

O texto 7.2 mostra uma falta de pontuação de modo geral. Pouquíssimos são os sinais de pontuação encontrados nele, são apenas algumas vírgulas e alguns pontos finais.

O oposto ao exemplo que citamos acima ocorre no texto 8.4 que está repleto de vírgulas e pontos sem que haja necessidade, o que demonstra nesse caso que o aluno simplesmente desconhece as regras de uso da pontuação.

No total geral, são muitos os textos que apresentam uma pontuação inadequada.

4.2.6 Abreviações

Segundo o dicionário Aurélio (1988), abreviar é tornar-se breve, ou seja, abreviar uma palavra é torná-la mais curta e rápida para se escrever.

A jornalista Cláudia Pinho, da Revista Época, revela, em seu texto *Linguagem cifrada usada nas salas de bate-papo e nas mensagens de celular chega à tevê e vira polêmica*:

A opinião de alguns teóricos sobre o assunto, dentre os quais destaca-se o acadêmico Evanildo Bechara: Enquanto essa grafia cifrada for usada só em ambiente de internautas, tudo bem, é mais uma modalidade gráfica de gíria. Extrapolar isso ao grande público é um assalto à integridade do idioma. A adolescente, Fabiana Teixeira, de 17 anos, de Brasília diz: Meu pai acha um absurdo o jeito como escrevo. Diz que estamos matando o português, mas já ensinei minha mãe a trocar mensagens abreviando palavras. Para mim, que adoro ler, é uma questão de praticidade, não de desconhecimento.

A autora ainda completa que:

os linguistas acreditam que a escrita cibernética é mais uma forma de comunicação. “Os jovens estão crescendo nessa linguagem funcional. Se eles usam um meio eletrônico é porque querem ser rápidos. Não vejo perigo”, diz a professora Eni Orlandi, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp). “É um código a mais para os jovens conversarem. A língua é maleável e se constrói com as necessidades da história. Não é para mim. Olho a tela do computador das minhas filhas e não entendo nada”, diz Lúcia Teixeira, linguista da Universidade Federal Fluminense. Fenômeno parecido aconteceu nos primórdios do videocassete. Bastava olhar o mostrador. Se o relógio marcasse a hora certa, era sinal de que havia jovens na casa.

E, finalmente, a mesma autora conclui que:

polêmicas assim ocorreram em outros momentos da história. A mais marcante foi com a impressão da primeira Bíblia, em 1450. Houve quem dissesse que os milhares de exemplares do livro evitariam que muita gente fosse à igreja para ouvir a pregação religiosa. “Toda vez que instrumentalizam o homem, há mudanças. As novas formas vêm com as novas tecnologias”, afirma Eni Orlandi.

Os textos do *corpus* mostram que apenas um aluno, em uma série, faz uso desse recurso que, como afirmamos acima, nos dias atuais, é comum de ser encontrado em textos da internet por sua facilidade e rapidez. Contudo, é um recurso que não se enquadra em textos dissertativos.

Vejamos o exemplo de abreviação que encontramos:

“é melhor vc começar a pensar” (6.9).

Talvez esse aluno de uma única série que usou a forma abreviada *vc* por *você*, forma abreviada bastante utilizada na internet, não tenha conhecimento disso e, assim, usa na dissertação uma forma típica da conversa no ambiente virtual. Os demais demonstram saber que em textos escritos em um contexto escolar abreviações devem ser evitadas.

4.3 FATOS QUE SE APROXIMAM DA ORALIDADE

Em textos dissertativos não deve haver aproximação com o leitor para que haja uma certa impessoalidade. Assim, não se deve usar expressões como: eu acho, na minha opinião, você concorda? e outras.

4.3.1 Pessoalidade/aproximação com o leitor:

Em um texto dissertativo nem sempre é possível o uso de pessoalidade ou aproximação do autor do texto com seu leitor, pois pela teoria já exposta nesta pesquisa no primeiro item dessa análise, o texto dissertativo é um texto impessoal que retrata fatos científicos ou opiniões de uma forma abstrata e que segue uma linha de raciocínio rígida.

Contudo, é possível notar, por nossa tabela, que o número de textos que apresentam essa falha é grande, sendo vinte e oito num total de quarenta analisados, ou seja, apenas doze textos não apresentaram essa fuga à regra da dissertação.

Assim, comentaremos alguns exemplos:

“Como nós podemos fazer para deixar a sala mais limpa?” (6.1) – Nesse exemplo o aluno escreve como se seu leitor fosse de sua sala na escola, isto é, fosse da sexta série turma “C”.

Aqui, trata-se de um fato interessante se pensarmos que ele sabia que estava escrevendo uma redação que iria ser entregue para a professora de Língua Portuguesa da classe. Parece que ele quer discutir o assunto, aproximando-se do leitor, mas foi lhe exposto que, nesse caso, isso não seria possível.

“A minha opinião é essa” (6.3) – O aluno certamente não entendeu que em um texto dissertativo não se usa de pessoalidade.

“Isso é o que eu penso e o que você pensa?” (6.5)

Nesse exemplo está bastante clara a tentativa de aproximação com o leitor. O uso do pronome pessoal *eu* e do pronome de tratamento *você* demonstra que o aluno deseja se aproximar do leitor. O aluno escreve como se estivesse simplesmente conversando com ele.

“Só para você ter noção” e “agora você já sabe” (6.6) – Não é preciso afirmar que o aluno deste texto se aproxima ainda mais de seu leitor, inclusive como se estivesse conversando com ele, usando em duas de suas frases o pronome *você*.

“Espero que goste” (6.8) – o aluno autor do texto procura fazer uma aproximação interessante do leitor, esperando que o mesmo goste de seu texto, uma forma bem pessoal de aproximação.

“Acho que deveria divulgar mais” (7.5) – Nesse caso houve pessoalidade, como já sabemos, na minha opinião é algo que não deve ser usado numa dissertação e sim numa conversa informal.

Em “Eu acho que” (7.10), há o caso de pessoalidade já encontrado no exemplo acima.

“Na minha opinião isso é...” (8.6) – Mais uma vez o uso de “minha opinião”, caso típico de pessoalidade.

“Aí vai um recado: Favor não destruir” (1.2)

Um recado em um texto dissertativo de forma alguma seria cabível e coerente, pois recados são mensagens curtas que se usam numa comunicação informal, que se aproxima muito da oralidade.

“Eu acho que deveria ter...” (1.4)

Aqui, observa-se mais um caso de uso do “eu acho” demonstrando pessoalidade. Notamos que, na maioria dos casos de pessoalidade que aparecem, utilizam-se “na minha opinião” e “eu acho”, principalmente nos textos da sétima, oitava e primeira séries.

Na maioria dos textos da sexta série encontramos muitos casos de aproximação com o leitor e também de pessoalidade. Nas outras séries, os casos são praticamente apenas de pessoalidade.

Pensamos que talvez isso ocorra devido à falta de conhecimento da maioria dos alunos sobre essa norma que compõe o texto dissertativo e sobre o fato de que, num texto produzido em um contexto escolar, isso não deveria acontecer. Assim, eles acabam trazendo para a escrita uma característica bem peculiar à oralidade, sem notar que há grandes diferenças entre as duas modalidades (fala e escrita).

4.3.2 Expressões da oralidade:

Em nosso estudo, entendemos como "expressões orais" aquelas típicas da fala de nossos adolescentes, como gírias e expressões coloquiais.

Em nossa tabela vemos que são poucos os alunos que se valem de expressões da oralidade em seus textos. São apenas catorze. Os demais demonstram saber que esse tipo de expressão não se utiliza em textos dissertativos. Alguns exemplos que temos em nosso *corpus* são:

“Daí os meninos falam que aquela menina é que nem corrimão de quartel que todo mundo já pegou” (7.1). Aqui, o aluno usa de uma expressão coloquial que na verdade é uma comparação típica da oralidade.

Outro exemplo é: “Se iludirem por um **cara** que acha que é **legal**” (7.5) – *cara* e *legal* nesse contexto é um modo informal de se dizer moço, rapaz ou homem e também de dizer é simpático, de boa índole.

Um exemplo interessante é o uso da palavra *papá* (8.1) ao invés de comida. Trata-se de uma palavra muito usada, principalmente quando se fala com bebês, inserida pelo aluno em seu texto dissertativo.

Outras palavras e expressões típicas que ouvimos muito, principalmente dos adolescentes são: “tá de boa”(7.1), “ir para a balada” (7.10), “se bobear” (8.3), “burrada” (8.4), “papinho” e “na hora h” (8.6). Algumas são até usadas por pessoas mais velhas, porém sempre em um contexto informal e oral.

4.3.3 Uso de uma forma por outra:

Há uma grande diferença entre *mas* e *mais*. Segundo a classificação de Lindley e Cintra (2007, p.543 e 580), *mais* é advérbio de intensidade e *mas* é uma conjunção coordenativa adversativa. Na fala, porém, a pronúncia das duas palavras é muito próxima e é muito comum ouvir as pessoas pronunciarem *mais* no lugar de *mas*.

Neves (2000) completa que “nas relações de **desigualdade** há aspectos especiais marcados pelo uso do **MAS**. A desigualdade é utilizada para a **organização da informação** e para a **estruturação da argumentação**. Isso implica a manutenção (em graus diversos) de um dos membros coordenados (em geral, o primeiro) e (também em graus diversos) a sua negação.”

Como são sons comuns de se confundirem na fala, isso pode acabar confundido o aluno na hora da escrita. Esse uso de uma forma por outra não ocorre em grande número, apenas dez no total, o que demonstra que são poucos os alunos que fazem essa confusão na hora da escrita.

Vejamos alguns exemplos:

“o governo construiu **mais** hospitais **mais** não tem quase médicos”(6.5). O primeiro *mais* que colocamos em negrito foi usado seguindo corretamente as regras da norma culta, contudo o segundo *mais* é na verdade *mas*, o que se classifica como já dissemos, pelo uso de uma forma por outra.

Outro exemplo desse mesmo caso: “eu acho a gravidez boa **mais** numa certa idade” (8.1)

4.3.4 Repetição de termos coesivos:

A repetição de termos coesivos como “mas” e “e” aparece bastante. São 3 nas sexta série, 3 na sétima série e apenas um na primeira série do Ensino Médio, perfazendo um total de 7 casos, segundo os dados que estão na tabela por nós apresentada.

Por exemplo, ao ler o texto 6.1, observamos que o aluno repete o “e”: “E é os alunos/ E eu acho”. Outro exemplo é a repetição de “daí” que aparece cinco vezes no texto 7.1. E, a repetição de “mas” no texto 1.4, a palavra aparece duas vezes em duas linhas seguidas.

4.3.5 Marcador conversacional:

De acordo com Urbano (in PRETTI, 2003), marcadores conversacionais são: “elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”

São alguns exemplos de marcadores conversacionais: sabe?, né?, certo?, entende?, sacou?, tá?, não é verdade?, não é assim?

O número de alunos que usa marcadores conversacionais é pequeno, apenas cinco no total geral, demonstrando que talvez eles, de certa maneira, compreendam que em dissertações ou em textos escolares o uso desse recurso não é possível. Somente este pequeno grupo de cinco alunos não tem conhecimento do fato e acaba trazendo um recurso oral para a escrita.

E aqui estão alguns exemplos:

“Ninguém merece, **né?**” (6.1) – Em negrito o marcador conversacional *né*.

“Quando ignorante, **o.k**” (7.10) – O *o.k* também é tido como um marcador conversacional.

“**Bom**, voltando ao meu ambiente” (1.2) – A palavra *bom* da forma como ela foi usada nesse texto também é um marcador conversacional, porém não como os que foram descritos acima, pois *né*, *ta* e *o.k* são marcadores usados pelo locutor como uma forma de saber se seu interlocutor está recebendo e entendendo a mensagem. Já o *bom* neste caso é uma forma utilizada na oralidade com o intuito de se voltar ao assunto anterior do qual se estava falando ou às vezes até de inicialização ou término de uma conversa.

“**Bom**, segundo os jornais” (1.7) – O mesmo caso do exemplo acima, contudo o aluno dessa redação começa seu texto com a palavra *bom* como se estivesse iniciando uma conversa informal.

CONCLUSÃO

Ao longo do percurso de nossa pesquisa discorreremos sobre a variação lingüística, com ênfase nas modalidades oral e escrita. A partir de nossas leituras e da análise dos dados, verificamos que a língua é um elemento em constante mudança e que varia de acordo com seu contexto e uso social e geográfico. Além disso, varia de acordo com a etnia, a idade, a profissão e a escolaridade do indivíduo que faz uso dela.

Nosso objetivo geral consistiu em descrever as características da variação de modalidade na produção escrita de alunos das séries finais do ensino fundamental II e da primeira série do ensino médio.

Partimos da hipótese de que, apesar de vários anos de escolarização, há alunos que:

- não conseguem se expressar adequadamente na modalidade escrita, isto é, não têm fluência na expressão escrita;
- inserem no texto escrito características da oralidade;
- não conseguem elaborar um dado tipo textual solicitado pelo professor, na modalidade escrita, e acabam desviando-se para outras produções escritas, muito próximas da oralidade.

O objetivo deste trabalho bem como as hipóteses levantadas surgiram de uma prática nossa em sala de aula. Notávamos que os alunos não seguiam o padrão de redação e de língua escrita a eles solicitado, razão pela qual ocorriam desvios tanto no uso da norma culta como na confecção de um tipo específico de texto. Esse fato fez com que vissemos a importância de se fazer uma pesquisa como esta para investigar os possíveis motivos e apontar caminhos para mudanças.

Em nossa experiência de sala de aula, também pudemos notar que muitos professores ainda fazem uso dos métodos tradicionais de ensino, sem levar em conta a variação linguística e o contexto social em que o aluno está inserido. Isso

também fez-nos perceber a importância de se fazer este estudo, pois era uma coisa que nos incomodava muito.

Após fixarmos os objetivos dessa pesquisa e começarmos as leituras para a fundamentação teórica, verificamos que muitos teóricos já haviam dissertado sobre o tema. Aqui, destacamos apenas a fala de alguns autores que foram importantes em nosso estudo.

A partir dos dados levantados nesta análise realizada, concordamos com Ilari (1985) e podemos sugerir, na prática pedagógica, que o trabalho do professor deve consistir uma espécie de terapia: assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância destas últimas na redação seguinte. Por exemplo, um professor que encontra num primeiro exercício algo como “Os meninos fugiu” lembrará aos alunos que eles deixaram de obedecer à lei da concordância do verbo com o sujeito. Contudo dadas as condições de tempo do professor de Português no ensino secundário, é mais provável que ele se limite a assinalar o erro com um traço vermelho sem deixar claro para o aluno o porquê de seu “erro”.

O ponto de vista, focado pelo autor (ILARI, 1985) corrobora com os resultados que aqui alcançamos, revelando que essa pedagogia da redação é inadequada e estéril; resulta de um preconceito, infelizmente generalizado em nossas escolas, em favor da gramática e contra o ensino da expressão; e contribui destarte para que o preconceito se mantenha, como fonte de desvios.

Ainda na mesma obra, tece comentários interessantes e que julgamos serem importantes sobre o abismo que há entre as aulas de gramática e de redação nas escolas. Afirma que se dedica uma parte preponderante das aulas de gramática à assimilação de uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade é linguisticamente discutível, e que, aliás, não encontra aplicação imediata fora dos exercícios de análise. Nestes últimos, o aluno trava conhecimento com um tipo de correção distinto daquele que havia motivado a inclusão da gramática entre os conteúdos a ensinar, e que se exige dele na redação escolar. Na redação, visa-se

à correção com que o aluno se exprime ao escrever suas próprias frases; nas aulas de gramática, ao contrário, visa-se à correção com que ele emprega a terminologia (a metalinguagem) da gramática para caracterizar as frases que lhe são propostas.

Finalmente, Ilari (1985) complementa que parece difícil imaginar que a criança ou o adolescente seja capaz de preencher por si esta lacuna entre as “aulas de redação” e “as aulas de gramática”. O mais provável é que esse adolescente tenha que assimilar os objetivos do ensino da gramática, como por exemplo, a aquisição da nomenclatura gramatical sem que exista nenhuma estratégia específica que faça a ligação desse conteúdo gramatical com a confecção de redação.

O autor propõe uma mudança no ensino de gramática na escola por discordar, como nós, deste abismo que há entre o ensino de redação e de gramática nas escolas.

Pensamos que, presentes no mesmo texto, essa mudança se efetivasse, não encontraríamos duas modalidades como encontramos nas redações de nosso *corpus*. Contudo, deixaremos esse tipo de comentário mais para o final de nossa conclusão, pois, agora cremos que seja interessante voltar a falar da oralidade e escrita, já que este é o principal foco de nosso estudo e de nossa análise, por estarmos tratando de textos em que encontramos as duas modalidades.

É importante que tenhamos em mente (e, por isso, mais uma vez, ressaltamos) que as diferenças entre fala e escrita vão muito além de som e grafia, como pontuam Santos e Navas (2002). O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos linguísticos, pressupondo uma análise da linguagem (SANTOS; NAVAS, 2002). É, portanto, uma forma de mediação linguística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas (SANTOS; NAVAS, 2002).

As autoras ainda explicam que a criação da escrita pode ser vista como o marco mais significativo da transição do homem entre a barbárie e o estado civilizado. Foi criada em resposta ao anseio de registrar a fala, perpetuando-a através das barreiras do tempo e do espaço, transcendendo a memória e mortalidade humanas. Vale ressaltar, no entanto, que todos os povos desenvolveram a comunicação oral, porém, nem todos desenvolveram a escrita.

Como afirma Aurox (1992), espontaneamente, aprendemos a falar nossa língua cotidiana, falando. Mas há uma coisa que parece segura: que desde que exista um sistema de escrita, para utilizá-lo é preciso aprendê-lo de modo especial. Contrariamente à competência linguística, é um sistema completamente formado que é transmitido.

E é nesse ponto que voltamos novamente ao assunto *gramática*, o qual está presente em nosso estudo, destacando a fala de Aurox quando este afirma que a primeira análise gramatical não nasceu da necessidade de falar uma língua qualquer, mas de compreender um texto. Em nossos dias, a gramática é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira. Isto se deve tanto ao desenvolvimento do sistema escolar quanto ao da gramática. Em tempos remotos, nunca se teve espontaneamente a idéia de se fazer uma gramática – um corpo de regras explicando como construir palavras, mesmo que sob a forma implícita de paradigmas - para aprender a falar. (AUROUX, 1992)

O que chamamos de gramática, e que foi durante dois milênios uma das formas de saber linguístico dos mais trabalhados no Ocidente, repousa sobre o recorte da cadeia falada (ou escrita, na maior parte dos casos). Vimos como um saber de tipo gramatical podia nascer da prática textual na base de uma prática da escrita. Se esses elementos desempenham um papel, não são necessariamente decisivos. O reconhecimento das unidades se prende frequentemente a outras práticas e a outros saberes sociais.

O que estamos tentando mostrar aqui é a importância da gramática em nossa sociedade que se comunica a todo o tempo tanto oralmente como pela escrita, pois entendemos que é preciso que haja um padrão definido de língua, assim como há um padrão definido de roupa dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido.

Contudo, o que talvez não esteja bem certo é o modo como a gramática é tratada em nossa sociedade e muitas vezes confundida com a língua em sua forma variável. Este modo de tratar a gramática pura, como sendo a real e verdadeira língua, pelas escolas em outras épocas, apontaria para o que se pensasse ser o mais correto para o ensino, porém não é o que nos mostra hoje a linguística moderna e o ensino de língua.

Numa visão geral da análise percebemos que os maiores casos de frequência mais elevada são - Ortografia, Pessoalidade/Aproximação com o leitor, Concordância, Pontuação e Expressões da Oralidade. Todos, de alguma forma ligados à fala, pois no item Ortografia encontramos palavras que não existem nos dicionários e só existem no falar de uma comunidade ou de uma classe social; no item Concordância também há casos que certamente só ouvimos em determinadas situações e contextos; no item Pontuação há também traços típicos da oralidade. E, nos itens Pessoalidade/Aproximação com o leitor e Expressões da Oralidade, os exemplos de uso de recursos da fala na escrita exemplificam claramente esse aspecto.

Os números que nos chamaram a atenção foram justamente os de Ortografia, os de Pessoalidade/Aproximação do Leitor, os de concordância e os de pontuação . Todos eles passaram da metade do número de nossa amostra, que lembramos ser de 40 redações.

Começamos a tecer nossos comentários sobre os desvios das normas ortográficas que apresentaram ser quase unânimes nos textos analisados. Um número tão grande aponta para uma forte dificuldade desses alunos de grafar as palavras segundo uma ortografia padrão.

É possível que isso ocorra, pois muitas vezes os desvios se dão em virtude de haver grafemas que têm pronúncias diferentes de acordo com o contexto fonético-fonológico em que estão inseridos. Um exemplo é a palavra *casa* que apesar de ser escrita com o grafema *s*, nesse caso, possui o som de *z*. Não iremos entrar no mérito de questões fonéticas aqui, pois não é este nosso objetivo, apenas temos a intenção de apontar por que podem ocorrer desvios.

Outro desvio ortográfico que observamos aparecer com frequência é a escrita das palavras da forma como elas são ouvidas. Um exemplo: *fazeno* ao invés de *fazendo*. Há nesta, e em palavras que se assemelham a essa, um apagamento da letra *d* que é como encontramos no falar de comunidades, geralmente de classe social menos favorecida.

A falta de concordância verbal ou nominal é outro desvio que se apresentou muito nas redações desses alunos. Mais uma vez, há uma grande probabilidade de eles trazerem essa forma de falar de sua comunidade para o texto escrito.

Como trabalhamos com estes alunos, podemos confirmar que, na modalidade oral, eles utilizam frequentemente *fazeno* e *nós chegamu*, fato que pode explicar o uso dessas formas em seus textos.

O terceiro desvio que ressaltamos, a pontuação, está muito ligado também à oralidade, pois, como vimos em nossos estudos, a pontuação está intimamente ligada ao ritmo de fala, o que demonstra que há dois motivos possíveis e aparentes para que isso esteja ocorrendo:

1º- Os alunos não possuem o conhecimento necessário da norma e, dessa maneira, acabam por se desviar dela, o que se caracterizaria, na verdade, como um problema de aprendizagem que, neste caso, não estaria ligado à fala;

2º- Os alunos escreveriam no mesmo ritmo de fala, não fazendo uma distinção adequada entre a modalidade oral e a escrita.

Enfim, parece-nos que estes alunos demonstram não saber diferenciar as duas modalidades de uso da linguagem verbal: a fala e a escrita, além de não ter um domínio da norma culta.

Acerca do tema, recuperamos a fala de Possenti (2003), quando afirma que para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma [...] desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação objetiva.

A Escola tem um novo papel no ensino de língua portuguesa, não mais aquele papel de ensinar regras gramaticais da norma culta fazendo os alunos apenas decorarem regras e sem poder aplicá-las ao contexto.

É necessário que o aluno entenda que há diversos gêneros textuais em sua vida cotidiana e que a língua está presente na vida dele não apenas na escrita.

Sendo assim, o professor tem um papel de relevo diante dos textos produzidos por seus alunos, considerando-se a importância de a escola formar bons escritores, como também bons leitores.

Sobre isso, Brandão (2000) afirma que a tarefa do professor é: “desenvolver no aluno o seu papel de leitor crítico em que, de forma mais aguçada, poderá ser capaz de atravessar os significados implicitados no texto e a se tornar sujeito do processo de construção do sentido.”

Ainda segundo a autora, acredita-se que “ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo com sua parcela para formar o *cidadão* no seu sentido pleno.”

É importante que o aluno não apenas saiba fazer a leitura de qualquer tipo de texto e se expressar bem seja na parte escrita seja na oral.

Ainda sobre o assunto, Possenti (2003) pontua que falar “contra a “gramatiquice” não significa que a escola seja só “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática – eu disse *mais* importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se quiser analisar fatos da língua já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados pela escola.”

É interessante notar que os manuais e livros didáticos indicados pelas escolas hoje já trazem algumas ponderações sobre a variação linguística, e um exemplo disso está em um dos livros didáticos adotado por algumas escolas chamado “Português para o Ensino Médio e cujos autores Nicola, Floriana e Ernani. Nele, é explicado ao estudante que numa conversa do lado de lá do sujeito que fala há um sujeito que ouve e atribui significados (compreende, formula hipóteses, antecipa, retruca, corrige, modifica, etc.) Do lado de lá de um texto também há um sujeito-leitor que atribui significados e interage com o texto. Isso significa que todo texto tem um interlocutor. Ou seja, ele é dirigido a alguém e na sua presença se constitui.

Os autores continuam explicando que, esses interlocutores, em situação de fala ou de escrita, utilizam a modalidade da língua mais adequada à comunicação. Todo o falante tem um certo conceito sobre que linguagem usar, dependendo da situação em que se encontre. Por isso utiliza um registro formal em situação formal e um registro mais livre em situação menos formal. Por isso também, notamos que a linguagem é desenvolvida quando o sujeito tem o domínio da situação e, ao contrário, ele se cala ou se inibe se esse domínio não existe. O

interlocutor e a situação determinam o tipo de texto e de linguagem que o sujeito utiliza.

Na mesma obra destinada ao estudante do Ensino Médio, Nicola, Floriano e Ernani completam que em geral, há entre os falantes um conhecimento interiorizado da existência (e convivência) de diversos níveis de linguagem no interior de uma língua e das situações de uso, adequadas ou não, de cada um.

Em decorrência disso, segundo os autores, há uma preocupação em **adequar** o discurso à situação e ao interlocutor. Se tratar de uma situação de fala, haverá uma preocupação menor com a elaboração do que é dito; se tratar-se, porém, de uma situação que exija língua escrita, crescerá a preocupação com a elaboração do texto e com os aspectos da língua. O mesmo ocorre em relação ao interlocutor e ao papel que ele desempenha. Quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois ele também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado, ele atribui significados ao que ouve ou lê. Por outro, ele também determina a forma como vamos dizer algo. Ou seja: utilizaremos um ou outro tipo de linguagem (ou de texto) dependendo do interlocutor a quem nos dirigimos. E isso também produz significado.

Outro exemplo de livro didático adotado por algumas escolas e que traz em seu conteúdo ponderações interessantes sobre língua falada e escrita, é o livro didático de Infante (chamado *Textos, Leituras e Escritas*) escrito para os estudantes do Ensino Médio no qual ele dedica um dos capítulos de seu livro didático à “Língua Falada e Língua Escrita” como ele mesmo intitula o capítulo. E coloca dois subtítulos e que separam a língua falada e a língua escrita: “Língua falada: vínculo com as situações de uso” e “Língua escrita: formas de referência mais precisas”.

Sobre língua falada ele explica aos estudantes, público para quem é destinado seu livro, ser a comunicação oral desenvolvida em situações em que o contato entre os interlocutores é direto: na maioria dos casos, eles estão em presença um do outro, em um lugar e momento claramente conhecidos. Dessa forma, quando conversam sobre determinado assunto, elaboram mensagens marcadas por fatos da língua falada. O vocabulário utilizado é fortemente alusivo: o uso de pronomes como **eu, você, isto, isso, aquilo** ou de advérbios como **aqui, cá, já, agora, lá** possibilita indicar os seres e os fatos envolvidos na mensagem sem nomeá-los explicitamente. Note que palavras desse tipo causam problemas de compreensão se não tivermos como detectar aquilo ou aquele a que se referem.

Com referência a língua escrita, ele discorre que a elaboração da mensagem requer uma linguagem menos alusiva. O emprego de pronomes e de certos advérbios, eficientes e suficientes na língua falada, obedece a critérios diferentes, pois essas palavras passam a relacionar principalmente partes do texto, não mais designando dados da realidade exterior. Em seu lugar, vemo-nos obrigados a utilizar formas de referência mais precisas, como substantivos e adjetivos, capaz de nomear e caracterizar os seres. A língua escrita, assim, demanda um esforço maior de precisão: devem-se indicar datas, descrever lugares e objetos, bem como identificar claramente os interlocutores no caso de representação de diálogos. Essa maior preocupação cria textos cuja compreensão não depende do lugar e do tempo em que são produzidos ou lidos: como a língua escrita busca ser suficiente em si mesma, redator e leitor não precisam mais proximidade física para que a mensagem se transmita satisfatoriamente.

O autor finaliza pontuando que a língua falada, portanto, é mais alusiva do que a língua escrita, que é mais precisa. A primeira atende à necessidades de comunicação em que os interlocutores estão em presença um do outro, incorporando os dados da realidade imediata. Menos precível, a língua escrita consegue atravessar o tempo e o espaço sem perder sua eficiência informativa. Isso ocorre porque seu vocabulário é mais preciso, nomeando e descrevendo seres e idéias em vez de indicá-los momentaneamente. Entretanto, nenhuma

dessas duas formas de língua é melhor ou pior do que a outra: são apenas diferentes, cada qual apropriada a determinada forma de comunicação.

Contudo, se voltarmos à página 12 do mesmo livro encontramos outro fator importante de citar, um subtítulo chamado Unidade e Variedade. Nessa parte, Infante descreve os fatores geográficos e sociais de uma língua.

Na parte sobre os fatores geográficos ele explica ao estudante que a língua portuguesa assume diversas formas nas diversas regiões em que é falada e cita que as expressões de gaúchos e amazonenses são diferentes. E que as essas variações regionais constituem os **falares** e **dialetos**. E complementa, finalmente, afirmando que as formas regionais da língua portuguesa no Brasil vêm sendo valorizadas como parte importante da ampla diversidade cultural do país.

Na parte sobre os fatores sociais, o autor diz que o português empregado pelas pessoas que têm acesso aos meios de instrução se difere daquele empregado pelas pessoas privadas de escolaridade. Algumas classes sociais, assim, dominam uma forma de língua que goza de prestígio – a chamada norma culta – enquanto outras são vítimas de preconceito por empregarem formas menos prestigiadas. Certas formas de língua são socialmente condicionadas e desenvolvidas por grupos específicos a fim de evitar a compreensão por aqueles que não fazem parte deles. O emprego dessas formas de língua proporciona o reconhecimento fácil dos integrantes de uma comunidade restrita, seja um grupo de estudantes, seja uma quadrilha de contrabandistas. Desse modo, criam-se **gírias**, variantes linguísticas sujeitas a contínuas transformações.

Citamos esses dois livros didáticos por pensarmos ser importante o fato de que a questão da variação linguística e também as questões dos dialetos, das gírias e do preconceito que há em relação à língua.

Acreditamos que seja importante para o estudante começar a refletir melhor sobre a língua e, mais do que isso, fazer com que os professores mais voltados para o ensino tradicional também o façam.

Parece-nos que essas questões linguísticas estão saindo do meio acadêmico e chegando às escolas.

Complementamos dizendo que a Rede Estadual Paulista de Educação possui desde 2008 uma Proposta Curricular separada por disciplinas tanto no Ciclo II do Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. Essa proposta visa uma homogeneização do conteúdo ministrado pelos professores de todas as disciplinas do Ciclo II e do Ensino Médio.

Em seu primeiro ano de uso, as propostas apenas traziam o caderno do professor, o aluno não tinha o material.

Agora em seu segundo ano, os alunos também receberam os cadernos das Propostas Curriculares para que possam acompanhar o professor e fazer os exercícios neles contidos.

Essas propostas são divididas, por disciplina e por série, e também por bimestre, ou seja, em cada bimestre são distribuídos os cadernos das Propostas referentes àquele bimestre.

Como também trabalhamos na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, pudemos notar que os cadernos das Propostas Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa do segundo bimestre de 2009 para as quintas séries trouxeram algo que nos chamou a atenção - a inserção de conteúdos que falam sobre a variação linguística, o que antes, parecia se descartado nos currículos mais tradicionais.

Tudo isso demonstra que tanto os livros didáticos como a Proposta Curricular de Ensino da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo mostram uma preocupação com o ensino de língua portuguesa, com o que deve ser mudado.

Contudo, deve haver ainda uma grande preocupação com os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, ou seja, os cursos de Licenciatura em Letras e também com os cursos de Pedagogia que formam professores para trabalharem no Ciclo I do Ensino Fundamental.

Retomando o tema modalidade oral e escrita, que norteia nosso trabalho, concluímos que a oralidade dos alunos é encontrada em suas redações, traços de sua fala que foram apontados em seus textos escritos. Parecem não conseguirem separar a modalidade oral da modalidade escrita, desconhecem as variações da língua e o contexto em que eles estão ao escreverem a redação e qual é o motivo pelo qual se escreve, mesmo quando o professor explica a eles que há diferenças de modalidades, de gêneros e de tipos de texto.

Esta pesquisa é apenas uma contribuição pequena aos estudos linguísticos e ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Por isso, não nos cabe dar soluções para os problemas aqui apresentados. Entretanto, podemos apresentar sugestões extraídas das leituras efetuadas para a elaboração da fundamentação teórica de nosso trabalho, com as quais concordamos, e resultantes de nossa reflexão sobre o tema, após a análise dos dados.

Em linhas gerais, as sugestões que apresentamos são:

- Boa formação para o professor alfabetizador e para o professor de Língua Portuguesa. Creemos ser necessário que as faculdades de Licenciatura em Letras e Pedagogia ofereçam condições para a formação de bons profissionais que irão atuar com ensino da Língua Portuguesa.
- Atualização profissional. É importante que, mesmo depois de formado, o professor continue a se atualizar. É preciso que cada vez mais, a exemplo do que já ocorre, as universidades abram suas portas para que não haja um abismo entre Universidade e Escola, como observa Ilari (2003)

- Investimento na área de Educação. É importante que os professores possam ter bons materiais para se trabalhar em sala de aula, que não se restrinjam a lousa, giz, livro e caderno.

Acreditamos que os alunos terão acesso a um bom ensino de língua portuguesa, saberão distinguir as diversas variações e as modalidades da língua, sabendo usá-la de maneira coerente, independente do contexto em que ele se encontrar.

Felizmente, nessa perspectiva, mudanças já estão ocorrendo, por exemplo, como citamos acima, alguns livros didáticos já estão vindo reformulados, trazendo em seu conteúdo o assunto de oralidade e escrita, a diferença entre elas, etc.

Outra mudança são as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa também trazerem esse assunto em seu conteúdo.

Porém há muitas outras mudanças ainda por vir.

Bibliografia

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino (Org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola (org)*. SP: Cortez, 2000.

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

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELINE, Ronald. A variação lingüística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Lingüística – I. Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola e agora? – sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos mudos*. In: *O texto na sala de aula*, GERALDI, João Wanderley (Org.). São Paulo: Ática, 2004.

CABRAL, Marina *O que é dissertação*. Disponível em:
<http://www.brasilecola.com/redacao/dissertacao.htm>. Acesso em: 15/06/2009.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. 3ªEd. *A nova gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopez; KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1998.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente – a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2007.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística no ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.

LABOV, William. Anatomy of style change. In: ECKERT, Penélope, RICKFORD, John R. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Estágios de aquisição do inglês standard*. In: FONSECA, Maria Stella, NEVES Moema. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

_____. *Language in the inner city – studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Le parler ordinaire la langue dans les ghettos des Etats-Unis*. Paris: Minuit, 1978.

_____. *Modelos Sociolinguísticos*. Madri: Ediciones Cátedra, 1983.

_____. *Principles of Linguistic Change – Social Factors*. Grã-Bretanha: T.J International, 2001.

_____. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976.

LEITE, Marli Quadros. *Língua falada: uso e norma*. In: PRETI, Dino. *Estudos de língua falada – variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.

LIMA, Vânia Carmem. *As marcas de oralidade na produção escrita do aluno*. Disponível em: www.filologia.org.br/anais/anais%20CNLF%2016.html
Acesso em: 22/08/2008.

MAGALHÃES, Roberto. *Técnicas de Redação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. No 2009. No prelo.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda., 1997.

MOLLICA, Maria C. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: _____, BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolingüística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

NARO, Anthony J. *O dinamismo das Línguas*. In: MOLLICA, Maria C, BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolingüística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

PINHO, Cláudia. *Linguagem cifrada usada nas salas de bate-papo e nas mensagens de celular chega à tevê e vira polêmica* in Revista Isto é on-line.

Disponível em:

www.terra.com.br/istoe/1848/ciencia/1848_haja_kbca_p_tanta_9idade.htm.

Acesso em: 6.7.09

PERFEITO, Maria Alba. *Discurso da Escrita: da teoria à prática*. In MELO, Lélia Erbolato (org). São Paulo: Humanitas, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras; ALB, 2003.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: *Análise de textos orais* – PRETI, Dino (Org.) Projeto NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2003.

SANTOS, Irenilde Pereira dos - A variação lingüística e a política de ensino/domínio da língua materna. *Projeto Ipê. Língua Portuguesa. O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991, p. 7 a 16.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos e NAVAS, Ana Luiza G.P. *Distúrbios de Leitura e Escrita: Teoria e Prática*. São Paulo: Manole: 2002.

SAUSURRE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein . São Paulo: Cultrix, 26ª edição, 2004.

SAVIOLI, Luiz Platão. FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática: 2000.

SILVA, Vera Lucia Paredes da. *Relevância das Variáveis lingüísticas*. 58 In: MOLLICA, Maria C, BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolingüística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 2007.

URBANO, Hudinilson. Variedades de planejamento no texto falado e no texto escrito. In: *Estudos de língua falada – PRETI, Dino (Org.)*. Projeto NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2006.

VOTRE, Sebastião J. Relevância da Variável Escolaridade. In: MOLLICA, Maria C, BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolingüística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007.

WEISZFLOG, Walter. *Michaelis Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa* . São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2009.

APÊNDICES

CATEGORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DA 6ª SÉRIE

CATEGORIAS	NÚMERO DE REDAÇÕES EM QUE APARECEM
Pessoalidade/Aproximação do leitor	11
Pontuação	8
Ortografia	6
Frases sem desenvolvimento adequado	6
Concordância	6
Repetição de termos coesivos	3
Uso de uma forma por outra	2
Texto em forma de diálogo	2
Estrutura	2
Uso de "a gente"	1
Marcador conversacional	1
Coesão/Coerência	1
Abreviação	1
Expressões da oralidade	0
Colocação Pronominal	

CATEGORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DA 7ª SÉRIE

CATEGORIAS	NÚMERO DE REDAÇÕES EM QUE APARECEM
Ortografia	10
Expressões da Oralidade	7
Concordância	6
Pontuação	6
Coesão/Coerência	4
Estrutura	3
Uso de uma forma por outra	3
Pessoalidade/Aproximação do leitor	3
Repetição de termos coesivos	3
Frases sem desenvolvimento adequado	2
Marcador conversacional	2
Abreviação	1
Uso de "a gente"	1
Colocação Pronominal	
Texto em forma de diálogo	

CATEGORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DA 8ª SÉRIE

CATEGORIAS	NÚMERO DE REDAÇÕES EM QUE APARECEM
Ortografia	9
Concordância	6
Pessoalidade/Aproximação do leitor	6
Expressões da Oralidade	5
Uso de uma forma por outra	4
Pontuação	3
Abreviação	1
Frases sem desenvolvimento adequado	1
Uso de "a gente"	1
Estrutura	
Colocação Pronominal	
Coesão/Coerência	
Marcador conversacional	
Repetição de termos coesivos	
Texto em forma de diálogo	

CATEGORIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DA 1ª SÉRIE

CATEGORIAS	NÚMERO DE REDAÇÕES EM QUE APARECEM
Ortografia	8
Pessoalidade/Aproximação do leitor	8
Concordância	4
Pontuação	4
Colocação Pronominal	2
Expressões da Oralidade	2
Marcador conversacional	2
Abreviação	1
Coesão/Coerência	1
Estrutura	1
Uso de uma forma por outra	1
Repetição de termos coesivos	1
Uso de "a gente"	1
Frases sem desenvolvimento adequado	
Texto em forma de diálogo	

ANEXOS