

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Edimara Cristina Meliso Gonçalves

**DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE TEXTOS ESCOLARES:
O PÚBLICO E O PRIVADO**

**CAMPO GRANDE - MS
Agosto – 2012**

EDIMARA CRISTINA MELISO GONÇALVES

**DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE TEXTOS ESCOLARES:
O PÚBLICO E O PRIVADO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof.Dr. Dercir Pedro de Oliveira. Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Campo Grande – MS
agosto - 2012

EDIMARA CRISTINA MELISO GONÇALVES

**DESCRIÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE TEXTOS ESCOLARES:
O PÚBLICO E O PRIVADO**

APROVADA POR:

Orientador: Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira UFMS – Campo Grande - MS

Profª. Drª. Rosangela Villa da Silva UFMS – Corumbá - MS

Profª. Drª *Valéria Faria Cardoso* UNEMAT - Alto Araguaia - MT

Campo Grande, MS, 24 de agosto de 2012

Dedico este trabalho com gratidão e amor,

Ao meu marido Julio Cesar Gonçalves, pelo incentivo e a compreensão essencial nas ausências, sem ele nenhum sonho seria possível ou valeria a pena.

Às minhas filhas Beatriz e Thaís, às quais dedico minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento vai a todos aqueles que deram sua contribuição para o desenvolvimento deste trabalho. De modo especial manifesto a minha gratidão:

Ao meu esposo e minhas filhas pelo apoio incondicional, por todo amor a mim dedicado e por estarem sempre ao meu lado.

A toda minha família, por apoiarem nesta caminhada de estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Dercir Pedro de Oliveira, não apenas pelo essencial auxílio deste trabalho, mas, sobretudo por ser um exemplo de ser humano e profissional, com quem aprendi lições que levarei por toda a vida e assim tornou-se meu ídolo.

À Prof^a. Dr^a Rosangela Villa da Silva que orientou a primeira etapa desta pesquisa e mesmo afastada para o seu Pós-doutorado esteve virtualmente apoiando-me e mandando-me boas energias.

Aos professores do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens, pela oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo.

À direção das escolas onde a pesquisa foi realizada, pela carinhosa acolhida.

Aos alunos e às professoras pela dedicação, colaboração e compromisso na realização das atividades propostas para a realização deste trabalho.

À Diana Pilatti por me auxiliar a transcrever e codificar os dados no programa Goldvarb.

À minha amiga Maria da Graça Vinholi, que desde o início dos estudos esteve presente nas minhas angústias e vitórias, sempre com uma palavra de conforto.

Ao casal Rogério e Cátia, meus amigos adoráveis, presente nos momentos de entretenimento e longas conversas, sempre agradáveis e produtivas.

Aos meus colegas da turma de mestrado que sempre estiveram à disposição nos momentos de dúvidas e também pela oportunidade de vivenciar experiências tão ricas.

A todos agradeço de coração o incentivo e a colaboração.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia. p.32, 1996)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Localização da escola Municipal Ana Lúcia Batista de Oliveira...39

FIGURA 2 Localização do colégio Oswaldo Tognini.....44

FIGURA 3 Pirâmide de vogais do PB e o alçamento das vogais médias.....59

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:Distribuição geral das ocorrências da variação versus norma padrão na escrita dos alunos das 2 escolas.....	55
GRÁFICO 2:Tipos de variações presentes nos textos do alunos das duas escolas.....	56
GRÁFICO 3:Variante Gênero/Sexo e sua interferência na aplicação da regra de variação.....	57
GRÁFICO 4:Ocorrências nas variantes padrão e não-padrão nas escolas pública e privada.....	58
GRÁFICO 5:Alçamento das vogais médias /e/ e /o/ levando em consideração a variedade gênero.....	61
GRÁFICO 6:Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração a variedade escola.....	62
GRÁFICO 7:Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variedade gênero.....	63
GRÁFICO 8:Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variedade escola.....	66
GRÁFICO 9:Porcentagem da supressão de /r/ final levando em consideração o gênero do informante.....	68
GRÁFICO 10:Porcentagem da supressão de /r/ final levando em consideração a escola do informante.....	69
GRÁFICO 11: Porcentagem de ocorrências de rotacização levando em consideração o genero do informante.....	72
GRÁFICO 12 :Porcentagem de ocorrências de rotacização levando em consideração o perfil das escolas.....	73
GRÁFICO 13: Justaposição e Aglutinação – total de ocorrências.....	74
GRÁFICO 14: Classes gramaticais que compuseram o fenômeno junção.....	75
GRÁFICO 15: Presença de palavras monossilábicas e de palavras com mais de uma sílaba na junção.....	76
GRÁFICO 16 : Gênero do informante em relação ao fenômeno junção de vocábulos.....	77
GRÁFICO 17 :Tipologia da escola em relação ao fenômeno junção de vocábulos.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: (Geral) Valor de aplicação: Variação versus Norma.....	54
TABELA 2 : Tipos de variação presentes nos textos dos alunos das 2 escolas.....	56
TABELA 3 : Sexo do informante.....	57
TABELA 4 : Escola do informante.....	58
TABELA 5: Quadro das vogais do PB.....	59
TABELA 6 – Alçamento de /e/ e /o/.....	60
TABELA 7 – Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração a variedade gênero.....	61
TABELA 8 – Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração a variedade escola.....	62
TABELA 9 – Monotongação em /ow/ e /ey/.....	64
TABELA 10 Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variedade gênero	64
TABELA 11 Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variedade escola.	65
TABELA 12 Dados totais referentes à supressão do fonema consonantal /r/ final.....	67
TABELA 13 Supressão do fonema /r/ final levando em consideração a variedade gênero.	68
TABELA 14 Supressão de /r/ final levando em consideração a Escola.....	69
TABELA 15 Características das consoantes líquidas: /l/ e /r/.....	70
TABELA 16 Dados totais referentes a Rotacização de /l/ ~/r/.....	70
TABELA 17 Ocorrências Rotacização levando em consideração a variedade gênero.....	71
TABELA 18 Ocorrências Rotacização levando em consideração a Escola.....	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO1. Perfil social dos informantes.....	46
QUADRO 2 : Quadro demonstrativo dos fenômenos linguísticos registrados nos textos...	52
QUADRO 3 :Codificação dos Fenômenos recorrentes nos textos.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Arcabouço da sociolinguística.....	20
1.2 Sociolinguística e ensino.....	23
1.2.1 Oralidade e letramento.....	28
1.2.2 Escrita ortográfica.....	29
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.1 William Labov e a teoria da variação.....	32
2.2 Critérios para a escolha das escolas.....	33
2.2.1 Escola municipal de tempo integral professora Ana Lúcia de Oliveira Batista.....	33
2.2.2 Colégio Oswaldo Tognini.....	40
2.3 Caracterização sociolinguística dos informantes.....	45
2.4 O envelope da variação.....	46
2.5 Seleção dos dados.....	48
2.6 Grupo de fatores sociais.....	50
2.7 Codificação e quantificação dos dados.....	51
3. DESCRIÇÃO DOS FATOS LINGUÍSTICOS.....	54
3.1 Alçamento das vogais /e/, /o/;.....	58
3.2 Monotongação de ditongos decrescentes /ow/, /ey/.....	62
3.3 Supressão da vibrante /R/ em verbos.....	65
3.4 Rotacização;.....	69
3.5 Juntura intervocabular de duas ou mais formas livres.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	84

RESUMO

A temática apresentada neste trabalho insere-se no âmbito da pesquisa em sociolinguística voltada para a variação fonético-fonológica e os reflexos dessa variação na produção escrita de alunos do ensino fundamental de duas escolas de Campo Grande: uma pública, localizada na área periférica da cidade, e uma particular, localizada na área central urbana. O levantamento e análise das interferências da modalidade oral na produção escrita em Língua Portuguesa foram feitos com base na teoria da Sociolinguística Variacionista. O objeto da pesquisa recai sobre o interesse em mostrar as interfaces entre as linguagens: oral e escrita. O objetivo do trabalho foi o de registrar, descrever e interpretar as marcas das variedades linguísticas fonológicas, nos desvios decorrentes da transposição do ato da fala para a escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, caracterizando e comparando a produção textual dos alunos, e também correlacionando a sua competência linguística com a estratificação social da escola. O método empregado nesta pesquisa foi o da Sociolinguística Variacionista Quantitativa (Labov 1972), com aplicação do programa computacional Goldvarb 2001. Após a compreensão das diferenças na apropriação da escrita dos alunos pelos postulados da sociolinguística foram averiguados os fenômenos da variação linguística e os dois maiores grupos destacados foram: o alçamento das vogais /e/ com 28% e alçamento das vogais /o/, com 21%. Os resultados mostraram que há uma correlação direta entre variáveis sociais e estruturais ligadas aos fenômenos estudados.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação linguística; Textos de alunos.

ABSTRACT

The issue presented in this work falls within the scope of sociolinguistic research focused on the phonetic-phonological variation and the effects of this variation in the written production of elementary students from two schools in Campo Grande: a public, located in the peripheral area of the city and a particular located in central urban areas. The survey and analysis of interference in the oral mode of written work in the Portuguese language were based on the Sociolinguistics Variationist's theory. This research analyses the interfaces between languages: oral and written. The aim of this study was to record, describe and interpret the marks of language varieties phonological, the deviations arising from the implementation of the act of speaking to the writing of students in the 5th year of elementary school, characterizing and comparing the textual production of the students, and also correlated with their language skills school social stratification. The method employed in this research was the Variationist Quantitative Sociolinguistics (Labov 1972), applying the computer program Goldvarb 2001. After understanding the differences in the appropriation of students' written by the tenets of sociolinguistics have investigated the phenomena of linguistic variation and the two largest groups are highlighted: The Rising of the vowels / e / with 28% and vowel raising process/ o /, 21 %.The results showed that there is a direct correlation between structural and social variables related to the phenomena studied.

Key words: Sociolinguistics, Language Variation, Texts of students.

INTRODUÇÃO

A língua é um instrumento de integração social e reflete, em boa medida, a organização da sociedade, revelando instâncias comunicativas, seja na sua modalidade oral ou escrita.

O domínio da escrita abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento. O indivíduo deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. (Soares, 2003).

Pesquisas científicas, como as de Bortoni (2004), Soares (2003) e Britto (2007) apontam para o fato de ser essencial compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético em meio às práticas sociais de linguagem em que o indivíduo se expressa.

A escola tradicional prioriza o ensino do sistema alfabético da escrita do português que tem como base a letra, sem contudo explicar ao aluno o porquê desse aprendizado. É um ensino mecânico por meio do qual o aprendiz escreve utilizando os dois tipos de letras que a escola ensina: a letra cursiva e a letra de forma, com prioridade para a primeira, mesmo com todas as idiosincrasias da letra cursiva.

Para a Linguística, entretanto, o ensino da modalidade falada deveria ser privilegiado tanto quanto o da escrita na escola. Ensinar o aluno a falar não significa ensiná-lo a falar bonito ou difícil, mas sim ensinar a correta pronúncia das palavras do idioma marcada pelo ritmo e acento inerentes à língua portuguesa. Em sala de aula pouco se ensinam atividades orais, ratificando a tradição da escrita.

No entanto, não convém desprezar os estudos anteriores, pois eles construíram uma história de pesquisa que, aos poucos, possibilitaram outras abordagens dos fenômenos linguísticos, como por exemplo, a Sociolinguística, que tenta justificar os fenômenos linguísticos com os fatores sociais.

A sociolinguística variacionista é uma das áreas da Linguística, que estuda a língua em funcionamento e suas variações em uma comunidade de fala, focalizando, principalmente, os empregos linguísticos, em especial, os de caráter heterogêneo.

De acordo com Marcuschi (2008, p.31)

A perspectiva variacionista é a que trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal. São estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal. É uma variante da primeira

visão, mas com grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal. (Marcuschi,

A escolha do tema da pesquisa, “Descrição Sociolinguística dos Textos Escolares”, reincidente sobre o interesse em mostrar as interfaces entre as linguagens oral e escrita, com base na sociolinguística variacionista. A partir disso, fomentar uma reflexão sobre os desvios ortográficos decorrentes da transposição do ato da fala para a escrita na produção de texto do estudante no âmbito da escola e tentar entender e justificar a escolha da variação linguística registrada nos textos, considerando os elementos extralinguísticos que corroboram para constituir o perfil do aluno e determinar a sua competência linguística.

A produção textual nos primeiros anos do ensino fundamental apresenta notadamente a influência da modalidade falada sobre a escrita, demonstrando que a oralidade intercede o ato de escrever. Em geral, textos com sérios desvios ortográficos passam pelas mãos de professores, que muitas vezes se acham desorientados para tratar dessas questões, optando simplesmente pela avaliação convencional ortográfica. Essa temática expressa a nossa ansiedade na prática da docência no Ensino Fundamental, o que nos permite ressaltar a forte dicotomia que ainda existe na escola entre fala e escrita, fato este que consideramos um desafio a ser, primeiramente, compreendido e, depois, enfrentado pela escola mediante uma nova reflexão em relação às variedades linguísticas.

Conforme Marcuschi, (2008, p.17):

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

No entanto, é relevante a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua. A escrita, por exemplo, é utilizada em diversos contextos sociais da vida cotidiana e em cada um dos contextos a finalidade do uso da escrita é variado e diverso. Contudo, no ambiente escolar, há de se levar em conta a integração dos saberes sociolinguísticos, que os alunos já apreendem antes de chegar à escola

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral registrar e descrever as marcas das variedades linguísticas fonológicas nos desvios provenientes da transposição do ato da fala para a escrita de alunos do Ensino Fundamental, caracterizando e comparando a produção textual de alunos de duas escolas estratificadas socialmente: uma pública e outra privada.

A escolha de duas escolas, uma particular e outra pública, oferece a compreensão de como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam nas relações sociais.

Desse modo, a teoria das diferentes representações sociais constitui-se em um referencial teórico, especialmente importante nas situações em que os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e atitudes dos alunos inseridos na comunidade escolar.

Para a composição do *cópus* desta pesquisa, em parceria com a equipe pedagógica de cada instituição escolar, elaboramos projetos com aplicação de oficinas para obter as produções textuais dos alunos e assim dar início ao trabalho sistemático de recolha dos textos.

Esta dissertação está constituída por três capítulos: O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, a partir de autores que proporcionam sustentação teórica ao tema da pesquisa, com destaque para Magda Soares (1986), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Labov (1972, 1994, 2008), Ataliba Castilho (2010); o arcabouço da Sociolinguística, a partir de Labov (2008), Monteiro (2002) e Tarallo (1985), e as relações entre Sociolinguística e ensino por meio de aspectos de aprendizagem da língua materna, como oralidade, letramento e escrita ortográfica. O segundo capítulo revela os procedimentos metodológicos, postulados de William Labov acerca da teoria da variação, os critérios sociolinguísticos para a escolha das escolas, a caracterização sociolinguística dos informantes, o envelope da variação, critérios para a seleção dos dados, os grupos de fatores sociais que interferem na produção das variantes linguísticas apuradas e codificação e quantificação dos dados. O terceiro capítulo descreve os fatos linguísticos fonéticos: alçamento das vogais mediais /e/, /o/; monotongação de ditongos decrescentes /ow/, /ey/; supressão da vibrante /R/ em verbos; rotacização e juntura intervocabular de duas ou mais palavras. Esta descrição dos fatos linguísticos da pesquisa envolve gráficos e tabelas obtidos dos resultados da análise variacionista quantitativa, a partir do Programa Computacional Goldvarb (2001), específico para estudos dessa natureza. Em seguida, apresentamos as considerações finais e a bibliografia.

Com esta proposta, espera-se comprovar a relevância desta pesquisa na área educacional, pois são abordadas relações entre linguagem e escola, a partir da perspectiva da sociolinguística variacionista, como item fundamental de compreensão do desenvolvimento da habilidade na aquisição da escrita do aluno.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas as reflexões teóricas indispensáveis à fundamentação da teoria da sociolinguística, portanto se faz necessário compreender a história da linguística, a partir do surgimento da Linguística Moderna, e considerando que este trabalho tem como base teórico-metodológico a proposta sociolinguística, este capítulo tem como objetivo delinear a trajetória de alguns aspectos teóricos que a antecederam.

No início do século XIX, surge a Linguística Moderna juntamente com a linguística Histórica. Esses estudos direcionaram algumas teorias sobre a mudança linguística e ressaltaram a ideia de que a língua é um conjunto de produtos e de processos em mudança.

Castilho (2010) relaciona esses momentos relatando cada um deles e sua contribuição à Linguística Portuguesa, assim relacionados: comparativismo, neogramaticismo, estruturalismo, gerativismo, variacionismo e funcionalismo.

O método histórico-comparativo foi desenvolvido com o intuito de identificar o passado comum das línguas, concentrado numa protolíngua¹ sem documentos escritos, comparava as gramáticas das línguas - testemunho.

Segundo Castilho (2010), no Brasil, o precursor desse método foi Theodoro Henrique Maurer Jr.(1959,1962), que publicou a primeira gramática sobre o latim vulgar, na qual considera a importância das línguas românicas como fonte do latim vulgar; o valor do romeno, verdadeiro ponto de referência para o estabelecimento dos vulgarismos. Enfim, ressalta-se o valor e as limitações do método histórico-comparativo para a reconstrução do latim vulgar que era considerada a língua do povo.

Alguns processos linguísticos já adotados pelos falantes nessa época, no que se constitui a homogeneidade do latim vulgar, ainda são produtivos na dinâmica das línguas, como a tendência à simplificação e o uso de formas analíticas, sem falar da produtividade dos empréstimos linguísticos.

Os neogramáticos concentraram seus estudos na história das línguas adotadas pelos comparatistas e retomaram as atividades da Filologia Clássica, atacada pelos comparatistas, centralizando-se na gramática dessas línguas. A teoria dos neogramáticos foi sistematizada por Herman Paul no ano de 1880 e reformulada em 1920, tornando-se num clássico da

¹ Segundo Mattoso Câmara Jr(1986, p.210), Protolíngua pertence à família linguística; romanço: termo derivado do latim medieval *romancium* para designar qualquer língua românica, em contraste com o latim.

Linguística. De acordo com Castilho (2010, p.84), essa teoria convencionada nos seguintes princípios:

(1) O historiador de uma língua natural tem como tarefa de base acompanhar as diversas fases ou diversos estados da língua entendidos como um “organismo psíquico”, ou mental. Esse organismo é uma sorte de gramática internalizada, e dela decorrem os enunciados; tais enunciados são elementos relacionados uns com os outros. (2) As relações linguísticas são perceptíveis na fala individual, o que permite lançar uma ponte entre a pesquisa linguística e a pesquisa psicológica. Mas é necessário relacionar os usos individuais com os usos coletivos, para melhor entender o mecanismo da mudança linguística. (3) O momento decisivo da mudança linguística está, portanto, localizado no uso individual. Sendo foneticamente gradual, a mudança avança por uma implementação imperceptível, mas lexicalmente abrupta, afetando simultaneamente todas as palavras relevantes. (4) A mudança não tem um ritmo permanente, e conforma-se à estabilidade maior ou menor dos usos individuais. (5) Somente os fatores fonéticos podem condicionar a mudança. Isso quer dizer que os neogramáticos aparentemente não incluíam em sua argumentação fatores de caráter morfológico ou sintático. Os fatores fonéticos podem ser sistematizados em termos de assimilação, dissimilação, permuta, adição, apagamento, transposição e outros. No caso do apagamento de sons, a perda das consoantes travadoras de sílaba teve consequências morfológicas importantes no sistema do português, quando essas consoantes funcionam como morfemas, como o caso de {s} marcador de plural.

Os fatores fonéticos foram organizados com amparo das gramáticas históricas. No século XX, nos anos 50, “toda uma geração de linguistas brasileiros foi formada nessas fontes, pois a Linguística Histórica ocupava o centro das estruturas curriculares”. Castilho (2010, p.85).

Este mesmo século é marcado pelo estruturalismo, tem origem no *Cours de linguistique générale*² de Ferdinand de Saussure (1916), postula-se a língua como um sistema de signos constituído por subsistemas hierárquicos, ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo.

O estruturalismo é uma abordagem que veio a se tornar um dos processos mais extensamente utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia da matemática e a sociedade, tanto que Saussure via a linguagem por dois ângulos: um individual (fala ou *parole*) e um social (língua ou *langue*).

² *Cours de linguistique générale*, obra póstuma do linguista suíço, Ferdinand Saussure. Seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye organizaram as anotações dos alunos de Saussure realizadas durante seus cursos universitários. Em 1915 foi publicado o já mencionado "Curso de Linguística Geral", considerado a obra fundadora da linguística moderna.

O estudo estruturalista preocupa-se com as relações no interior de um sistema. Veja o que diz Hora (2004, p.15) a respeito:

O objeto de suas investigações é a língua (ideal) que é de natureza puramente psíquica e está depositada como produto social na mente de cada falante de uma comunidade. É exterior ao indivíduo e este não pode nem criá-la, nem modificá-la. Assim delimitada, ela é de natureza homogênea. Já a fala, que tem uma natureza psicofísica, é a realização concreta da língua pelo sujeito falante, sendo circunstancial e variável, por isso ele a exclui de seus estudos.

Ferdinand Saussure realiza outra dicotomia que diz a respeito à divisão dos estudos linguísticos em: sincrônicos e diacrônicos, sendo a primeira a descrição do estado estrutural da língua em um dado momento; enquanto a segunda é a descrição da evolução histórica da língua, que leva em conta os diferentes estágios sincrônicos. Saussure privilegiou estudar a língua sob o aspecto sincrônico, em que a língua é concebida como um sistema estático, homogêneo e regular. Portanto, a investigação estruturalista fundamenta-se na língua como *sistema homogêneo*. O estruturalismo estuda a vida dos signos no interior da comunidade, baseando-se em apenas um informante e no seu próprio conhecimento da língua (HORA, 2004)

Conforme Saussure (2006), a preocupação extralinguística precisa ser abandonada, já que a estrutura da língua deve ser inscrita apenas a partir de suas relações internas, portanto ficam eliminadas as relações entre língua e diversos fatores como: sociedade, cultura, distribuição geográfica ou outra relação que não esteja ligada a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico.

Entretanto, a abordagem estruturalista entende que a língua é forma (estrutura), e não substância (a partir da qual ela se manifesta). Reconhece a necessidade da análise da substância para que sejam formuladas hipóteses acerca do sistema a ela relacionado.

Já a Gramática Gerativo-transformacional de Chomsky, diversamente das teorias de Saussure, dá total liberdade à língua, pois permite ao falante gerar e entender um infinito número de orações linguísticas, enfatiza no ser humano a criatividade e a competência de associar sons e significados estritamente de acordo com as regras de sua língua.

O gerativismo teve início nos Estados Unidos, criado por Noam Chomsky³ na década de 50, com a finalidade de formalizar os fatos linguísticos aplicando-se um tratamento matemático preciso, explícito e finito às propriedades das línguas naturais.

Segundo Dermeval da Hora (2004, p.17 apud CHOMSKY, 1965, p.83).

³ Noam Chomsky nasceu em Filadélfia no ano de 1928 é linguista, filósofo e ativista político estadunidense.

O escopo da gramática gerativa é descrever a competência de um falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea, e que conhece sua língua perfeitamente. Este falante não é afetado por condições irrelevantes de gramaticidade como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse, e erros de aplicação de seu conhecimento da língua no desempenho real.

O que atraiu a atenção dos gerativistas foi os estudos sobre aquisição da linguagem, visivelmente, a primeira questão de alcance diacrônico⁴ levantada: por que a gramática do falante adulto, um sistema tão complexo, é tão rapidamente adquirido, se durante a fase de aprendizado a criança recebe estímulos tão pequenos?

Para obter essa resposta, o gerativismo distingue a língua I, internalizada, da língua E, externalizada, à qual as crianças estão expostas. Chomsky (1986) recorre ao chamado “paradoxo de Platão”; assim, explica Castilho (2010, p.87)

Tratando da aquisição de conhecimentos, e contrastando o conhecimento sofisticado do mundo com o contato precário que temos com esse mundo, Platão argumentava que o conhecimento é recordado de existências anteriores. Estímulos recebidos na existência atual despertam o conhecimento assim adquirido que, portanto, preexiste ao indivíduo. Chomsky traduziu esse conhecimento em termos de nosso aparato genético, postulando que o conhecimento linguístico tem um caráter inato e está, por assim dizer, inscrito no código genético humano.

Assim, Chomsky deduziu a gramática universal a partir da própria natureza humana, desenvolveu a teoria dos princípios e parâmetros. O conjunto de princípios é invariante, visa explicar as propriedades atestadas nas gramáticas de todas as línguas naturais aos quais correspondem parâmetros, que são opcionais e geralmente binárias, cujo valor particular deve ser fixado conforme cada língua.

Para compreender essa linha de raciocínio recorreremos ao Castilho (2010, p.87)

Ao princípio A, segundo o qual o verbo transitivo deve ser “irmão” do objeto direto, correspondem os parâmetros x e y, segundo os quais o objeto pode proceder ou seguir o verbo. Ao princípio B (verbos finitos devem ligar-se a INFL, isto é, à flexão), correspondem os parâmetros x e y (“o verbo move-se para INFL”, ou então “INFL move-se para o verbo”). Ao princípio C (“os núcleos precedem os complementos”), correspondem os parâmetros x e y. Quer dizer, os parâmetros são sempre binários e o falante faz a escolha de um deles por sua exposição aos dados da língua E. Assim, adquirir uma língua é fixar os valores dos parâmetros, movimentando um leque de opções. A mudança linguística é uma questão de mudança dos valores paramétricos. O latim selecionou o parâmetro objeto-verbo, ao passo que as línguas românicas, como o português, selecionaram verbo-objeto. Deve-se destacar o fato de que nem todos os parâmetros estão sujeitos à mudança dos valores paramétricos.

⁴ Termo adotado por Saussure (1922) para designar a transmissão de uma língua, de geração em geração através do tempo, sofrendo ela nesse transcurso mudanças em todos os níveis. (Mattoso, 1986, p.94)

Logo, a teoria da variação e mudança, assim denominada, por Willian Labov⁵, foi elaborada com a finalidade de “apanhar a mudança em seu pleno vôo”, por assim dizer. Castilho (2010, p.88). Desta teoria, Weinreich/Labov/Herzog (1975) começam destacar as inconveniências do ponto de vista estruturalista e gerativista sobre a mudança e a teoria postulada de que a língua é homogênea.

Diante dessa perspectiva, encontramos em Monteiro (2002, p.57) a explicação para essa divergência.

Contra esta posição homogeneizada insurgiu-se a sociolinguística, tentando provar a premissa oposta, ou seja, a de que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana e, sendo assim, dado o tipo de atividade que é a comunicação linguística, seria a ausência de variação no sistema o que necessitaria ser explicitado. Conforme observa Gadet (1992), o modelo laboviano permitiu compreender que as estruturas variantes, muito mais do que as invariantes, relevam padrões de regularidade que, de tão sistemáticos, não podem ser devidos ao acaso. Nesse sentido, Wenreich (*apud.* Labov,1972) raciocina que, numa língua que serve a uma comunidade complexa (isto é, real), a ausência de heterogeneidade estrutural é que seria disfuncional.

Para Castilho (2010, p.88), tal premissa, “a ancoragem da mudança nos usos da linguagem trouxe os sociolinguistas labovianos para o campo do funcionalismo”.

Todavia, a tendência fundamental é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Os trabalhos funcionalistas pautam-se na concepção de que a língua é um instrumento de interação social. O seu surgimento ocorreu no período de 1926, com a fundação do Círculo Linguístico de Praga que teve seu impulso inicial com o estruturalismo de Ferdinand de Saussure, contando com a contribuição dos linguistas Trubetskoi e Roman Jakobson, entre outros.

A escola de Praga desempenhou grande influência para o surgimento da linguística funcional, este vínculo teórico se constitui a partir da consideração de que a língua exerce a função comunicativa e mobiliza estratégias que excedem os limites da sua organização interna, ou seja, a língua está a serviço da comunicação.

Veja o que diz Paveau e Sarfati (2006, p.116) sobre a escola de Praga:

A linguística oriunda do Círculo de Praga constitui um tipo de revolução epistemológica nos enfoques europeus da língua nos anos 20 dominadas pelas teorias filológicas fundadas na diacronia, representada essencialmente pelos trabalhos dos neogramáticos, a linguística tcheca às bordas do século XX estava centrada em torno da mudança linguística e ancorada na dimensão histórica. O Círculo de Praga sem recusar a fundamentação do enfoque diacrônico vai estabelecer como central e necessária a dimensão sincrônica.

⁵ Willian Labov nasceu em Rutherford, New Jersey no ano de 1927, desenvolve pesquisas nas áreas de sociolinguística, variação e mudança linguísticas e dialetologia.

O funcionalismo em suas definições apresenta grande importância à investigação dos processos e mecanismos envolvidos na atividade de linguagem entendida enquanto interação.

Deste modo, a abordagem funcionalista considera como questão básica o exame das condições de produção da diversidade de uso que faz da linguagem um fenômeno heterogêneo.

De acordo com Castilho (2010, p.89)

... a heterogeneidade social acarreta o inovadorismo, ao passo que a homogeneidade acarreta o conservadorismo linguístico. O exame da estrutura sociolinguística brasileira a partir desses parâmetros poderá mostrar por que tivemos momentos de aceleração ou de relentamento na mudança do PB (Castilho,org.2009)

As atenções da teoria da variação e mudança do Português Brasileiro, que mencionam a abordagem da teoria da variação, como instrumentos para a análise sociolinguística têm sido muito extensas.

Pensar dessa forma conduz-nos para os estudos da sociolinguística que tem como interesse central o emprego concreto da língua, e neste trabalho volta-se para o uso da língua em situações de marcas da oralidade presentes nos textos escritos.

1.1. ARCABOUÇO DA SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística Variacionista estabeleceu-se na década de 60, é uma das áreas da Linguística que estuda a língua em funcionamento e suas variações em uma comunidade de fala, focalizando principalmente, os empregos linguísticos, em especial, os de caráter heterogêneo.

O iniciador desse modelo teórico metodológico é o americano William Labov, que principiou a teoria da variação, segundo a qual existem variantes que alteram a língua, modifica-se sob a influência de variáveis de natureza externa ou interna ao sistema, sendo a primeira referente a fatos sociais e estilísticos e a segunda a fatos linguísticos.

O termo Sociolinguística, segundo Romaine (1994) *apud* Monteiro (2000, p.25), foi cunhado em 1950 para fazer referência às perspectivas conjuntas que os linguistas e sociólogos mantinham face às questões sobre as influências da linguagem na sociedade e, especialmente, sobre o contexto social da diversidade linguística.

Para Bright (1966) *apud* Preti (2000, p.16). “A diversidade linguística é precisamente a matéria de que trata a sociolinguística, cujo campo procura limitar, identificando suas dimensões, ou seja, as diversas linhas de interesse, existentes no campo”.

As dimensões a que Bright refere-se são aquelas que se encontram dependentes dos diversos fatores, definidos socialmente, na qual a diversidade linguística se encontra correlacionada. Em princípio são três: a dimensão do emissor, do receptor e a da situação ou contexto. Preti (2000, p.16).

A primeira, envolvendo a identidade social do emissor ou falante, é exemplificada pelo autor com os dialetos de classe, onde as diferenças de fala se correlacionam com a estratificação social; a segunda, que compreende a identidade social do receptor ou ouvinte, seria relevante onde quer que vocabulários especiais de respeito sejam usados em se falando com superiores; e a terceira engloba todos os elementos relevantes possíveis no contexto de comunicação, com exceção da identidade dos indivíduos envolvidos.

De acordo com Preti (2000), as dimensões propostas por Bright servem para a abordagem de um dos principais problemas sociolinguísticos, o da diversidade/uniformidade de uma mesma língua, condicionada por fatores extralinguísticos. Consequentemente, a sociolinguística considera os aspectos sociais com a finalidade de compreender a estrutura das línguas e seu funcionamento.

Veja o que diz Corvalán (1989, p.1)

[...]podríamos definir la sociolinguística como el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Estos factores sociales incluyen los diferentes sistemas de organización política, económica, social e geográfica de una comunidad, factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social em general, como la edad, el sexo y el nivel de educación, la etnia del individuo, aspectos históricos, la situación inmediata que rodea la interacción; em una palabra, lo que se há llamado el contexto externo em que ocurren los hechos lingüísticos.

Assim, a Sociolinguística rejeita a variação livre, porquanto a ocorrência de variantes pode ser correlacionada a fatores internos e externos à estrutura linguística. Por exemplo, a escolha lexical não é uma variação livre, pois existe uma série de fatores sociais e linguísticos que acondicionam. (Labov 2008).

Essa teoria assume a heterogeneidade sincrônica⁶ das línguas como sistemática, defendendo a necessidade de se correlacionar língua e contexto social.

Labov (2008, p. 302) descreve a concepção linguística da língua como um fato social.

⁶ Termo adotado por Saussure (1922) para designar a concatenação dos fatos de uma língua num momento dado de sua historia. Eles se apresentam num conjunto de correlações e oposições que constitui um estado lingüístico, onde é apreensível uma estrutura. (Mattoso,1986, p.220)

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. Quando os linguistas escrevem sobre mudança linguística, encontramos um grau muito diferente de preocupação com o contexto social em que essas mudanças ocorrem. Alguns ampliam sua visão para incluir uma ampla gama de fatos sobre os falantes e seu comportamento extralinguístico, enquanto outros estreitam sua visão para excluir o máximo possível. Em geral, podemos predizer, com base na definição que o autor dá de língua, o quanto ele estará preocupado com os fatores sociais na mudança linguística. Além disso, aqueles que focalizam a comunicação da informação cognitiva ou referencial tratarão mais do indivíduo, e aqueles que se envolvem com os usos afetivos e fáticos da língua, das questões sociais.

Ainda, para Labov (1994, p. 69), "para a obtenção da mudança em curso, deve-se separar a variação decorrente de fatores sociais da variação resultante de fatores internos". Ele conseguiu provar que a mudança é observável na sincronia pela avaliação da heterogeneidade linguística dos grupos sociais, embora os fatores sociais não causem propriamente a mudança linguística, eles determinam a sua expansão.

Conforme Silva (2009, p. 34)

Entendemos que a Sociolinguística deve ser concebida como um braço da Linguística, cuja preocupação principal é investigar a língua em uso, ou seja, a fala no interior das comunidades. O comportamento linguístico em análise não é individual como no estruturalismo de Saussure, mas o coletivo. A língua a ser estudada não é apenas a estrutural, o sistema, mas a correlação entre os aspectos linguístico (fatores internos) e sociais (fatores externos à língua). Se cada grupo apresentasse um comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para a Sociolinguística observar a sociedade no uso que ela faz da língua. Se a Linguística estruturalista concebia a língua como um sistema homogêneo, a Sociolinguística encontrou na heterogeneidade o seu foco principal.

Este princípio da heterogeneidade toma como objeto de descrição linguística o uso que se constrói na comunidade de fala, considera que a língua em uso não é objeto fixo, mas variado. Para a Sociolinguística, variação e mudança não são vistas separadamente, nem externos ao sistema, mas como parte integrante do seu caráter heterogêneo, em que o aparente caos resultante da variação é comprovadamente sistematizável.

Atualmente, a sociolinguística conglomerava praticamente tudo o que diz respeito ao estudo da linguagem em seu contexto sociocultural e uma das tarefas é descrever as línguas em sua diversidade funcional e social.

1.2. SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

A publicação da (LDB), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, implantou no sistema educacional brasileiro a fase da interação com foco na relação dos indivíduos nos mais diversos segmentos sociais.

De acordo, com o Art. 1º da LDB (2007, p.21) apresentado:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

As leis agem, então, no sentido de assegurar os direitos e cobrar os deveres de cada cidadão, já que a sociedade não tem por princípio a igualdade entre os indivíduos, as relações sociais são sempre desiguais e quando o assunto é variação linguística, o tratamento oferecido pela maioria dos livros didáticos ainda não atingiu o ideal sociolinguístico.

A ciência linguística chega aos poucos, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando, pois no Brasil, ainda não se aplicou a merecida atenção a influência da diversidade linguística no processo educacional.

Assim preconiza Bortoni-Ricardo (2005, p. 19)

Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional.

Deste modo, seguindo a mesma ideia, Soares (1986) aborda a articulação e a integração das teorias oriundas da Sociologia, da Sociologia da linguagem e da Sociolinguística, a respeito das relações entre a sociedade, escola e linguagem, considera de suma seriedade o trabalho dessas teorias vinculado às variedades linguísticas e articuladas com o conhecimento da Sociolinguística. Porém, Soares (op.Cit) adverte:

Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transmitir, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade,

é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra a discriminação e as desigualdades sociais.

Reportamos a Bortoni-Ricardo (2005) que realiza uma análise retrospectiva referente à contribuição sociolinguística na educação, como também às críticas recebidas.

Nos anos 70, a Sociolinguística foi uma das ciências sociais que adquiriu uma atenção especial referente à questão educacional. Willian Labov com um grupo de sociolinguistas reunidos nas universidades americanas defendiam a tese de que a interferência dialetal era a principal fonte de fracasso da criança na escola, propunham, então, uma abordagem bidialetal⁷ na qual fossem elaborados os materiais de alfabetização no dialeto negro.

Assim, o modo seguido na perspectiva das diferenças dialetais é de que os falantes de dialetos não padrão necessitam aprender o dialeto padrão para usá-los nas circunstâncias em que ele é exigido.

No entanto, Labov reconhecia a existência de duas ordens de conflito no processo do dialeto padrão: o conflito estrutural e o conflito funcional.

Nesse sentido explana Bortoni-Ricardo (2005, p.117)

O primeiro decorre da interferência dialetal; o segundo é de natureza cultural e se refere ao confronto entre valores da cultura dominante, representada pela escola, e os valores de cultura da rua, de gangue, do grupo de pares. Observe que essa dimensão cultural é mais profunda e abrangente que a dimensão dialetal e tem sido retomada e aprofundada nas abordagens denominadas críticas, que a questão recebeu em anos posteriores.

Neste contexto, Soares (1986) ressalta que os dialetos são estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos. Deste modo, veja o que diz Soares (1986, p. 48).

A postura mais radical em relação a esse conflito funcional é a de que a solução não é a aprendizagem, pelos falantes de dialetos não padrão, a fim de o utilizarem nas situações em que é requerido; a solução estaria numa mudança de atitudes de professores, e da população em geral, que deveriam ser educados para compreender que todos os dialetos são igualmente válidos, corretos, e que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam dialetos não-padrão. O ideal, segundo essa perspectiva, seria uma sociedade livre de preconceitos linguísticos, em que cada um pudesse usar seu próprio dialeto, sem medo do ridículo ou da censura, e uma escola que não interferisse no

⁷ Bidialetal: ainda pouco usado na bibliografia, mas necessário e pertinente, esse termo designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes. O termo foi criado por analogia com bilinguismo, termo que designa a situação linguística em que falantes utilizam, alternativamente, duas línguas, em países em que convivem comunidades de línguas diferentes (por exemplo, na Espanha, a coexistência do basco e do espanhol), ou em grupos de imigrantes que continuam a usar, entre si, a língua de seu país de origem (exemplo: porto-riquenho ou mexicanos, nos Estados Unidos). (Soares, 1986, p.80).

comportamento linguístico dos alunos, interferência que constitui, segundo os partidários dessa postura, um verdadeiro imperialismo educacional. Seria nesse caso, desejável que o ensino, os livros escolares, a alfabetização utilizassem o dialeto dos alunos, em vez do dialeto – padrão.

Essa postura é criticada por ser uma utopia e a sua proposta é considerada inatingível. Soares (1986 p. 49) enfatiza: “Só uma transformação da estrutura social poderia tornar possível essa mudança de atitude”.

Contudo, uma nova visão da tarefa do professor, em relação ao uso da língua na escola, é ratificada por Mírian Lemle *apud* Soares (1986, p. 49)

A sua missão não é a de fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática “errada” para substituírem pela gramática “certa”, e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas linguísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos linguísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado. A comparação com as regras de uso de vestimenta é esclarecedora: assim como difere o tipo de roupa a ser usada segundo o tipo de ocasião social, também diferem segundo a ocasião social as características da linguagem apropriada. Ficam socialmente estigmatizados os falantes inadimplentes às regras tácitas do jogo, tal como as pessoas que não cumprem as convenções sociais do bem vestir.

Deste modo, é papel da escola preservar o equilíbrio do sistema social, retificando desvios como o uso de um dialeto não padrão em situações em que o dialeto padrão deve ser usado.

É ainda essa posição de Oliveira e Durigan (2004, p.51):

A norma culta não é o único instrumento de ascensão social, mas é um deles, e, quando os gramáticos propõem-se falar de ou escrever sobre ela, buscam ensinar a norma-padrão àqueles que dela “devem se apoderar para integrar de pleno direito na produção/condução/transformação da sociedade de que fazem parte”(Possent,1997), pois”um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio [...] para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Portanto, o exemplo pressupõe a “adaptação das classes desfavorecidas às regras da sociedade dominante, na medida em que postula a aprendizagem da língua e cultura-padrão como requisitos para a mobilidade social”. Bortoni (2005, p.121). Pesquisas apontadas pela autora em relação às vertentes quantitativa e interpretativa da sociolinguística educacional, têm mostrado algumas contribuições. Bortoni aponta Jenny Cook- Gumperz (1987);

Erickson(1987) e Mehan (1992), os sociolinguistas educacionais, ambos da corrente etnográfica, interpretativista, ratificam que “os problemas sócio educacionais não ocorrem no vácuo e sim na rotina diária da sala de aula, onde podem ser identificados e registrados, por meio de uma metodologia micro etnográfica”.

A principal contribuição foi a de concentrar maior atenção ao microcosmo escolar, a valorização, a ação humana e a devida atenção às relações reflexivas entre práticas institucionais e o êxito ou fracasso escolar.

Ainda, Bortoni-Ricardo (2005) destaca ainda, aqui no Brasil, o trabalho de Moita Lopes (1995) que descreve a pesquisa etnográfica interpretativista, realizada em sala de aulas de leituras, em escolas do Rio de Janeiro e enfatiza a relevância dessa abordagem para o processo educacional.

Consequentemente Moita (1995) *apud* Bortoni (2005, p.123) discorre:

Por causa da centralidade da língua escrita no mundo das escolas e considerando que as crianças vão à escola para receberem o instrumental que lhes dará acesso à língua escrita como um meio para o ulterior acesso a diferentes conjuntos de conhecimentos, o ensino da leitura é fundamental na determinação de crenças sobre como o conhecimento e o significado são gerados na sociedade.

A professora Stella Maris Bortoni ratifica que a Sociolinguística Educacional entrou nos anos noventa, satisfatoriamente preparada para repensar o caminho percorrido e realizar prognósticos para a sua ação futura.

Durante os anos de 1990 foi desenvolvido um projeto na Universidade de Brasília, denominado Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o 1º Grau, o objetivo desse projeto consistiu na sugestão de elementos para o ensino fundamental que promovessem o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade oral e escrita da língua. Esse projeto teve o compromisso com as crianças de classes sociais desfavorecidas.

O desenvolvimento da proposta do Projeto Currículo Bidialetal foi pesquisado por Bortoni (2005, p.124) assim descritos

- A etnografia da sala de aula, com ênfase na interação professor-aluno, complementada com a análise etnográfica no ambiente familiar dos alunos;
- A descrição das estratégias verbais empregadas pelos alunos, conferindo-se atenção especial às rotinas comunicativas que eles executam, espontaneamente ou como cumprimento de tarefas escolares, nas modalidades oral e escrita da língua.
- A análise sociolinguística quantitativa dos traços linguísticos fonológicos, morfossintáticos e léxico-semântico – que caracterizam as variedades usadas pelos professores e alunos.

Já com relação ao estudo da linguagem dos professores, foram concentrados os estudos nas variações estilísticas. Bortoni (2005, p.24) com as seguintes hipóteses:

1.No microcosmo da sala de aula, ocorre uma ampla gama de variação linguística, equivalente à que ocorre no macrocosmo da sociedade em geral. Esta variação é de natureza regional, social e estilística [...] 2. A linguagem usada pelos professores em sala de aula é marcada por uma constante variação. Este processo não deve ser visto como uma simples alternância de dois códigos: uma variedade-padrão e uma variedade não-padrão. De fato, sua linguagem, varia ao longo de um contínuo de padronização, onde se alinham estilos com maior ou menor grau de formalidade. [...] 3 Os professores não tem muita consciência da variação que a sua própria fala em sala de aula apresenta. No entanto, percebem claramente (e isso fica patente em seu comportamento sociolinguístico) que existem formas linguísticas que são usadas para se ler e escrever e formas linguísticas adequadas à comunicação que não é mediada por um texto escrito [...].

Perante a decorrência da pesquisa, a pesquisadora Stella Maris Bortoni relata que determinados professores do ensino fundamental desenvolvem intuitivamente estratégias de bidialetalismo, e com esse tipo de tática tem seguramente um resultado positivo no estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, na construção conjunta da atenção durante as tarefas de sala de aula, o que contribui para o rendimento do trabalho escolar. Sendo assim, Bortoni (2005, p. 146), conclui “[...] a educação bidialetal comprometida com o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível é viável e desejável”.

O princípio de uma pedagogia culturalmente sensível, sociolinguisticamente motivado, tem sido muito produtivo em pesquisas etnográficas recentes no Brasil, as quais já conseguiram resultados relevantes no campo das ciências humanas.

Ao longo dos anos, a sociolinguística tem produzido diversos trabalhos com a finalidade de aproximar cada vez mais a pesquisa produzida no meio acadêmico com a realidade das salas de aula, contribuindo para que professores e alunos percebam a variação linguística como um fenômeno inerente a qualquer língua e a partir daí reflitam sobre o sistema linguístico, aprimorando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Portanto, a contribuição da Sociolinguística para a educação está aliada na ação de uma metodologia qualitativa e quantitativa, por meio de pesquisas sociolinguísticas, na qual,

Bortoni (2005) denomina como Sociolinguística Educacional⁸, que visam o desenvolvimento da educação brasileira.

1.2.1. Oralidade e Letramento

Sabemos que a modalidade oral e escrita possuem características próprias, e não opostas, como se postulava em décadas anteriores aos anos 80 que, atribuía à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nela as práticas sociais.

Atualmente, oralidade e letramento concebem-se como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Com base nas concepções teóricas de Marcuschi (2008, p.15)

Hoje, é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto.

Portanto, as práticas sociais orais são citadas como uma forma de expressão da vida, dos saberes, dos valores, sentimentos e desejos que não podem ser esquecidos pela escola que, é um espaço de legitimação das práticas letradas e lugar social em que a diversidade e a variabilidade dos modos de falar são abordadas de modo sistemático.

A compreensão de letramento é comentada por Marcuschi (2008, p.16)

O letramento (literacy), enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda por ser esclarecida, como lembra graff(1995). Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que

⁸ *Sociolinguística Educacional*: todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de Língua Materna (cf. BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Neste contexto seria possível determinar o homem como um indivíduo que fala e não como um indivíduo que escreve. Todavia, isto não significa que a oralidade seja superior a escrita. Sabemos que todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. “Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma primazia cronológica indiscutível sobre a escrita” Marcuschi (2008, p.17)

Veja como Bortoni (2005, p.24) descreve a situação brasileira no contexto da língua escrita:

No Brasil, tem-se um grande contingente da população, cuja economia linguística é predominante oral e que, portanto, não tem acesso à força padronizadora da língua escrita. O extensivo analfabetismo e a precariedade da instrução escolar, que afetam essa população, impedem tanto o acesso à língua real, efetivamente usada pelas classes favorecidas, como à língua-padrão ideal, ou seja, o conjunto de critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua.

Porém, mais relevante do que ressaltar a oralidade e letramento como simples modos de uso da língua, é a tarefa de elucidar a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua falada e escrita.

1.2.2. Escrita ortográfica

Acreditamos ser relevante apresentar a história da escrita nos seus aspectos mais gerais a fim de mostrar a caracterização das três etapas distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A etapa pictórica se distingue pela escrita por meio de desenhos, em representações simplificadas dos objetos da realidade. Estes aparecem em inscrições antigas, nas escritas astecas e atualmente nas histórias em quadrinhos.

A etapa ideográfica se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados de ideogramas, são resultados de uma estilização. Segundo Kato (1990,p.14). “A princípio, a estilização consistiu em retificar as linhas arredondadas dos pictogramas de modo que, no início, os ideogramas eram letras de forma” A autora explica a etapa ideograma, também chamada de logograma:

O logograma, como o próprio nome indica, já tem estatuto linguístico de palavra, e, portanto, tem também sua representação fonética. Para Gelb a fonetização da escrita começa com o logograma. Em alguns sistemas, para desfazer ambigüidades de logogramas mais complexos, acrescentam-se elementos com valor exclusivamente

de sílaba ao símbolo inicial. Além disso, nomes próprios são compostos por ideogramas no seu valor estritamente fonético.

Assim, o uso de letras vem caracterizar a fase alfabética que se originou dos ideogramas, assumindo nova função na escrita.

Conforme Cagliari (2008, p.116)

A variação linguística histórica levou os sistemas ideográficos ao alfabético, mas a variação sociolinguística puxa os sistemas alfabéticos para se tornarem mais ideográficos. Observando hoje a forma ortográfica do português, por exemplo, notamos que as relações entre letra e som (base de qualquer escrita alfabética) são muito complexas em diversos pontos. Porque quem lê, lê no seu dialeto, e os dialetos vão se diferenciando com o tempo, as formas ortográficas passam a ser lidas de maneiras diferentes e o sistema de escrita vai se tornando cada vez menos alfabético e mais ideográfico.

De acordo com Kato (1993, p.41), a distribuição das atividades linguísticas entre modalidades escrita e oral modifica com a evolução histórica, e a mesma variação encontrada nessa evolução pode ser vista nas sociedades letradas e provavelmente nas nações em vias de letramento, sendo que, nesses casos, a distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação de cada indivíduo.

Considerando o aspecto sociointeracionista, a escrita apresenta a dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, coerência e dinamicidade. Por tanto, como a escrita está presente em todos os ambientes e a todo o momento, impendem-se diferentes funções.

Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o aluno seja capaz de realizar as escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura e escrita, quanto do ponto de vista atitudinal, porque o interesse e a própria disposição positiva para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

Para Koch (2010, p.32) a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural.

Desse ponto de vista, a escrita é uma atividade que exige da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, assim descreve Koch, (2010, p.34)

Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo

a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

O significado da escrita, no entanto, é produto dessa interação, não decorrência somente do uso de códigos, nem apenas das intenções do escritor. A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro com certa intenção.

Considerando que a escrita é utilizada em diversos contextos sociais, Marcuschi (2008, p.19) menciona:

Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia adia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais. Seria interessante que a escola 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.

Kato (1990, p.7) diz que a função primordial da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita de modo a inseri-la em uma sociedade que tem na escrita um valor constituído, além, é claro, de contribuir para a ampliação da estrutura cognitiva dos alunos. Acredita que a norma padrão é decorrência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver o tal domínio institucionalmente aceito.

No próximo capítulo serão expostos os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa.

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método empregado nesta pesquisa é o da Sociolinguística Variacionista quantitativa, conforme Labov (2008), pelo fato de considerar a analogia entre a língua e a sociedade e também operar com números e tratamentos estatísticos dos dados coletados, com o que concorda Guy (2007, p.101), ao esclarecer que um modelo quantitativo na Sociolinguística variacionista é um padrão de teoria linguística que procura explicar as possibilidades linguísticas e tentamos entendê-lo para explicar também os padrões quantitativos de uso dessas possibilidades através de um modelo matemático.

Portanto, consideramos o fator quantitativo determinante para caracterizar uma variação. Sabe-se que a metodologia qualitativa não é recusada, uma vez que, ao mesmo tempo, se utiliza dela para interpretar dados.

2.1. WILLIAM LABOV E A TEORIA DA VARIAÇÃO

A trajetória metodológica para a análise quantitativa da variação linguística partiu das pesquisas do americano William Labov, no ano de 1963, o seu primeiro estudo foi sobre a estratificação social do inglês falado na ilha de Martha's Vineyard no estado de Massachusetts, Estados Unidos.

Com o intuito de compreender a estrutura interna do inglês vineyardense, Labov empregou a metodologia variacionista, que, segundo Scherre & Silva (1998), consiste em desenvolver modelos matemáticos que sejam capazes de associar pesos relativos ou probabilidades aos diversos fatores de cada variável independente ou grupo de fatores de cada variável independente.

O padrão de análise linguística, proposto por Labov é também considerado por alguns de "Sociolinguística quantitativa, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados". Tarallo (1985, p.8).

Para a execução deste estudo foram necessárias várias etapas, as quais serão descritas a partir das próximas seções.

2.2. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS ESCOLAS

Para a Sociolinguística, a língua existe enquanto interação social. Uma língua se diversifica e se transforma em função do contexto sócio-histórico em que está inserida.

Portanto, tornam-se importantes o contexto histórico, geográfico, social e cultural, nos quais as escolas, objetos deste estudo estão inseridas, pois estes fatores influenciam na cultura escolar observada. Outro fator importante são os atores desse contexto, que são os docentes, alunos e suas famílias, pois a Sociolinguística estuda a língua da perspectiva de sua estreita ligação com a sociedade onde se origina como afirma Bortoni (2004, p.49) *Sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage, nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico.*

Deste modo, a escolha das escolas em que foram realizadas as coletas de dados que constituíram o cópuz deste estudo foi orientada pelo fator social escola privada versus escola pública.

Apresenta-se, a seguir, a caracterização de cada escola, considerando a importância de conhecer a distinção do espaço escolar e também o Projeto Político-Pedagógico, entendido como um contrato social que envolve os diferentes segmentos da comunidade escolar, explicitando as razões e os propósitos de seu compromisso na formação de seus alunos.

2.2.1. Escola municipal de tempo integral professora Ana Lúcia de Oliveira Batista

A escola municipal professora Ana Lúcia de Oliveira Batista está localizada na Rua Pinus, no bairro Paulo Coelho Machado, na periferia da região Sul do município de Campo Grande/MS. Foi criada por meio do Decreto Municipal de nº. 10.490 de 21 de maio de 2008.

Sua inauguração ocorreu em 1º de junho de 2008 e seu primeiro ano letivo começou em fevereiro de 2009. Atualmente há 575 alunos matriculados, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estudam em regime integral, das 7 h 30 às 17 h.

A estrutura física abriga salas de aula amplas e arejadas, espaços para atividades especiais como dança, teatro, música e informática e, ainda, laboratório de ciências, sala de repouso, laboratório de artes, brinquedoteca, biblioteca e salas de estudo.

Os alunos participam de atividades que contemplam ações educacionais de pesquisa, lazer e interatividade. A escola oferece-lhes três refeições diárias: café da manhã, almoço e

lanche da tarde. O corpo técnico-administrativo é composto pela diretora, diretora-adjunta e quatro professores-coordenadores.

O corpo docente é constituído por 31 (trinta e um) professores, com formação em Pedagogia, Letras, Artes, Educação Física, Letras e Música.

A escola oferece também atividades complementares de ginástica artística, judô, flauta e futsal. Em consonância com a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, a Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista trabalha em prol de uma gestão democrática na escola pública e tem na sua organização política:

- i. Associação de Pais e Mestres (APM), sendo a última eleição realizada em assembleia em dezembro de 2008;
- ii. Conselho de Professores;
- iii. Conselho Escolar.

A essencialidade do Projeto de Escola Pública Integral que a Secretaria de Educação Municipal de Educação (SEMED) preconiza é um conceito que sobrepõe de modo articulado as categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “Pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Integral” como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana.

Deste modo, o Projeto Político Pedagógico(PPP) da Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, de Tempo Integral, está baseado em pressupostos teóricos e metodológicos das diversas áreas de conhecimento, sobretudo daquelas que orientam os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

O currículo da referida escola envolve o eixo organizador, integrador e dinamizador do conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola. Não se trata de um elemento neutro da ação educativa, mas uma construção histórico-social refletida nas dimensões que contempla a dimensão de totalidade das ações desenvolvidas pela instituição escolar.

Esta escola evidencia no PPP uma concepção clara e definida de gestão educativa, visa garantir ação efetiva e pró-ativa dos sujeitos que integram o processo escolar; que a avaliação em consonância com os propósitos da ação educativa, orienta melhor os processos pedagógicos em suas diferentes formas; que uma compreensão sócio-histórica da aprendizagem permite definir melhor os objetivos educacionais e estabelecer as estratégias metodológicas e as decisões acerca das formas de organização dos processos pedagógicos.

Na matriz curricular para ampliação do tempo pedagógico está mantido o equilíbrio entre atividades do currículo de caráter mais lúdico e aquelas com características mais acadêmicas, prevendo espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de

participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana, evitando-se a fragmentação em disciplinas tradicionais em um turno e atividades “complementares ou diversificadas” em outro.

Por ser escola de tempo integral, a noção de currículo é particularmente “enriquecida” e implica:

- a) dinâmicas culturais que detém mérito formativo discente,
- b) arte-educação, para proporcionar a aprendizagem, o conhecimento artístico e estético integral do aluno,
- c) ambiente lúdico e motivador, compatível com corpo e mente dos alunos,
- d) uso de equipamentos didáticos alternativos, em especial os eletrônicos e
- e) ambiente ostensivo de leitura e pesquisa.

Essa organização diferenciada dos espaços desenvolve nos estudantes possibilidades criativas, instigadoras e de interação entre todos, possibilitando um fazer pedagógico diferente em um ambiente de investigação, de experiência e de reflexão, de interação com o mundo, de descoberta de novas idéias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo. A dinâmica desta escola pressupõe movimento, processo e construção permanente do conhecimento

Segundo a Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista (2009, p. 18) a vantagem da escola de tempo integral e o perfil do professor na percepção de seu idealizador, Doutor Pedro Demo⁹, postula:

A Escola de Tempo Integral tem obrigação de ser escola “diferenciada”, no sentido de garantir ao aluno, mais que outras, o direito de aprender bem. O aluno não será especial, pois todos poderão nela estudar - mas a escola terá de ser especial. Em decorrência, o professor deverá ser “especial” em algum sentido específico: ter preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo.

Entretanto, os docentes têm o direito de construir sua proposta própria, tendo como critério maior a aprendizagem adequada dos alunos e não uma única linha pedagógica. Ao mesmo tempo, espera-se que os docentes tomem a sério sua formação permanente, o que implica abertura para inovações incessantes.

O eixo norteador da Proposta Metodológica da Escola investigada é a Pesquisa, ao mesmo tempo, princípio científico e educativo, prevalecendo, naturalmente, o compromisso

⁹ É graduado em Filosofia e Doutor em Sociologia, com pós-doutorados na Alemanha e Estados Unidos. É Professor Titular Aposentado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Atua nas áreas de Política Social (Educação) e Metodologia Científica. Foi consultor da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, no período de 2005 a 2008.

educativo. A escola considera a pesquisa como recurso pedagógico da aprendizagem significativa, realizada pelos próprios professores, com atividades que permitem cultivar qualidade formal e política dos estudantes.

No lado formal, pretende-se oferecer oportunidade de construção de conhecimento próprio com base em plataformas tecnológicas que impulsionem a autoria crescente dos alunos, tendo como resultado textos alternativos que tais ferramentas facultam. No lado político, almeja-se um tipo de cidadania que sabe pensar, inspirada nas instrumentações digitais disponíveis.

A elaboração própria do aluno - individual e coletiva - é fundamental porque condensa habilidades de produção de texto com autoria inequívoca, realçando compromissos reconstrutivos e não reprodutivos.

O material didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa é o livro *Projeto Pitangua* – 5º ano da Editora Moderna. Esse livro apresenta várias propostas de produção escrita, é uma obra editada no Guia (2010) de referência mais atual. Compromete-se com a perspectiva de argumentação que a entende como uma atividade crítica promovedora do desenvolvimento do pensamento reflexivo, portanto, prioriza o gênero folheto e a esfera publicitária ao propor o ensino da produção escrita argumentativa. O mecanismo adotado para determinar os aspectos da argumentação explorados na produção escrita parece depender da escolha do gênero a ser tomado como objeto de estudo.

Todavia, a proposta do professor é trabalhar com textos diversos, que consigam dar conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero.

Quanto aos projetos que envolvem a família, destacam-se:

- i. Conselho Escolar: Programa Nacional de democratização da gestão escolar e construção da cidadania.
- ii. Escola Viva: Programa de acolhida e participação da família em cursos e atividades de esporte e lazer que se realizam nos finais de semana.

A cada semestre a escola organiza um evento com os pais para inseri-los na dinâmica educacional da escola e lhes facilitar o acompanhamento da aprendizagem dos filhos, ao mesmo tempo em que cumpre com um dos pressupostos do PCN (Parâmetro Curricular Nacional, 1997, p.49)

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem sucedida.

Uma das ações da escola para promover essa orientação é estimular a leitura dos pais em parceria com os filhos. A escola disponibiliza a biblioteca com livre acesso aos pais, todas as sextas-feiras, para escolherem os livros para lerem com os seus filhos, em casa, no final de semana.

Infelizmente, de acordo com a equipe pedagógica da escola, o número de pais que participam desse projeto é baixo, não permitindo o êxito da proposta. Diante desse fato, é possível refletir a realidade complexa dessa escola e a dificuldade em tratar e resolver questões como essa, pois assim como outras escolas, esta encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias e de pessoas que favorecem ou dificultam a aplicação de seus objetivos pedagógicos.

Diante disso, é importante que a escola esteja sempre em construção coletiva e permanente, pois o desenvolvimento do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, assim como sua execução. A formação dos professores é outro item de atenção contínua, como postula o PCN (1997, p.30).

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande investe em formação continuada de professores e estratégias de aprendizado. A equipe pedagógica da SEMED destaca que planejamento e acompanhamento do trabalho de docente e desempenho dos estudantes são fatores que facilitam o foco nas dificuldades e, conseqüentemente, na resolução dos problemas de aprendizado.

Especificamente, o professor da disciplina de Língua Portuguesa do 5º ano que participou desta pesquisa, é concursado desde o ano de 2009, possui graduação em Pedagogia – Graduação de Professores da parte de formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau. Habilitação: Administração – CESUP - Licenciatura Plena 1995. Pós-Graduação: Organização do trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. IESF/SEMED/2009.

Conforme o questionário¹⁰ aplicado para a secretaria da escola, por a mesma possuir os dados específicos do perfil social dos alunos na ficha de matrícula, pôde-se constatar que os alunos pertencem às famílias com renda menor que cinco salários mínimos, cuja escolarização dos pais não ultrapassa o ensino fundamental completo ou incompleto.

A escola pesquisada apresenta proposta pedagógica diferenciada por se tratar de uma escola a tempo integral, com a perspectiva de o aluno aprender melhor e receber uma educação abrangente. Além de atender o aluno no âmbito de boa alimentação, de oferecer-lhe atividades especiais de enriquecimento curricular e satisfazer necessidades dos pais de deixarem os filhos em local adequado e seguro.

Por essa razão, essa escola foi selecionada para a pesquisa, além de se tratar de uma escola pública, é a segunda escola de Campo Grande em tempo integral.

¹⁰ Questionário aplicado a fim de obter informação sobre o perfil social dos alunos; Ver anexo 1: **Perfil social dos alunos (5º ano do Ensino fundamental)**.

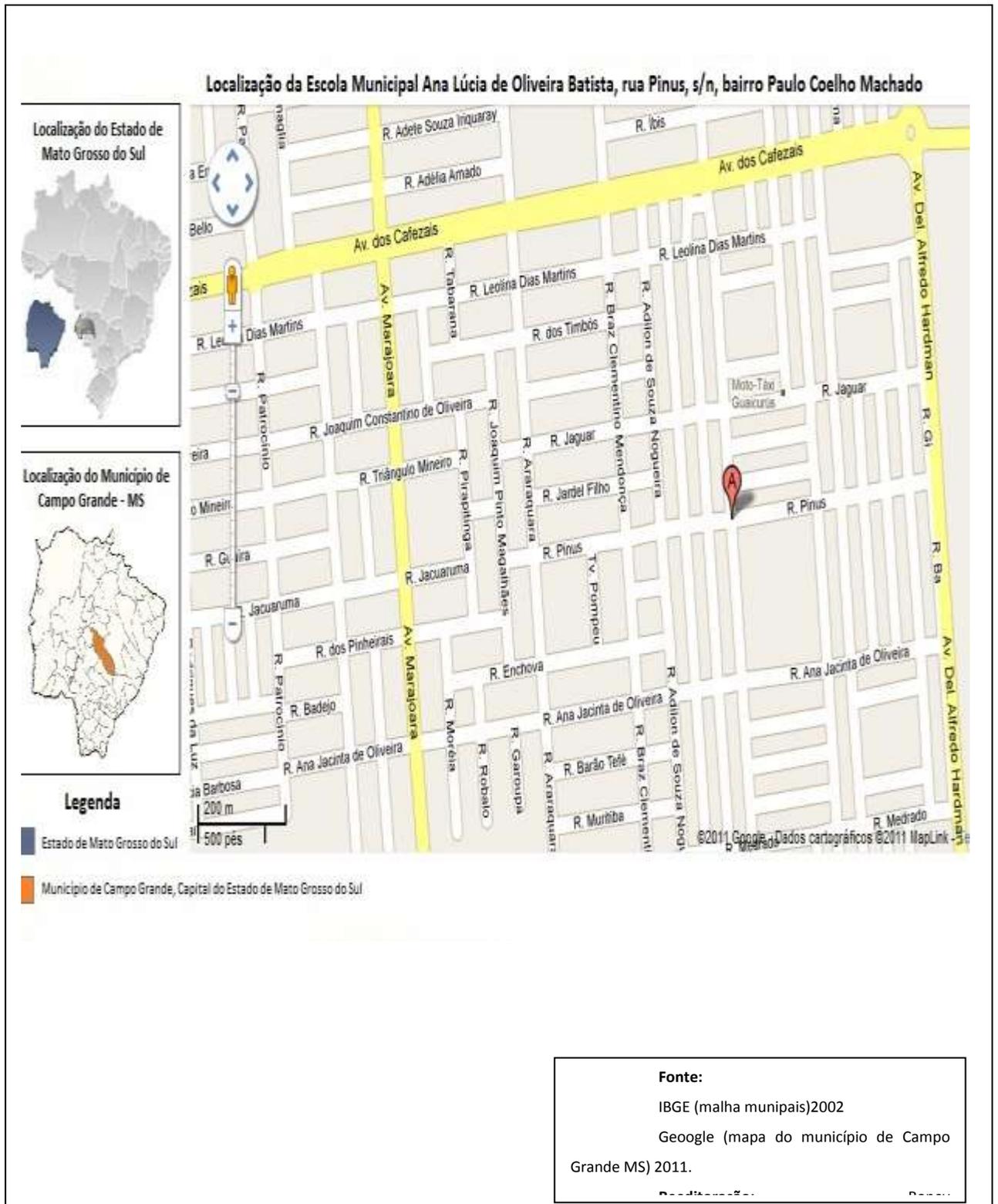


Figura 1: Localização da escola Municipal Ana Lúcia de Oliveira Batista

2.2.2 Colégio Oswaldo Tognini

Criado através da Ata N.º 009/92, de 18 de agosto de 1992, o Colégio Oswaldo Tognini é um colégio particular, mantido pela Fundação Lowtons Educação e Cultura (FUNLEC), instituição criada e amparada pela Grande Loja Maçônica do Estado de Mato Grosso do Sul. O colégio iniciou suas atividades em 19 de fevereiro de 1994 e está localizado na Rua Cacildo Arantes, no Bairro Cachoeira II.

Oferece a Educação Infantil autorizada pela Deliberação DEL/CME nº 659 de 06/09/2007, Ensino Fundamental e Médio pela Deliberação DEL/CEE 8113, de 07/08/2006.

A unidade é estruturada com prédios acessíveis os portadores de necessidades especiais, e com Play Ground para os alunos da Educação Infantil. Possui 32 salas de aulas arejadas e com ótima acústica e iluminação, biblioteca ampla dotada de livros didáticos e literários; laboratório de ciências, informática, línguas, anatomia, artes visuais e desenho; 7 quadras poli esportivas, ginásio de esportes, duas piscinas, sendo uma delas olímpica e aquecida; auditório completo equipado com data show, DVD e aparelhagem para reprodução de som; Aos alunos são oferecidas também aulas de música, ballet e judô.

O corpo técnico-administrativo é composto por uma diretora e três coordenadores, sendo cada coordenador responsável por um nível escolar: da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1ª ao 3º ano do Ensino Médio.

O corpo docente é composto por 58 (cinquenta e oito) professores, entre pedagogos, professores de Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, História, Química, Física, Matemática Artes, Educação Física, Inglês, Espanhol e Música. Atualmente o número de alunos matriculados é de 1230, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O Colégio Oswaldo Tognini adota uma forma de gestão democrática e embasada nos princípios da gestão pela qualidade, que ocorre por meio de:

- Reuniões de pais e mestres;
- Participação de pais, alunos e funcionários no processo de avaliação institucional;
- APM – Associação de Pais e Mestres;
- Conselho de Classe;
- Conselho Escolar;
- Grêmio Estudantil;
- Reuniões com líderes e vice-líderes de sala;
- Participação no processo de elaboração da Proposta Pedagógica do Colégio.

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola, o Ensino Fundamental deverá possibilitar ao aluno o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para

compreensão e solução de problemas, a apropriação dos conhecimentos científicos e possibilitar a compreensão histórica das leis que regem a natureza, as relações sociais, e as implicações destas na sociedade atual. Propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade de reflexão em busca de uma participação ativa e consciente na sociedade e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, visando ao fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Segundo o Projeto Pedagógico (2010, p.42)

Os conteúdos são entendidos como meios para constituição de competências e valores e não como objetivos em si mesmos. A memória deve ser menos trabalhada do que o raciocínio. O conhecimento deve ser “experimentado” pelo aluno, e não apenas recebido por ele.

Portanto, o objetivo é desenvolver na prática escolar a capacidade de diálogo, hábito de participação, convivência com o pensamento divergente, curiosidade intelectual, a motivação da busca de novas metas, a prática da solidariedade e a prática do trabalho coletivo, bem como é apontado no Projeto Político Pedagógico (2010, p.43)

A consciência da necessidade do desenvolvimento pleno de suas potencialidades, do viver e trabalhar com dignidade, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões fundamentais, e o desejo e a busca em continuar aprendendo. Da satisfação destas necessidades, decorrerão a possibilidade e a responsabilidade de respeitar e desenvolver as suas heranças culturais, linguísticas e espirituais, promover a educação de outros, defender a causa da justiça social, proteger o meio ambiente, ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que diferem dos seus, assegurando valores humanistas e os direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependentes e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns¹¹.

A escola acredita que uma proposta assim definida supõe o repensar do cotidiano e a busca de novas formas de operar os componentes: avaliação, conteúdos, disciplinas, estratégias, planejamento e a postura do educador. Educador cuja participação efetiva e comprometida é fundamental para a efetivação dessa proposta. Deve-se predominar:

¹¹ Citação na Proposta Pedagógica do Colégio “Oswaldo Tognini”. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

criatividade; integração de conhecimentos (superando a atual fragmentação); o aluno como sujeito da aprendizagem; o professor como mediador das interações entre alunos e destes com os objetos de conhecimento.

As estratégias são os meios que o professor utiliza para promover a aprendizagem, para que os objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquela série sejam alcançados pelos seus participantes. O professor competente, eficiente, atualizado e comprometido, deve preocupar-se com os métodos didáticos, técnicas pedagógicas ou metodologias de sala de aula (disposição das carteiras, organização e exploração do espaço da sala, material a ser utilizado, desde os mais simples até os multimeios mais complexos e avançados – visuais, auditivos etc.).

Quando escolhidas adequadamente, as estratégias favorecem uma série de situações educativas, como dinamismo nas aulas, participação dos alunos, disciplina, integração e coesão grupal, motivação e interesse dos educandos, atendimento às diferenças individuais.

O Guia didático-pedagógico utilizado nesta escola é o do COC Sistema de Ensino. No Ensino Fundamental, o material está estruturado em eixos temáticos, o que facilita a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos programáticos. Nessas séries, o material é composto de livros: bimestrais de teoria e de atividades, acompanhados dos respectivos Livros Eletrônicos, em CD-ROM, que possui recursos diversos, como hipertexto (explicação de uma palavra), animação, links, leituras complementares e ampliação de imagem.

Nesta visão de trabalho, preconiza-se a interdisciplinaridade, permitindo a passagem de um saber setorizado a um conhecimento integrado. Essa abordagem caracteriza a integração não apenas das disciplinas, mas de todos os envolvidos no processo educativo, colocando a interdisciplinaridade como uma questão de atitude.

O colégio Oswaldo Tognini programa projetos com o objetivo de inserir os familiares e responsáveis dos alunos no âmbito da escola. Essas atividades apresentam as seguintes características:

- Palestras realizadas com o objetivo de orientar, esclarecer dúvidas e auxiliar com informações ligadas a assuntos variados, abordando temas de interesse para pais, alunos e professores.
- Eventos realizados durante o ano com o objetivo de promover integração, relacionamento social e de cooperação, criatividade, parceria e comemorações. Esses eventos são: Dia das mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, Festa Junina e Formaturas, geralmente organizadas por uma comissão de alunos, orientados por professores e/ou equipe técnica.
- Feiras com o objetivo de coletar expressões artísticas e científicas desenvolvidas por alunos. Propiciam vivências em situações de produção e

assimilação, desperta a criatividade e talentos, através da exposição dos trabalhos elaborados que permite observar o resultado das pesquisas realizadas pelos alunos. É apresentada em espaço e local definido pela escola, conforme organização coletiva. São: Feira do Livro, Feira de Ciências e Semana do Folclore.

De acordo com a equipe pedagógica, a participação dos pais é ativa e atende aos objetivos propostos, que é a inclusão e interação dos familiares no recinto escolar. Outra questão relevante é a parceria dos educadores com os familiares de seus alunos que é fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores necessitam serem grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional.

O professor da disciplina Língua Portuguesa do 5º ano que participou desta pesquisa, é contratado desde o ano de 2006, possui graduação em Pedagogia com Habilitação: Administração pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2002. Pós-Graduação: Gestão no Trabalho Pedagógico de Educação Infantil e Séries Iniciais no Ensino Fundamental I - UNIDERP – Anhaguera, 2009.

De acordo com o questionário aplicado para secretaria da escola, foi constatado que a maior parte das famílias dos alunos possui renda familiar acima de cinco salários mínimos, e a maioria dos pais possui curso superior concluído ou incompleto.

A escolha desse colégio para a pesquisa se deu por ser um Colégio particular e com características sociais diversas da escola municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista.

Neste trabalho, envolvendo duas escolas de perfil social distinto, foi possível estabelecer comparações apoiadas na teoria, que diferentes representações sociais constituem-se em um referencial teórico, especialmente importante nas situações em que os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e atitudes dos alunos inseridos em cada comunidade escolar.

2.3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS INFORMANTES

Para a constituição do *cópus* foram recolhidos textos de 32 alunos da escola pública e de 22 alunos do colégio particular, totalizando 54 estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, com 11 anos de idade, em média. Desses alunos, selecionamos os textos de 36 (trinta e seis) estudantes. Sendo, 18 (dezoito) alunos da escola municipal e 18 (dezoito) alunos do colégio particular da cidade de Campo Grande MS.

A escolha do 5º ano justifica-se pelo fato de ser o último ano do Ensino Fundamental I, pois assim preconiza o PCN (2000, p. 125).

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura- decifrar, antecipar, inferir e verificar- e coordenar ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

Sendo assim, espera-se que o estudante seja proficiente e apto no domínio da variedade escrita e com isso obter dados satisfatórios para a pesquisa. Para facilitar a seleção e codificação dos dados e a identificação do perfil do estudante informante, foi elaborada uma ficha social que demonstra como os informantes foram estratificados socialmente, neste estudo.

Ficha social dos informantes.

O quadro 1, demonstra como os informantes foram estratificados socialmente:

INFORMANTES	GÊNERO/SEXO		ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR
	MASCULINO	FEMININO		
Inf.a	X		X	
Inf.b	X		X	
Inf.c	X		X	
Inf.d	X		X	
Inf.e	X		X	
Inf.f	X		X	
Inf.g	X		X	
Inf.h	X		X	
Inf.i	X		X	
Inf.j		X	X	
Inf.k		X	X	
Inf.l		X	X	
Inf.m		X	X	
Inf.n		X	X	
Inf.o		X	X	

Inf.p		X	X	
Inf.q		X	X	
Inf.r		X	X	
Inf.s	X			X
Inf.t	X			X
Inf.u	X			X
Inf.v	X			X
Inf.w	X			X
Inf.x	X			X
Inf.y	X			X
Inf.z	X			X
Inf.1	X			X
Inf.2		X		X
Inf.3		X		X
Inf.4		X		X
Inf.5		X		X
Inf.6		X		X
Inf.7		X		X
Inf.8		X		X
Inf.9		X		X
Inf.*		X		X

Quadro1. Perfil social dos informantes

2.4. O ENVELOPE DA VARIAÇÃO

As variáveis selecionadas para essa pesquisa foram instituídas com os respectivos símbolos de codificação para o processamento via pacote GoldVarb 2001.

Grupo 1. Aplicação ou não da regra variável

Φ Norma = uso da escrita alfabética (padrão)

1 Variação = traços de oralidade na escrita

Grupo 2. Fatores linguísticos

2. Neutralização da vogal anterior /e/

3. Neutralização da vogal posterior /o/

4. Monotongação de ditongos decrescentes /ow/

5. Monotongação de ditongos decrescentes /ey/

6. Supressão da vibrante /R/ em verbos

7. Rotacização

Grupo 3. Fatores sociais: Variável sexo/gênero

M. masculino

F. feminino

Grupo 4. Fatores sociais: Variável Escola

P. pública

R. particular

Para o entendimento da codificação de cada informante, segue a cadeia de códigos desses processos, com os fatores linguísticos e os extralinguísticos. A cadeia é formada por quatro elementos. O primeiro corresponde a (Φ) para a Norma padrão ou (1) para variação. O segundo dígito corresponde aos fatores linguísticos, (2) Neutralização da vogal anterior /e/; (3) Neutralização da vogal posterior /o/; (4) Monotongação de ditongos decrescentes ow; (5) Monotongação de ditongos decrescentes ey; (6) Supressão da vibrante R em verbos; (7) Rotacização. O terceiro dígito corresponde à variável extralinguística “sexo/gênero”, sendo (M) masculino ou (F) feminino. O último dígito da cadeia corresponde o tipo de escola, sendo (P) pública ou (R) particular.

Deste modo, o informante “d” com a cadeia de codificação d12MP é interpretado como um estudante que teve variação no fenômeno de Neutralização da vogal anterior /e/ é do sexo masculino e estuda na escola pública.

Quanto ao fenômeno “Junção de vocábulos”, as variáveis selecionadas foram estabelecidas com os respectivos símbolos de codificação para o processamento via pacote GoldVarb 2001.

1 – justaposição

0 – aglutinação

Classes de palavras

V – verbo

N – substantivo

O – outras classes gramaticais

Gênero

M – masculino

F – feminino

Tipologia da escola

P – pública

R – particular

Número de sílabas da nova palavra

2 – duas sílabas

3 – três sílabas

4 – quatro sílabas

5 – mais de quatro sílabas

Um dos vocábulos é um monossílabo:

S sim

N não

Seguindo a cadeia dos códigos, o informante “g” com a cadeia de codificação (g1nmp5s) é anotado como um estudante que apresentou em sua escrita a justaposição com substantivo é do sexo/gênero masculino, da escola pública, a nova palavra contém mais de quatro sílabas na qual ocorreu a junção por outro vocábulo monossílabo. Na codificação dos dados foram considerados no fenômeno “Juntura intervocabular” a segunda palavra para a classificação da classe de palavras do vocabulário escrito do informante.

2.5. SELEÇÃO DOS DADOS

Para organizar a coleta de dados, desenvolvemos várias etapas descritas a seguir.

- i. Escolha das escolas;
- ii. Apresentação do projeto de pesquisa da dissertação do mestrado para a equipe pedagógica;
- iii. Autorização, por parte das diretoras, para a participação dos estudantes nesta pesquisa;
- iv. Elaboração de um projeto que contempla o objetivo da construção de textos e a intenção desta pesquisa, junto à coordenação e professor;
- v. Aplicação das atividades em sala;
- vi. Coleta dos textos dos alunos;
- vii. Questionários
- viii. A escolha dos informantes
- ix. Seleção dos fenômenos;
- x. Seleção das ocorrências;
- xi. Codificação dos dados;
- xii. Rodada no programa Gold Varb.
- xiii. Análise estatística dos dados.

Ao definir as duas escolas, apresentamos o projeto desta pesquisa de mestrado para a coordenação pedagógica de cada instituição escolar com a finalidade de demonstrar a

seriedade do trabalho e com isso ganhar confiança e garantir uma abertura de diálogo e compreensão junto à equipe pedagógica.

Portanto, a autorização para a participação dessas escolas ocorreu de forma pacífica, garantindo uma parceria profícua na elaboração de um projeto¹² com objetivo não só de garantir a produção escrita dos estudantes para esta pesquisa, mas também contribuir com o objetivo proposto pela equipe escolar.

As equipes pedagógicas das escolas solicitaram que fosse aplicada na produção de texto uma temática que abrangesse “cidade”, pois era o mês de comemoração do aniversário de Campo Grande.

Com a finalidade de motivar a produção textual dos alunos, foi desenvolvida uma oficina¹³ de produção de texto com atividades de pré-leitura¹⁴ e debates, com o propósito de estimular a criatividade e expandir seu repertório de conhecimentos. Tudo foi preparado com o apoio das coordenadoras das escolas e desenvolvido com a professora de cada sala de aula e a autora desta pesquisa. Para essas atividades utilizamos dez aulas, em cada escola, da disciplina de Língua Portuguesa.

Acatamos o método proposto por Tarallo (1985, p.20) em relação à participação ativa do pesquisador.

O pesquisador da área da sociolinguística precisa, portanto, participar diretamente da interação. É claro que, sendo especialmente interessado na comunidade como um todo, ele também se utilizará do método da observação no momento de adentrar a comunidade de falantes. Sua participação direta na interação com os membros da comunidade é, no entanto, uma necessidade imposta pela própria orientação teórica.

Em relação à produção escrita dos alunos, houve uma preocupação muito especial nas orientações para que os mesmos elaborassem a sua produção textual com autonomia; deixamos bem claro para a equipe pedagógica de cada escola, a importância da professora de não interferir na escrita dos alunos, para que os resultados obtidos fossem autênticos.

O levantamento do *cópus* foi efetuado no último semestre do ano letivo de 2010.

Obtivemos dos informantes a concordância em participar da pesquisa, garantindo seu

¹² Projeto: Produção textual com atividades de pré-leitura com alunos do 5º ano – Ensino Fundamental. Ver no Anexo: 3

¹³ Aplicação de oficina embasada no livro: *200 dias de Leitura e Escrita na escola: Aprender – oficinas - fazendo*, autora Rossana Ramos (2005); atividades de acordo com o Projeto : Produção textual com atividades de pré-leitura com alunos do 5º ano – Ensino Fundamental. Ver em Anexo: 3

¹⁴ A atividade de pré-leitura consiste em abordar o tema principal do texto e, através de reflexões e debates, adquirir conhecimentos sobre ele. Este método fez com que os alunos participassem com opiniões e assim compreendessem o conteúdo do texto.

anonimato pelo uso exclusivo, se assim fosse necessário, e que somente as iniciais de seu nome seriam reveladas.

2.6. GRUPO DE FATORES SOCIAIS

As pesquisas desenvolvidas na área da Sociolinguística, em geral, empregam e relacionam as variáveis sexo/gênero, idade, escolaridade e classe social, entre outras, a fenômenos de uso da língua, a fim de averiguar o efeito de diversos fatores sociais e também verificar se a relação entre estigmatização linguística e prestígio social apontam efeitos relacionados às interferências das variáveis na fala e escrita.

Muitos estudos têm apontado para a relevância dos fatores sociais nas análises dos trabalhos pesquisados, entre eles podemos citar Labov (1972) que em sua pesquisa sobre traços do inglês padrão e não padrão demonstra que o Black English vernacular sofre preconceito em razão de pressões étnicas.

De acordo com Silva & Scherre (1996); a escolarização tem sido examinada amplamente para averiguar o seu grau de influência sobre os falantes quanto à apropriação da norma de prestígio. Os pesquisadores apresentam três tendências que foram observadas quanto ao efeito da escolarização sobre as formas padrões. Silva & Scherre (1996) *apud* Mollica (2004, p.28)

a) Podem ocorrer casos em que falantes entram na escola oscilando entre um grande e um pequeno uso da variante padrão; a escola “poda” a criança que não se amolda ao sistema de ensino (...) Nesses casos, trata-se de variantes estigmatizadas pela escola, que chegam a ser sistematicamente corrigidas. b) Em outros casos, em que a maioria dos falantes entram na escola sem usar a variante padrão, esta é adquirida durante sua escolarização sem que desapareça, porém, a variante não padrão. Enquanto no primeiro ano escolar só há indivíduos que tendem a usar a variante não-padrão, nos últimos anos escolares há falantes que tendem a usar ambas as variantes (...). Algumas variantes não-padrão não chegam a ser estigmatizadas pela escola, não sendo objeto de correção. c) Finalmente, uma terceira modalidade ocorre quando os falantes entram na escola apenas com a variante que se considera não-padrão, mas, paulatinamente, substituem essa variante pela considerada padrão.

Outro ponto proeminente para a Sociolinguística se refere ao papel da variável gênero/sexo na mudança linguística. Essa variável foi notada nas pesquisas de Labov (1966) em que se verifica a pronúncia retroflexa do [r] pós-vocálico (exemplo: *em card*) tende a ocorrer mais frequentemente na fala das mulheres do que na fala dos homens.

No entanto, não podemos generalizar o padrão de comportamento da variável gênero/sexo em análise dessa variável isoladamente, é necessário que se realize o cruzamento com outras variáveis independentes, só assim os padrões de correlação entre uso de variantes

linguísticas e o gênero/sexo do falante podem de fato contribuir para a pesquisa Sociolinguística.

2.7. CODIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS

Considerando a intenção da pesquisa, que é a de verificar a interferência da oralidade na escrita, apresentamos os fenômenos da oralidade que aparecem nas produções de texto dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas envolvidas.

Uma vez que pretendemos estudar as marcas da oralidade na escrita, classificamos os fenômenos na categoria que se acredita receber interferência das regras fonológicas.

Esta análise em categorias sociolinguísticas, apesar de seu caráter preliminar, permite a ordenação dos erros numa série implicacional, segundo BORTONI (2005, p.58). Isto é, as ocorrências dos desvios ortográficos irão depender dos antecedentes sociolinguísticos dos alunos.

Segundo Tarallo (1985, p.33):

Como pesquisador-sociolinguista, sua missão é analisar a situação de conflito e, com base em sólidos e firmes argumentos, desmascarar a sistematicidade do “caos”. Para alcançar esse objetivo é necessário um conhecimento acurado das adversárias. Enfim para que você seja um excelente juiz e mediador dessa batalha, é imprescindível que, em primeiro lugar, apresente, defina e caracterize detalhadamente cada uma dessas concorrentes. É somente a partir do perfil individual das variantes que você poderá explorar as armas que cada uma dispõe, bem como avaliar os contextos mais favoráveis à derrota de uma e à vitória de outra.

Diante desta explanação, apresentamos os fatores linguísticos de acordo com o que rege os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista Quantitativa.

Segue o quadro demonstrativo dos fenômenos linguísticos registrados nos textos dos alunos e que origina a primeira etapa do levantamento das ocorrências:

Número	Fenômenos
1	Junção Intervocabular
2	Neutralização da vogal anterior /e/
3	Neutralização da vogal posterior /o/
4	Nasalização de ditongo por assimilação progressiva; Ex: muito- muinto
5	Despalatização das sonorantes palatais; Ex: olhar-oliar
6	Monotongação de ditongos decrescentes /OW/
7	Monotongação de ditongos decrescentes /AY/
8	Monotongação de ditongos decrescentes /EY/
9	Supressão da vibrante /R/ em verbos
10	Desnasalização das vogais átonas finais; Ex: homem- homi

11	Semivocalização do /LH/
12	Rotacização
13	Metátese; Ex: satisfeito- sastifeito
14	Ditongação antes de /s/em sílabas finais tônicas; Ex: luz-luiz, paz-paiz
15	Supressão da dental /d/ no-ndo; Ex: chovendo- chovenu
16	Ausência da vogal átona inicial; Ex: amarra- marra
17	Assimilação; Ex: MB para M – Também- Tamém
18	Desnazalização interna; Ex: minha-mia
19	Palatização; Ex: Ex: família- família
20	Inclusão de vogal /i-e/ ; Ex: administração – adiministração; mas(conjunção)- mais (objeto)
21	Supressão da vogal /i/

Quadro 2 : Quadro demonstrativo dos fenômenos linguísticos registrados nos textos

Diante do primeiro levantamento das ocorrências mencionadas no quadro 2, selecionamos apenas aquelas que consideramos mais relevantes, devido à recorrência destas na maioria dos textos. Registramos apenas os fenômenos que obtiveram maior número de ocorrência, desprezando aqueles que apareceram minimamente.

Portanto, a codificação dos fenômenos é apresentada no quadro 3, com os 7 (sete) fenômenos de maior ocorrência nos textos, considerando que os demais fenômenos linguísticos foram menos representativos nos dados de nosso corpus.

Número	Fenômenos
1	Neutralização da vogal anterior /e/
2	Neutralização da vogal posterior /o/
3	Monotongação de ditongos decrescentes /ow /
4	Monotongação de ditongos decrescentes /ey/
5	Supressão da vibrante / R/ em verbos
6	Rotacização
7	Junção Intervocabular

Quadro 3 :Codificação dos Fenômenos recorrentes nos textos.

Assim sendo, os dados foram descritos e interpretados sob a ótica da abordagem metodológica da sociolinguística variacionista, comprovando a presença de marcas de oralidade nos textos dos alunos de ambas as escolas.

O resultado da análise sistemática dos textos dos alunos é representado por meio de tabelas e gráficos interpretados os aspectos quantitativos e qualitativos do objeto de estudo da pesquisa. Para a codificação e interpretação estatística dos dados, utilizamos o programa

computacional Goldvarb¹⁵ (2001). Somente o fenômeno “Junção Intervocabular” foi rodado no Goldvarb sem levar em conta a aplicação da regra variável: Norma *versus* Variação, pois optamos rodar considerando a variação ocorrida em relação à justaposição *vs* aglutinação.

¹⁵ O programa GoldVarb 2001 foi idealizado por Steve Harlow, que tomou como base a versão anterior, GoldVarb 2.0 de Rand & Sankoff (1990) para Macintosh. O GoldVarb 2001 foi desenvolvido na Universidade de York, como um projeto colaborativo entre o Departamento de Língua e Linguística e o Departamento de Ciências da Computação. (ROBINSON, LAWRENCE & TAGLIAMONTE, 2001) Para mais informações sobre o projeto, recomendamos a leitura disponível em ambiente virtual: www.slideshare.net/dianapilatti/trabalhando-com-goldvarb-2001-diana-pilatti-onofre.

CAPÍTULO III

3. DESCRIÇÃO DOS FATOS LINGUÍSTICOS

Como mencionamos anteriormente, depois de codificados e devidamente processados, via pacote Goldvarb (2001), apresentamos, nesta sessão, por meio de gráficos e tabelas, os resultados obtidos.

Partindo de uma demonstração geral dos dados, das 1.655 ocorrências presentes no *cópus* da pesquisa, verificou-se que 604 se referem às variações, ou seja, registros de traços de oralidade na escrita nos textos dos alunos das 2 escolas observadas, representando 36% do total dos dados, e 1.051 ocorrências seguem a norma padrão, isto é, 64% do total dos dados. Como podemos visualizar na tabela nº 1:

	Oc.	%	
Variação	604	36%	
Norma	1051	64%	
<i>Total</i>	1655	100%	<i>Input 0.35</i>

Tabela 1: (Geral) Valor de aplicação: Variação *versus* Norma

Com *input 0.35*, podemos observar que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental tendem a apresentar minimamente traços da oralidade em seus textos escritos em ambiente escolar, mesmo que entendamos a escola como uma instituição que visa, entre outros pontos, ao ensino da modalidade padrão da língua, a oralidade e suas variações mostra-se enraizadas a expressão de ideias via escrita por parte desses alunos.

O gráfico nº 1, a seguir, apresenta uma visão geral dos valores percentuais das ocorrências da variação (traço de oralidade na escrita) *versus* norma padrão, no recorte da amostra da pesquisa, isto é, na escrita dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das duas escolas de Campo Grande MS, com o objetivo de contrapor a ocorrência das duas variantes (variação *versus* norma padrão).

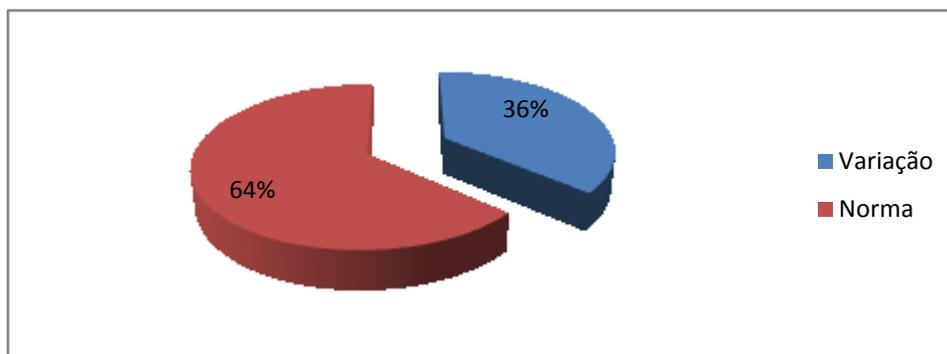


Gráfico 1: Distribuição geral das ocorrências da variação *versus* norma padrão na escrita dos alunos das 2 escolas.

Considerando que esta pesquisa foi realizada no âmbito escolar, é necessário dar ênfase ao papel da escola, que tem o compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, isto é, criar condições para seu uso efetivo e ainda apresentar o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Assim como preconiza o PCN (1997, p.46)

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.

Da perspectiva de uma escola, cuja função é socializadora e tem como meta o ensino do (PP) Português Padrão, podemos dizer que, diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, predomina o uso da língua padrão.

Como já apontado em nossa metodologia de pesquisa, selecionamos seis fenômenos linguísticos como os mais recorrentes no cópuz em questão, esses foram rodados no programa Goldvarb, que podem ser visualizados por meio do gráfico nº 2

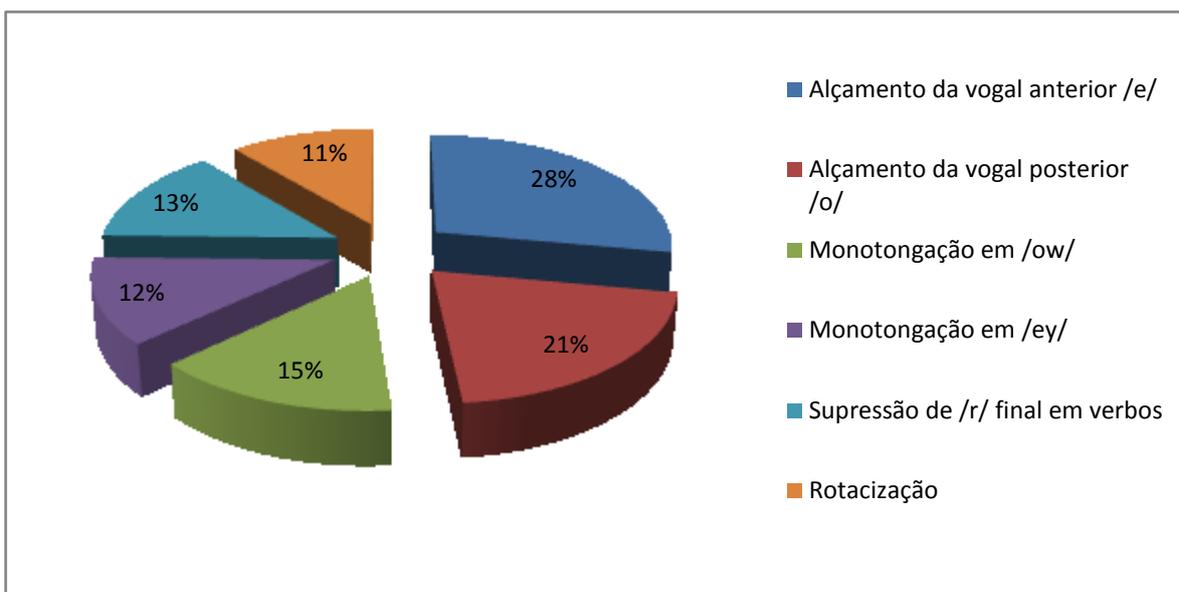


Gráfico 2: Tipos de variação presentes nos textos dos alunos das 2 escolas.

Os dois maiores grupos que se destacaram são: o alçamento das vogais /e/ e /o/, com 28% e 21%, respectivamente; a monotongação em /ow/ e /ey/, que apresentaram 15% e 12% do total do corpús. Quanto a supressão do fonema /r/ final em verbos, obteve-se 13%; e a rotacização, com 11% das ocorrências.

Com base nas quantidades de ocorrências, suas percentagens e fatores extralinguísticos relacionados, o pacote GoldVarb 2001 nos permite vislumbrar o *input*, que, representa a probabilidade do fenômeno observado continuar ocorrendo no grupo, como podemos visualizar na tabela nº 2:

	Variação		Norma		Totais da amostra		
	oc	%	oc	%	oc	%	<i>input</i>
Alçamento da vogal anterior /e/	195	42%	267	57%	462	27%	0.42
Alçamento da vogal posterior /o/	114	33%	227	66%	341	20%	0.34
Monotongação em /ow/	92	38%	149	61%	241	14%	0.38
Monotongação em /ey/	91	44%	112	55%	203	12%	0.44
Supressão de /r/ final em verbos	80	35%	144	64%	224	13%	0.35
Rotacização	32	17%	152	82%	184	11%	0.16
<i>Total</i>	604	36%	1051	63%	1655	100%	

Tabela 2 : Tipos de variação presentes nos textos dos alunos das 2 escolas.

No que tange aos fatores extralinguísticos, observamos somente dois grupos: o gênero/sexo do informante e o tipo da escola onde o mesmo estuda. Em números gerais, constatamos

que as crianças do sexo masculino tende ao uso da variação (traços da oralidade na escrita), em relação às crianças do sexo feminino que mostram mais atentas ao uso da norma culta da língua, como podemos visualizar no gráfico3.

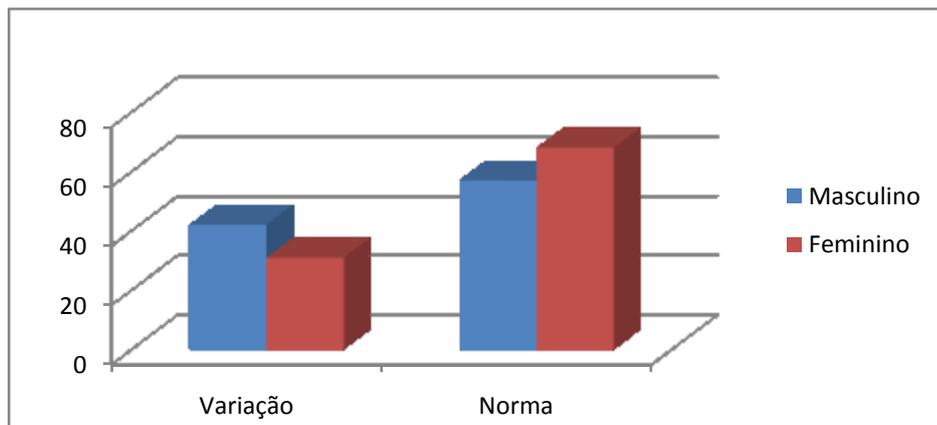


Gráfico 3: Variante Gênero/Sexo e sua interferência na aplicação da regra de variação.

Os valores abstraídos de nossa pesquisa estão consoantes com as teorias de Labov (2008), idealizador do método variacionista, que, na questão das diferenças existentes nos grupo sociais e trata do discurso cuidado, que é aquele mais policiado e que apresenta maior grau de formalidade. As crianças do sexo feminino apresentam menor índice de variação que crianças do sexo masculino, em outras palavras, o que se depreende do cópuz deste trabalho é que as meninas tendem mais ao uso da norma que os meninos.

Essa tendência se confirma em nossa amostra, observando a tabela nº 3:

	Variação		Norma		<i>input</i>
	oc	%	oc	%	
Masculino	313	42%	423	57%	0.42
Feminino	291	31%	628	68%	0.31

Tabela 3: Sexo do informante

Embora meninos e meninas demonstrassem não tendência à variação, de acordo com os dados, os meninos são ainda aqueles que mais se servem da variação e as meninas aquelas que mais empregam a modalidade padrão da língua.

Quanto ao fator extralinguístico tipologia da escola, no qual separamos os alunos da escola particular e pública, os alunos da escola pública apresentaram maior porcentagem de ocorrência da variação (43%), como podemos visualizar no gráfico 4:

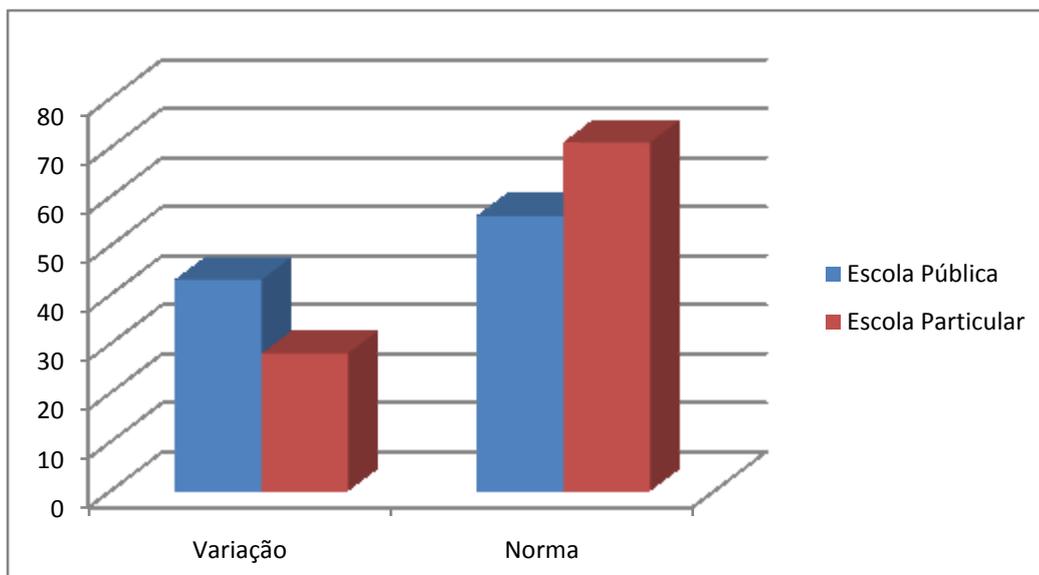


Gráfico 4: Ocorrências das variantes padrão e não-padrão nas escolas pública e privada.

Com somente 232 ocorrências de variação na escrita, num total de 807 registros, os alunos da escola particular tendem a usar a norma, enquanto os alunos da escola pública apresentaram 372 ocorrências de variação da norma, num total de 848 registros, apontando uma leve tendência ao uso de variantes da modalidade padrão do idioma.

	Variação		Norma		<i>input</i>
	oc	%	oc	%	
Escola Particular	232	28%	575	71%	0.28
Escola Pública	372	43%	476	56%	0.43

Tabela 4: Escola do informante

É possível que alunos da escola pública, moradores da periferia da cidade, de famílias de baixo poder aquisitivo, tenham maior dificuldade no uso da norma culta da língua, enquanto os alunos de escola particular refletem outra realidade, demonstrando isso também no uso da linguagem ao empregarem com maior frequência a modalidade padrão nos textos.

Esses fatores sociais gênero/ sexo e tipo de escola do informante serão detalhados mediante o cruzamento com cada fenômeno linguístico destacado do corpus (alçamento, monotongação, supressão e rotacização) no decorrer deste capítulo.

3.1. ALÇAMENTO DAS VOGAIS /E/, /O/

Entendemos por alçamento a troca de vogais médias para vogais altas, bastante observada na oralidade por falantes de todo o território brasileiro. Segundo Lemos (2003)

O alçamento é caracterizado pela elevação do traço de altura das vogais médias altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u]. Mais especificamente, a presente investigação fixou-se na ocorrência do fenômeno na sílaba pretônica e na sílaba postônica medial.

Câmara Jr. (1994) trata da questão do alçamento das vogais considerando uma simplificação do quadro vocálico do Português do Brasil.

Altas	/u/				/i/	
Médias		/ô/			/e/	(2º grau)
Médias			/ò/	/è/		(1º grau)
Baixas			/a/			
	Posteriores		Central		Anteriores	

Tabela nº 5 – Quadro das vogais do PB – adaptação de Câmara Jr. (1994)

Essa simplificação do quadro de vogais do PB foi bem ilustrado por BISOL (2003), como podemos ver na figura nº 3, quando as vogais médias, desaparecem da pirâmide de vogais:

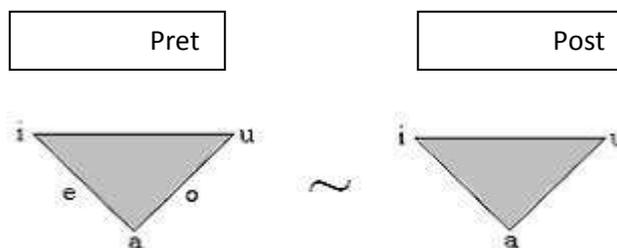


Figura nº 3 – Pirâmide de vogais do PB e o alçamento das vogais médias

Observando nosso cópús podemos citar como exemplos de alçamento, transcritos da oralidade para a escrita dos alunos em:

- (001) “Minha **cidade** tem uma organização política **interessanti**” (informante: tΦ2mr)
 (informante: t12mr)
 (002) “**crechis** é um lugar que a mãe tem que ter confiança” (informante: *12fr)
 (003) “uma vida melhor para os **mendigus**” (informante: 12mp)
 (004) “comprou um **terrenu**” (informante: d12mp)

Outra terminologia adotada para esse fenômeno é a “neutralização”, esta, porém em dois processos: a troca da vogal média de 1º grau por uma de 2º grau /è/ ~ /e/ e /ò/ ~ /o/, e a elevação da média para a alta. Para compreender a definição sobre a neutralização recorremos a BISOL (2003, p.273):

A interpretação da elevação da vogal média como neutralização deve-se a Câmara Jr. (1977) que, chamando atenção para a variedade de timbre das átonas, em seu dizer de complexidade apenas aparente, explica-a, seguindo o conceito da Escola de Praga nos termos seguintes. Estabelecidos os fonemas na pauta tônica por sua função distintiva em número de sete /i u e o □ □ a/, o sistema fica reduzido nas demais pautas por neutralização, ou seja, por perda do traço que distingue entre si dois fonemas. Disso emanam subsistemas de cinco, quatro e três vogais, respectivamente, pretônica, postônica não-final e final. Na pretônica, perde-se a distinção entre e/ E e o/O, resultando cinco vogais átonas: /i u e o a/, *b□lo>beleza, s□l>solar*; na átona não-final, o/u perdem o traço que os distingue (*fósfuro, abóbura*), ficando quatro vogais /i u e a/; e, em posição final de palavra, reduz-se o sistema a três: /a i u/, *verdi, bolu, casa*. A passagem de um subsistema para outro é identificada pela elevação gradual da vogal média (□, □> e, o > i, u) que ocorre de acordo com o grau de enfraquecimento da sílaba: as pretônicas são relativamente menos fortes do que as tônicas e as átonas postônicas são as mais fracas.

Considerando que a grafia do português, tem um forte apelo fonêmico, como observou Câmara (1977), as maiores dificuldades que os nossos alunos vão apresentar na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia.

Em nosso corpus o alçamento das vogais teve grande relevância, com 195 ocorrências para o alçamento de /e/, e 144 ocorrências para o alçamento de /o/, como podemos visualizar na tabela nº 06:

	Variação		Norma		Totais/amostra		input
	oc	%	oc	%	oc	%	
Alçamento de /e/	195	42%	267	57%	462	27%	0.42
Alçamento de /o/	114	33%	227	66%	341	20%	0.34

Tabela nº 6 – Alçamento de /e/ e /o/

Observando o *input* fornecido após análise do GoldVarb 2001, percebemos que o alçamento tende a manter-se no grupo observado, sendo o /e/ mais recorrente, com *input* 0.42, e /o/ com menor índice, porém ainda relevante, *input* 0.34.

Ao observarmos os fatores extralinguísticos, constatamos que em relação ao gênero, como o esperado, o sexo masculino tende mais à variação, com 48% de alçamento de /e/ e 37% para o alçamento de /o/, do que o sexo feminino que se manteve na casa dos 30% das ocorrências, 37% para o alçamento de /e/ e 31% para o alçamento de /o/, conforme a tabela nº7.

	Variação				Norma			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	oc	%	oc	%	oc	%	oc	%
Alçamento de /e/	110	48%	85	37%	121	52%	146	63
Alçamento de /o/	55	37%	59	31%	94	63%	133	69

Tabela nº 7 – Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração a variedade gênero

A preferência pelo uso da norma por parte das meninas/informantes cujos textos compuseram nosso cópús fica mais evidente ao visualizarmos o gráfico nº 05

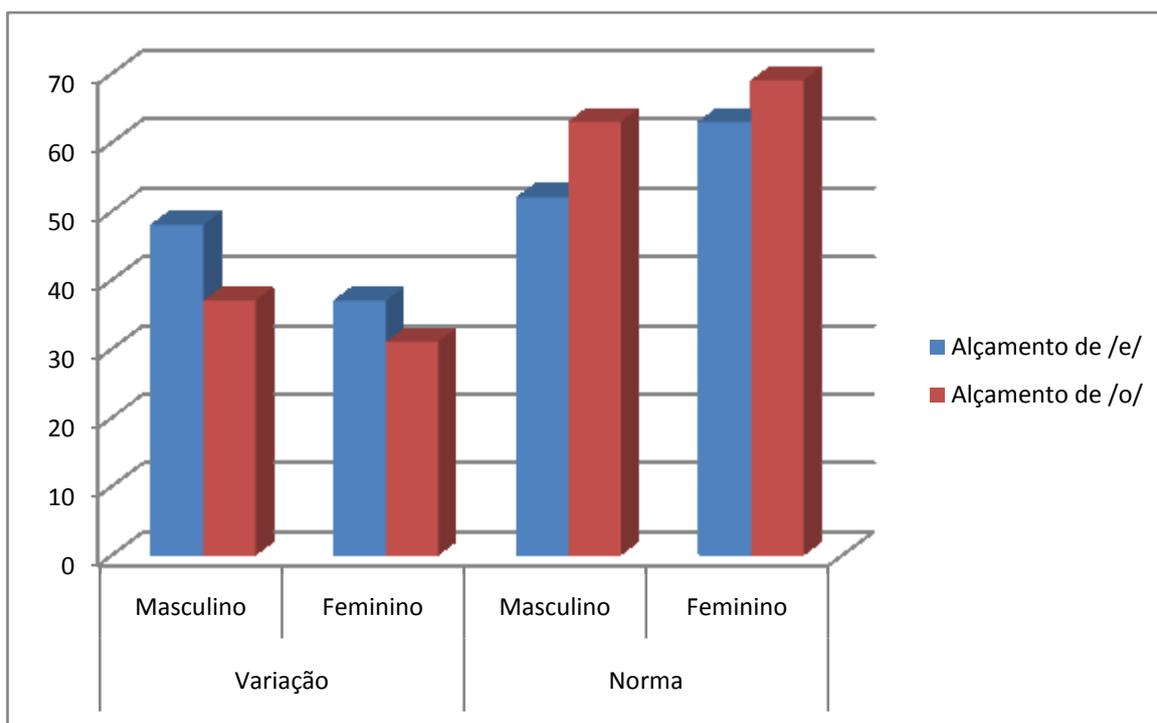


Gráfico 5 – Alçamento das vogais médias /e/ e /o/ levando em consideração a variedade gênero

No que tange ao fator tipologia da escola, os alunos da escola pública tendem ao uso da variação, com 109 ocorrências de alçamento de /e/, e 68 ocorrências de alçamento de /o/. Enquanto na escola particular as ocorrências desses fenômenos foram menores, 86 e 46 ocorrências, respectivamente.

	Variação				Norma			
	Pública		Particular		Pública		Particular	
	oc	%	oc	%	oc	%	oc	%
Alçamento de /e/	109	49%	86	36%	115	51%	152	64%
Alçamento de /o/	68	42%	46	26%	93	58%	134	74%

Tabela nº 8 – Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração a variável escola

Ao observarmos as porcentagens, ilustradas por meio do gráfico 6, constatamos que o alçamento de /e/ na escola pública está muito próximo a casa dos 50%, enquanto o alçamento de /o/ apresenta-se um pouco menor, com 42%:

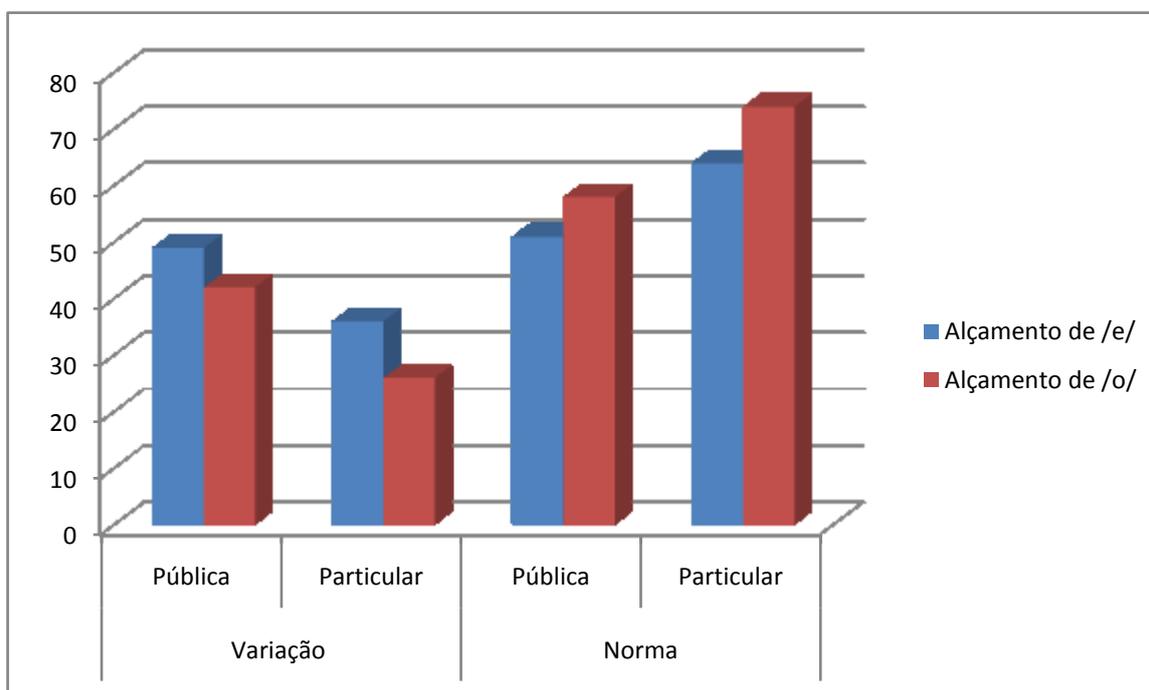


Gráfico 6 - Alçamento de /e/ e /o/ levando em consideração variável tipo de escola

3.2. MONOTONGAÇÃO DE DITONGOS DECRESCENTES /OW/,/EY/

O ditongo em Língua Portuguesa caracteriza-se pela sequência de sons vocálicos dentro da mesma sílaba, classificados em crescentes ou decrescentes de acordo com a posição do som vocálico mais forte. A Monotongação ocorre quando o fonema mais fraco do ditongo (semivogal) desaparece.

Segundo Pereira (2008, p 101), “O termo monotongação não é usado com muita frequência. Estudiosos se referem à monotongação quando tratam de mostrar o processo de redução do ditongo que perde sua semivogal e passa a uma vogal simples”.

De acordo com Bagno (2007, p.147) “Como a força do vernáculo é muito poderosa, aos poucos esses traços característicos vão conquistando espaço também nos gêneros textuais”

Ainda Bagno (op. cit), em específico sobre a monotongação do ditongo:

A convenção ortográfica leva a pronúncia forçada, artificiais, que não correspondem à realidade falada pela imensa maioria dos brasileiros de todas as regiões. Esse fenômeno interfere no processo de alfabetização, uma vez que a tendência do aprendiz é escrever a vogal simples e não o ditongo.

Em outras palavras, o ditongo simplifica-se convertendo-se em uma vogal simples suprimindo-se a semivogal.

Assim, em nosso cópuz ocorreram expressões como:

(005) “**Puxo** (puxou) pela mão (...) **escuto** (escutou) tudo o que ele falou” (informante: b14mp).

(006) “minha vida **intera** (inteira)” (informante: d15mp)

(007) “Rochedo faz **frontera** (fronteira) com Campo grande” (informante: i15mp)

(008) “canta o hino da **bandera** (bandeira)” (informante:915fr)

São exemplos dessa supressão, nas quais as semivogais /w/ e /y/ são elididas na sílaba tônica > **puxou** ~ **puxo**, **escutou** ~ **escuto**, **frontera** ~ **frontera**, **bandeira** ~ **bandera**.

Ao analisarmos nossos cópuz, constatamos que os dois ditongos decrescentes apresentaram maior redução em sua grafia: /ow/ com 92 ocorrências, 38% das palavras com esse tipo de ditongo; e /ey/ com 91 ocorrências, compondo 44%. Como podemos confirmar observando os dados na tabela nº 09

	Variação		Norma		Totais/amostra		<i>input</i>
	oc	%	oc	%	oc	%	
Monotongação em /ow/	92	38%	149	61%	241	14%	0.38
Monotongação em /ey/	91	44%	112	55%	203	12%	0.45

Tabela nº 9 – Monotongação em /ow/ e /ey/

Com *input* 0.38 e 0.45, a monotongação em /ow/ e /ey/, tende a manter-se na grafia dos grupos de falantes analisados, muito mais “forte” em /ey/.

Ao analisarmos o fator extralinguístico gênero, constatamos que os falantes do sexo masculino reduziram mais o ditongo, 49% nos dois tipos estudados. Já as falantes do sexo feminino, mantiveram uma preferência pela norma em /ow/, com somente 30% das palavras monotongadas, enquanto /ey/ apresentou 42%, como podemos constatar na tabela nº 10:

	Variação				Norma			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	oc	%	oc	%	oc	%	oc	%
Monotongação em /ow/	49	49%	43	30%	50	51%	99	70%
Monotongação em /ey/	41	49%	50	42%	43	51%	69	58%

Tabela nº 10 – Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variável gênero

Aproximadamente 50% dos dados analisados, Monotongação em /ow/ e Monotongação em /ey/ tiveram a presença da variação, bem como a igualdade de porcentagens na amostra do sexo masculino em ambos os monotongos, podem ser visualizada por meio do gráfico 7

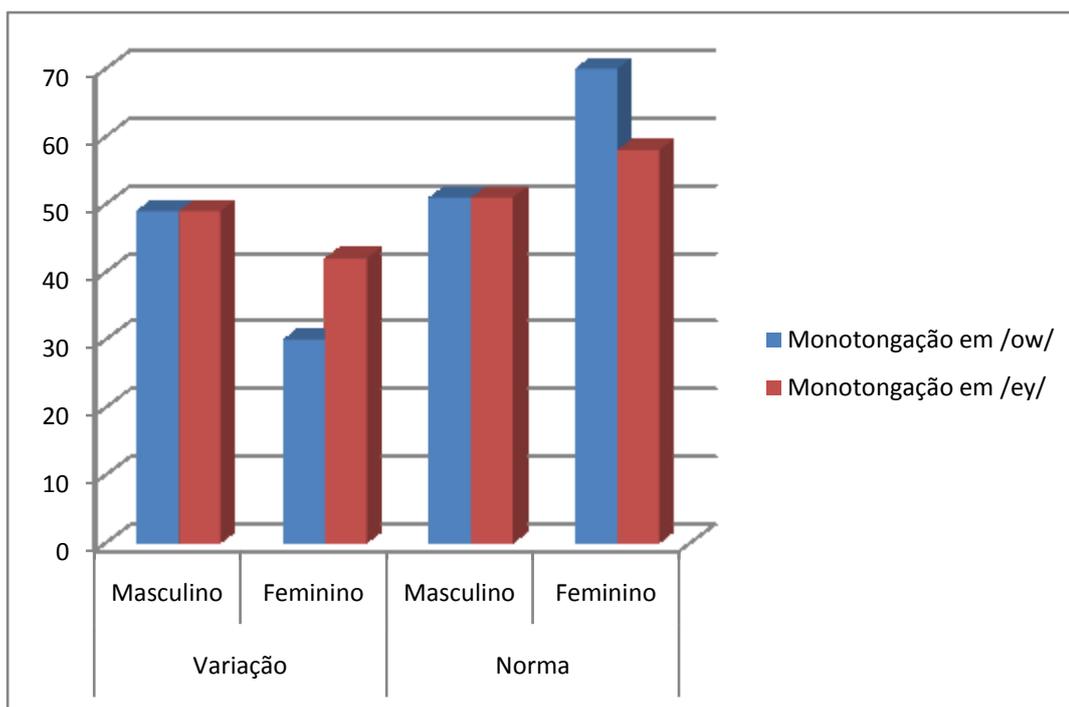


Gráfico 7 - Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variável gênero

No que tange ao fator escola pública *versus* escola privada, verificamos que, com porcentagens muito próximas à casa dos 50, que a escola pública tente a reduzir o ditongo a uma vogal simples na sílaba tônica, como podemos depreender da tabela nº 11

	Variação				Norma			
	Pública		Particular		Pública		Particular	
	oc	%	oc	%	oc	%	oc	%
Monotongação em /ow/	59	46%	33	29%	70	54%	79	71%
Monotongação em /ey/	60	51%	31	36%	58	49%	54	64%

Tabela nº 11 – Monotongação em /ow/ e /ey/ levando em consideração a variável escola

Observa-se que, 46% dos ditongos /ow/ apresentaram redução do ditongo no *corpus* retirado da escola pública, para somente 29% da particular. Já o ditongo /ey/ apresentou 51% das ocorrências de monotongos na escola pública e na escola particular 36%, como também visualizamos no gráfico 8.

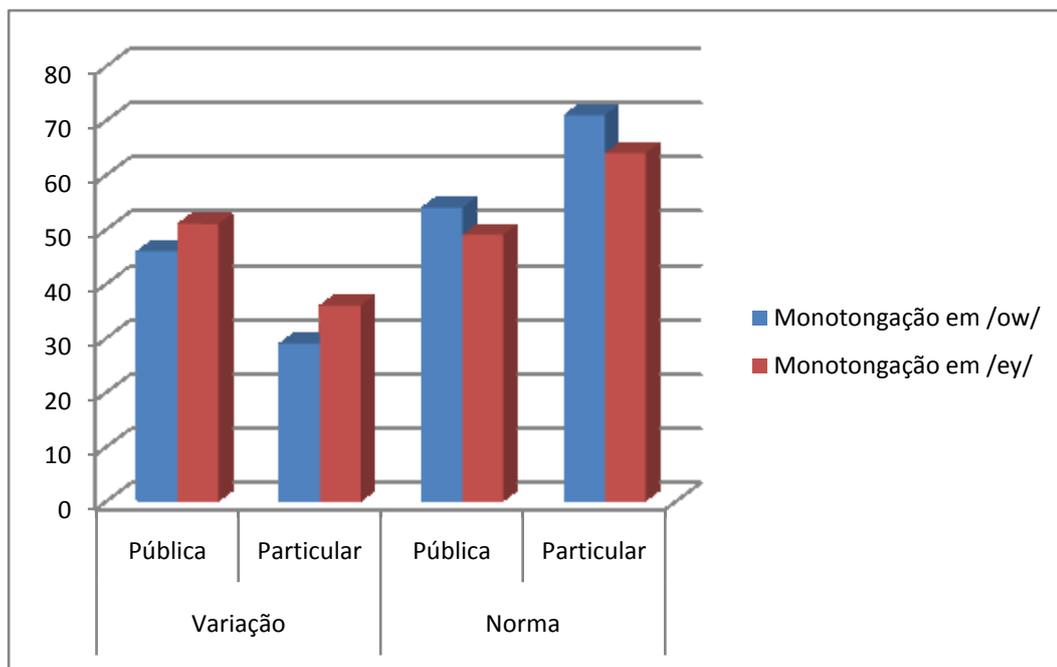


Gráfico 8 - Monotongação em [ow] e [ey] levando em consideração a variável escola

Diante dos dados analisados, destacamos que os alunos da escola pública têm sua escrita muito mais próxima à oralidade que os alunos da escola particular, uma vez que apresentaram grande quantidade desse fenômeno no ambiente da sociolinguística.

3.3 SUPRESSÃO DA VIBRANTE /R/ EM VERBOS

O apagamento ou supressão da consoante vibrante /R/ no final das palavras é considerado um fenômeno recorrente em todo o território nacional. Segundo Bortoni (2004, p.85),

Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (*correr* > *corrê*; *almoçar* > *almoçá*; *desenvolver* > *desenvolvê*; *sorrir* > *sorri*). Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela.

Este fenômeno não é recente, há registros do apagamento do /R/ final em diálogos escritos nas peças de Gil Vicente, no século XVI, para caracterizar a fala de personagens negros, por isso, por muito tempo, considerou-se uma marca de “falares incultos”. Segundo Callou (1998), a supressão do /r/ se expandiu e hoje não faz distinção de classes sociais.

Ainda fazendo referência ao trabalho de Callou (1998), a autora explica que esse apagamento se favorece em virtude de sua posição final, uma vez que a vogal anterior é mais “forte” há um enfraquecimento da consoante /r/ que tende a desaparecer durante a pronúncia,

ou seja, esse “estágio final de enfraquecimento que leva à simplificação da estrutura silábica”: CVC > CVØ (consoante-vogal-consoante > consoante-vogal).

Outro trabalho de relevância sobre esse fenômeno é de Oliveira (2001, p.2) que afirma

[...] a realização do (r) em final de vocábulo parece constituir-se num fenômeno extremamente relevante para a Sociolinguística, pois apresenta uma gama muito diversificada de variantes que ora são atribuídas a condicionamentos linguísticos, ora não-linguísticos.

Ao analisar o córpus que compôs o Atlas Linguístico do Pará, constatou que, de 2.727 dados analisados, 82% das palavras tiveram o fonema /r/ final apagado (Oliveira, 2001, p 51)

De acordo com Bagno (2007, p. 148)

O apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Nas demais palavras, é mais frequente em determinadas variedades regionais (como as nordestinas). Daí a impropriedade de usar grafias como cantá, vendê, saí como representativas da “fala popular”, já que elas também caracterizam os falantes urbanos escolarizados. O apagamento do /r/ em final de infinitivos é que explica grafias como você estar (por está) ou ele dar (por dá), por hipercorreção.

Em nossa pesquisa que, como já dissemos anteriormente, se baseia na descrição das marcas da oralidade nos textos escritos, o apagamento do fonema /R/ final também ocupa um lugar relevante, conforme dados da tabela 12, a seguir.

	Supressão de /R/ final		
	oc	%	
Varição	80	35%	
Norma	144	60%	
Total da amostra	224	13%	<i>Input 0.36</i>

Tabela nº 12 – Dados totais referentes à supressão do fonema consonantal /r/ final

Como constatamos na tabela nº 12, o apagamento de /R/ não apresentou dados tão díspares quanto a sua ocorrência, se comparados aos estudos dos autores já citados. Uma vez que, por se tratar de textos escritos em ambiente escolar, percebemos que a norma se faz presente, mas não a ponto de mascarar totalmente a ocorrência de um dos fenômenos sociolinguísticos mais recorrentes no Brasil.

Diante disso, expressões como:

(009) “ele não desistiu até **consegui** o que queria” (informante: z16mr)

(010) “o que eu mais gosto é de **brinca**” (informante: a16mp)

(011) “tinha que **mante** a tua identidade” (informante: d16mp)

São marcas da oralidade transcritas dos textos dos alunos.

Ao observarmos os fatores gênero e tipo de escola, constatamos que o gênero/sexo masculino tende ao uso da variação, com 40% da supressão de /R/ final, se comparado com o sexo feminino com 33% conforme tabela 13 a seguir.

Supressão de /r/ final	Variação		Norma	
	oc	%	oc	%
Masculino	38	40%	58	60%
Feminino	42	33%	86	67%

Tabela nº 13 – Supressão do fonema /r/ final levando em consideração a variedade gênero

Podemos visualizar por meio do gráfico nº 9 que, mesmo se tratando da modalidade escrita, a supressão de /r/ é mais recorrente entre os meninos.

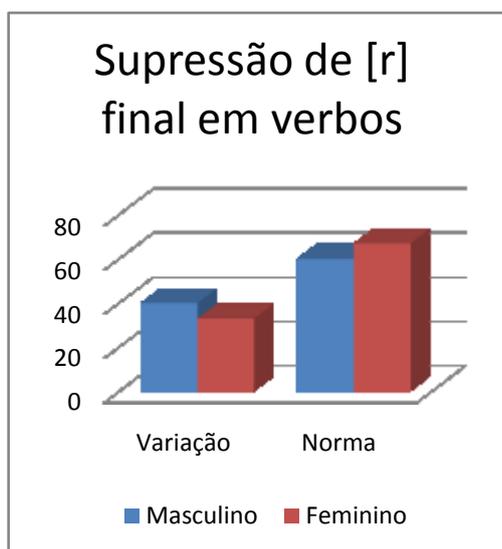


Gráfico nº 9 – Porcentagem da supressão de /r/ final levando em consideração o gênero do informante

Consoante com nosso trabalho, porém observando somente a fala e não a escrita, está a pesquisa de Rocha e Onofre (2009) apresentada por meio da comunicação no Congresso Internacional Brasil, Bolívia, Paraguai; no qual observa-se a fala de acadêmicos moradores da Região da Grande Dourados, constataram que 89% dos falantes do sexo masculino

suprimiram o /r/ ao final da palavra, para 80% das falantes do sexo feminino (ROCHA e ONOFRE, 2009, p 12).

Ao observarmos o fator extralinguístico tipo de escola, obtivemos os seguintes resultados

Supressão de /r/	Variação		Norma	
	oc	%	oc	%
Particular	26	24%	83	76%
Pública	54	47%	61	53%

Tabela nº 14 – Supressão da vibrante /R/ final levando em consideração a variável Escola

Como podemos depreender da tabela nº 14, a escola pública apresenta maior ocorrência do fenômeno linguístico em questão, com 47% das ocorrências, quase metade dos dados, enquanto a escola particular apresentou o fenômeno em somente 24% de ocorrências. Como podemos visualizar também no gráfico10:

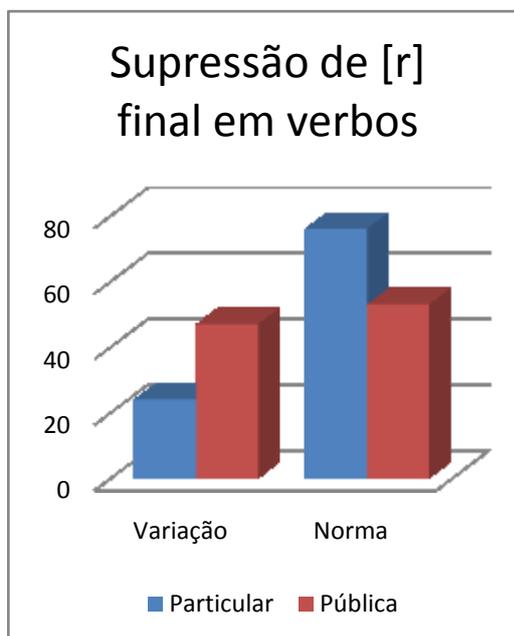


Gráfico nº 10 – Porcentagem da supressão de /R/ final levando em consideração a variável escola do informante

Este fenômeno não é só identificado em escolas de ensino básico, mas também em instituições de nível superior, como pudemos observar nos dados de Rocha e Onofre (2009, p.12) nos quais “os acadêmicos da universidade pública tendem a apagar mais o /r/ final, com peso 0.88, que os acadêmicos da universidade particular, com peso relativo 0.82”. Reforçando que na manifestação desse fenômeno não há distinção de nível escolar.]

3.4. ROTACIZAÇÃO

Comum em várias línguas, a rotacização compreende a alternância entre sons semelhantes dentro da sílaba. Gramáticos latinos, segundo o Dicionário Dubois (2001), já observavam tal fenômeno durante a transformação da sibilante /z/ em /r/ apical.

Em Língua Portuguesa, a rotacização é recorrente entre as consoantes líquidas, caracterizando-se pela troca da consoante lateral /l/ pela vibrante /r/, que segundo Cazarotto e Onofre (2009, p. 4), “pode ser observado em suas formas: após consoantes (*claro* ~ *craro*; *flecha* ~ *frecha*; *b/usa* ~ *brusa*) e, ainda, após vogais (*almoço* ~ *armoço*; *bolsa* ~ *borsa*; *talco* ~ *tarco*)”.

Tal fenômeno não acontece de forma aleatória, uma vez que se trata de fonemas muito próximos, cujo único traço distintivo é no modo de articulação, como podemos ver na tabela nº 15:

	/l/	/r/
Ponto de articulação	Alveolar	Alveolar
Modo de articulação	Lateral	Vibrante
Ressonância	Oral	Oral
Vibração laríngea	Sonoro	Sonoro

Tabela nº 15 – Características das consoantes líquidas: /l/ e /r/

Essas semelhanças fonéticas tendem favorecer sua ocorrência entre falantes da Língua Portuguesa. Segundo Costa (2006, p. 12) o rotacismo “é um processo antigo e que parece ser persistente em nossa língua”, pois seus primeiros registros foram encontrados no latim vulgar e na passagem do latim para o Português, perdurando até hoje.

Em nossa pesquisa, cujo foco centrou-se na modalidade escrita, observamos que, uma vez que a rotacização é marca da oralidade em todo o território brasileiro, em todo o corpus que serviu de base para este estudo, ocupou uma posição significativa. Uma vez que, das 184 ocorrências, 17% apresentaram variação, como podemos ver na tabela nº 16

	Rotacização		
Variação	32	17%	
Norma	152	82%	
Total da amostra	184	11%	<i>Input 0.17</i>

Tabela nº 16 – Dados totais referentes a Rotacização de /l/ ~ /r/

Como podemos depreender da tabela nº 16, de toda a amostra, 32 palavras apresentaram /r/ em lugar de /l/, o que comprova o uso dessa variedade na modalidade oral, uma vez que também se faz presente na modalidade escrita da língua.

De acordo com Bagno (2007,p.144)

O rotacismo nos encontros consonantais ocorreu na formação do português, conforme vimos no capítulo 3. Inúmeras palavras que hoje têm um R no encontro consonantal tinham um L na palavra de origem. Hoje, o rotacismo em encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é característico de algumas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (interior de São Paulo, sul de Minas Gerais etc.) Menos frequente (e mais regionalizado) é o fenômeno inverso, chamado lambdacismo, troca do R por L (pronunciado [l]: cerveja>celveja; terça>telça etc.

Destacamos que, ao selecionarmos os dados do nosso corpus selecionamos tanto palavras com rotacização dentro da sílaba após consoante (012) e (013), como:

(012) “encostei aminha **bicicreta**” (informante: b17mp)

(013) “...tem **frecha** no parqui das nações” (informante: h17mp)

E também, em menor número, ao final da sílaba, após vogal (014):

(014) “...construir uma **floricurtura**” (informante h17mp)

Ao fazermos os cruzamentos dos dados, observando a influência das variedades sociais, percebemos que as meninas tendem a preferir a norma que a variedade do fenômeno Rotacização. Como podemos depreender da tabela nº 17

Rotacização	Variação		Norma	
	oc	%	oc	%
Masculino	20	26%	57	74%
Feminino	12	11%	95	89%

Tabela nº 17 – Ocorrências Rotacização levando em consideração a variedade gênero

Embora tanto meninos como meninas parecem redigir o mais próximo da modalidade culta, os meninos ainda apresentam tendência maior ao uso da variante como se constata na tabela nº 17, com 26% de emprego da rotacização vs 11% revelados nos textos das meninas.

Essas diferenças de sexo/gênero podem ser melhores visualizadas por meio do gráfico nº 11.

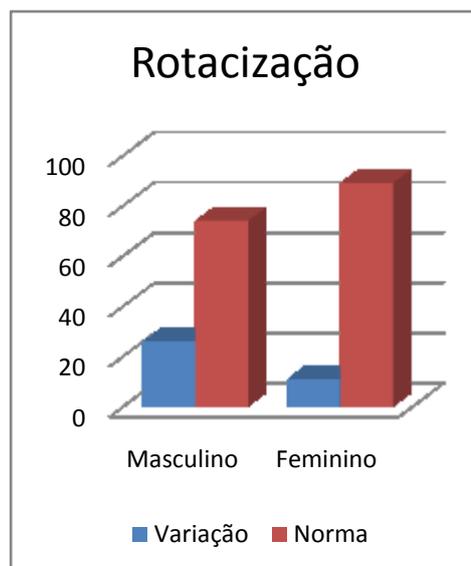


Gráfico n° 11 – Porcentagem de ocorrências de rotacização levando em consideração o gênero do informante

Consoante com nossos resultados, podemos citar novamente o trabalho de Cazaroto e Onofre (p.12, 2009) que “com peso relativo 0.59, a troca da consoante lateral pela vibrante tende a aparecer mais no grupo masculino. Em contrapartida, o grupo feminino tende à preferência pela variante de prestígio da língua, com peso relativo 0.36.”

Observando a ocorrência da rotacização e levando em consideração as escolas: pública e particular, percebemos que a escola pública apresentou mais ocorrências do fenômeno em questão, como podemos depreender da tabela n° 18:

Rotacização	Variação		Norma	
	oc	%	oc	%
Particular	10	12%	73	88%
Pública	22	22%	79	78%

Tabela n° 18 – Ocorrências Rotacização levando em consideração a variável Escola

Levando em consideração que a escola pública, localizada na periferia da cidade, caracteriza-se por ter em sua composição alunos cujas famílias têm menor poder aquisitivo, e pais com nível escolar baixo. Depreendemos que a rotacização marcada na escrita reflete uma marca oral comum a essa classe social, a classe marginalizada, como bem coloca Cazarotto e Onofre (2009, p.5)

No Português do Brasil (doravante PB), o rotacismo é marca linguística nos falantes da classe marginalizada da sociedade, por isso sofre grande preconceito linguístico mesmo sendo um fenômeno comum em todo o território nacional. Fato este que nos permite afirmar ser o rotacismo um fenômeno constituído não somente de fatos linguísticos, mas também de características sociais.

Essas diferenças são visíveis no gráfico nº12 no qual a escola pública apresentou 10% a mais de variação do que a particular, localizada mais ao centro da cidade.

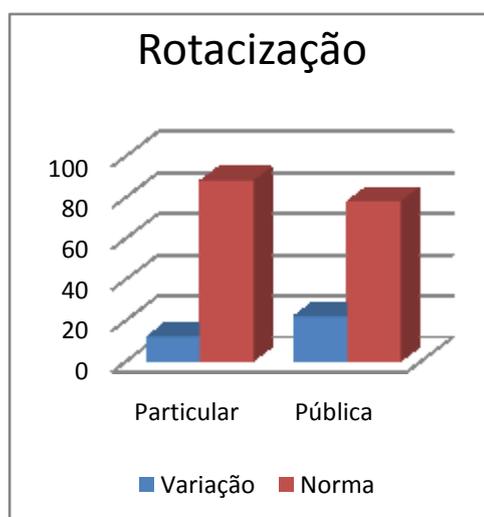


Gráfico nº 12 – Porcentagem de ocorrências de rotacização levando em consideração o perfil das escolas

3.5. JUNTURA INTERVOCABULAR

Este fenômeno mereceu nossa atenção, pois entendemos como junção intervocabular a união de duas ou mais palavras gramaticalmente distintas formando uma só palavra. Essa nova palavra pode ser formada por justaposição quando as palavras primárias são assimiladas sem alterações ou por aglutinação, quando um dos elementos sofre alteração em sua morfologia.

Conforme Monteiro (1986, P.169)

O conceito diz que, enquanto na justaposição cada elemento se mantém integralmente, preservando o seu próprio acento, na aglutinação ocorre a perda e/ou alteração de fonemas, sujeitando-se os elementos a um único acento. Por isso, na aglutinação o vocábulo mórfico corresponde a um só vocábulo fonológico, mas na justaposição o vocábulo mórfico corresponde a dois fonológicos.

Considerando os desvios de escrita dos alunos quanto ao fenômeno de Juntura intervocabular classificamos a formação das novas palavras como justaposição e aglutinação, como nos exemplos a seguir:

(015)“...eles formaram **usvilões**”. (informante: y1nmr35). Exemplo de juntura intervocabular formando palavra por justaposição.

(016) “... o nome da igreja é **arraialde** (informante: o1nfp45) **santantonio**”. (informante:o2nfp4n). Exemplos de juntura intervocabular formando palavra por justaposição e aglutinação, respectivamente.

Este fenômeno é frequente na escrita de crianças em fase de alfabetização, pois nesta etapa escolar elas ainda estão assimilando a ortografia da língua, e é comum, portanto, transcreverem a fala para a escrita. Nota-se neste estudo que palavras monossilábicas e dissilábicas como preposições, conjunções, artigos, pronomes e advérbios favorecem a realização da juntura intervocabular quando seguidas ou precedidas de substantivos.

Foram registradas 44 ocorrências de juntura intervocabular no corpúsculo deste estudo, das quais 9% são formadas pelo processo de aglutinação de palavras e 91% formadas pelo processo de justaposição, como podemos observar no gráfico nº 13:

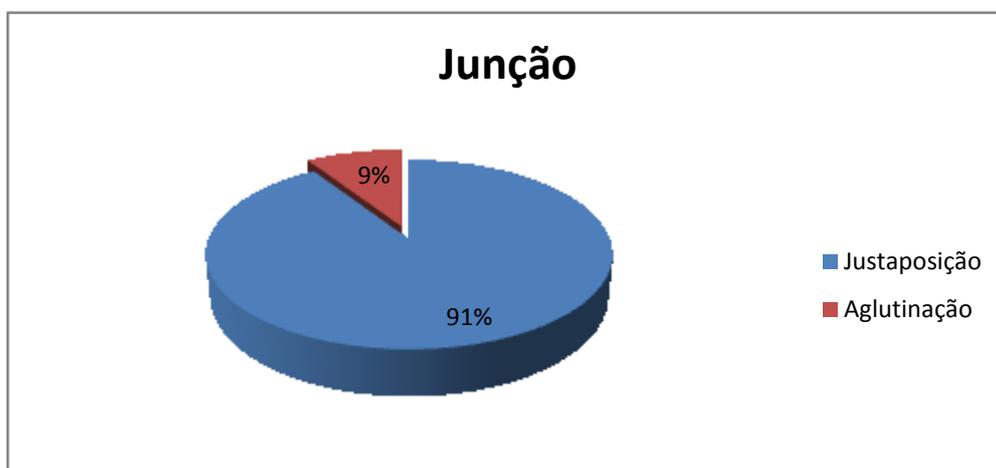


Gráfico nº 13 – Justaposição e Aglutinação – total de ocorrências

Depreende-se do gráfico 13 que o fenômeno juntura intervocabular é constituído em sua maioria por justaposição, com 40 realizações num total de 44 ocorrências, 91%, e somente 04 ocorrências para a composição por aglutinação, representando 9% do valor total.

Quanto às classes gramaticais que compuseram o fenômeno, registrou-se 15 ocorrências com substantivos, sendo esta classe de palavras a que mais favoreceu a realização da juntura intervocabular, seguida de verbos com 10 ocorrências e outras classes de palavras,

como advérbios, pronomes e artigos, que juntas totalizaram 19 ocorrências. Seguem alguns exemplos:

(017) “**Nacidade** tem mercado.” (informante: c1nmp4s). (Preposição + substantivo)

(018) “ela tá **sedivertindo**”. (informante: d10mp5s). (Pronome reflexivo + verbo no gerúndio)

(019) “**Soque** num dia tudo isso mudou.” (informante: v10mr2s) (Advérbio + pronome)

(020) “deixou ele **pratraz**.” (informante: c10mp5s). (Preposição + advérbio)

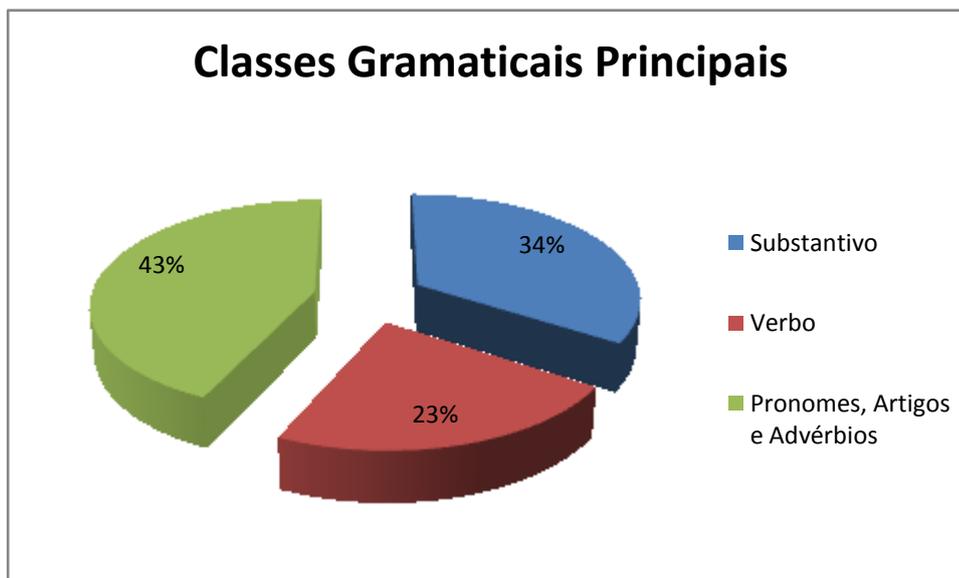


Gráfico nº 14 – Classes gramaticais que compuseram o fenômeno junção

Como podemos constatar no gráfico nº 14, a classe de palavras que mais favoreceu a junção intervocabular foram os substantivos, com 34% das ocorrências, seguidos dos verbos, com 23% e de pronomes, artigos e advérbios, com 43% juntos.

O gráfico nº 15 apresenta a formação da junção de palavras formadas por monossílabas e palavras formadas por mais de uma sílaba

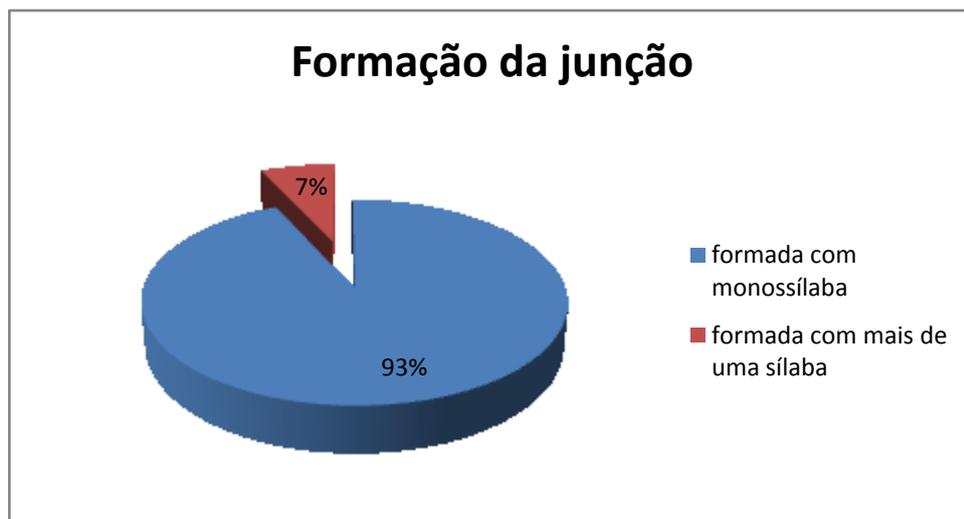


Gráfico nº 15 – Presença de palavras monossilábicas e de palavras com mais de uma sílaba na junção.

Das palavras que formaram a junção, 41 apresentam em sua versão original estrutura monossilábica (ou no primeiro ou segundo elemento), compondo 93% do cópuz, enquanto somente 03 junções não apresentaram nenhuma palavra monossílabas, 7% do cópuz. Isso demonstra a tendência da criança unir palavras pequenas durante a escrita.

Como podemos perceber nos exemplos:

(021)...“ficam doentes **porcausa** dos isgotos”(informante: 310fr3s)

Verifica-se que a monossílabas aparece no primeiro termo, e :

(022)...“o nome da cidade **originouse** do arraial de Santo Antonio”(informante: i0mp5s);
Apresenta monossílabas no segundo termo, ou ainda com ambas palavras monossilábicas formando a junção, como é o caso de:

(023)... “eu gosto de **irno** shopping”. (informante: p10fp2s)

Quanto ao gênero do informante, constatamos que o sexo masculino tende mais à junção de vocábulos durante a escrita, 29 ocorrências, num total de 44 registros, enquanto o sexo feminino apresentou somente 15 ocorrências, como podemos visualizar no gráfico 16.

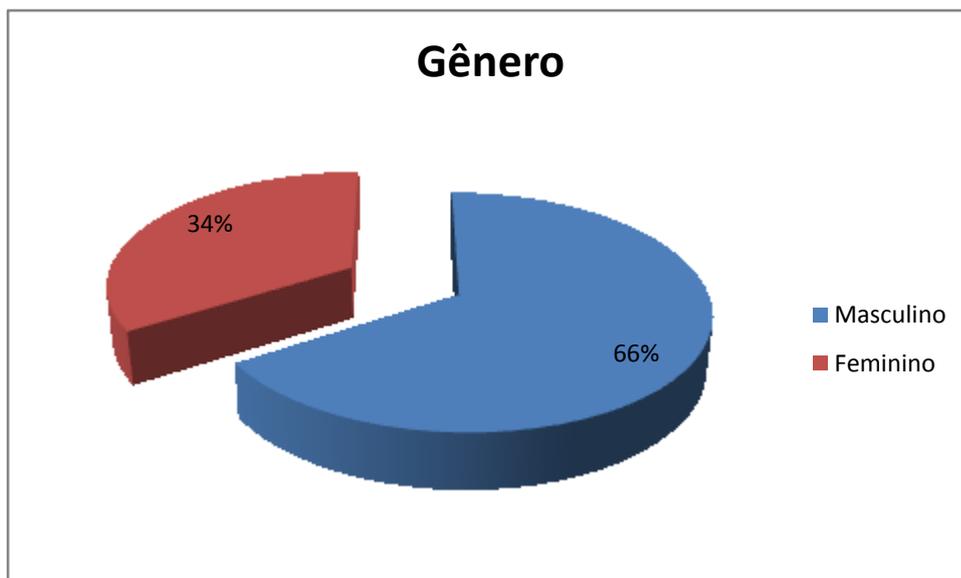


Gráfico nº 16 – Gênero do informante em relação ao fenômeno junção de vocábulos.

Com base no gráfico nº 16, constatamos que os meninos tendem a escrever palavras unidas em maior proporção (66%) que as meninas (34%).

Quanto à tipologia da escola, verificamos que os alunos da escola pública apresentaram mais ocorrências do fenômeno em questão, com 30 registros, num total de 44, enquanto os alunos da escola particular apresentaram somente 14.

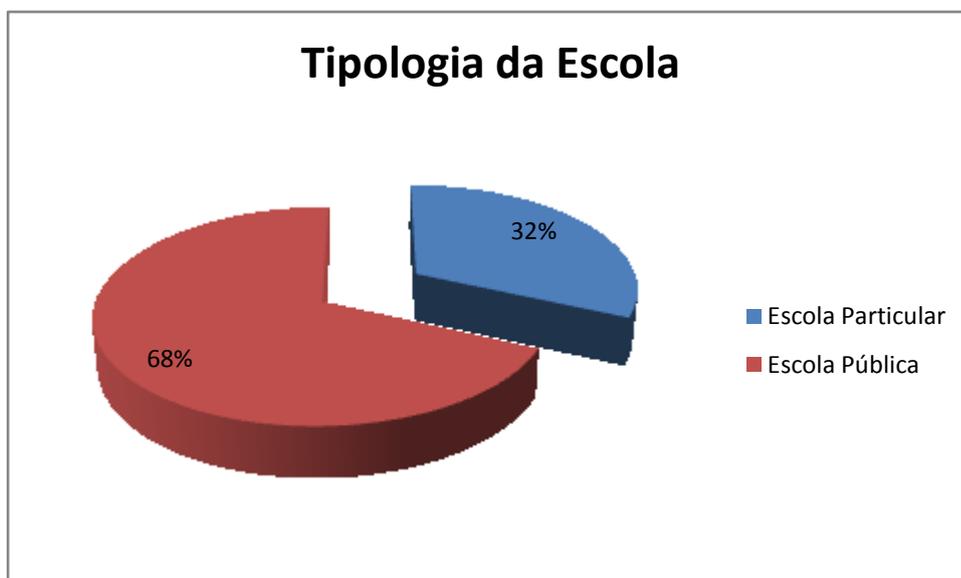


Gráfico nº 17 – Tipologia da escola em relação ao fenômeno junção de vocábulos.

Depreendemos do gráfico nº 17 que os alunos da escola pública apresentam maior tendência ao uso desse fenômeno linguístico, com 68% de 44 ocorrências, enquanto alunos da escola particular apresentam tendências menores à utilização do fenômeno, 32%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética em meio às práticas sociais, um dos objetivos desta pesquisa, ficou claro que esse aprendizado deve levar em consideração a diversidade da língua em sua dimensão social e o funcionamento do sistema ortográfico para que se possa saber interpretar os sintagmas escritos com desvios ortográficos.

A *diagnose de erros*, segundo Bortoni (2005), é a análise do *erro* de forma contrastiva, entre a variedade linguística menos prestigiada com a variedade prestigiada, a qual a instituição escolar representa. Para a autora quando se conhece o dialeto dos alunos é possível sistematizar os *erros* para estabelecer a compreensão do que está ocorrendo no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

Para ela, a padronização não deixa de ser necessária, ela é a base de todo estado moderno, pois pesquisas na área de planejamento linguístico mostram que existe uma relação positiva entre o grau de padronização linguística de um país e seu estágio de modernização. O problema não está no código, mas no acesso a ele. Deste modo, a escola tem o dever de auxiliar o aluno no domínio da forma padrão de escrita.

Assim, por meio desta pesquisa, foi possível verificar que, das 1.655 ocorrências presentes no corpúsculo do trabalho, apurou-se 604 ocorrências que se referem a variações, ou seja, registros de interferências da modalidade oral na escrita, nos textos dos alunos das duas escolas observadas, representando 36% do total dos dados, e 1.051 registros seguem a norma padrão, isto é, 64% do total dos dados, o que reflete o positivo papel das escolas no ensino da forma padrão da língua.

Referente ao fenômeno “Junção”, este aparece de forma expressiva nos textos dos alunos de ambas as escolas, e é composto por justaposição em 91% das ocorrências. Contudo, mesmo com a variação, ficou comprovada a prioridade da norma, pois o processo fonológico ocorrido se conserva se levarmos em conta que cada elemento se mantém integralmente ao justaporem-se em uma só palavra, como em “o nome da minha cidade **originouse** do arraial de Santo Antonio”.

O reconhecimento das diversas possibilidades de expressão linguística e o trabalho com a língua escrita poderá trazer benefícios no que diz respeito às atitudes linguísticas. Além disso, a escola estará oferecendo motivações concretas para que os educandos sejam capazes de se expressarem nas mais variadas modalidades com competência e de modo adequado à situação escrita.

Os resultados apontados até aqui mostram claramente que existe uma correlação direta entre variáveis sociais e estruturais ligadas ao processo estudado. O fato de o processo ser registrado na escrita dessa ou daquela maneira reflete restrições que fazem parte do cotidiano social do aluno e também da língua que ele vem adquirindo desde seus primeiros anos de vida.

Esta convivência entre fatores é refletida na escrita, e cabe ao professor monitorar seu processo de aquisição, oferecendo suporte para que a busca pela língua padrão se realize de forma não traumática por aqueles que ainda não a possuem.

Variáveis sociais, como gênero/sexo e tipo de escola podem ser utilizadas para demonstrar como a escolha linguística não é isolada. É o reflexo de um todo, fruto do cotidiano do aluno. Associar tais variáveis a um processo de aprendizagem reforça a necessidade de os professores entenderem que o linguístico também faz parte do social.

Eis um pretexto para se apostar na importância de dar continuidade a esta pesquisa e investir em estudos com vistas à constituição de um painel claro quanto à correlação do comportamento sistemático do dinamismo da língua falada e escrita. Contudo, os trabalhos sociolinguísticos podem contribuir no sentido de auxiliar a pedagogia que enfatize a autocorreção natural e espontânea à medida que os falantes tomem relação com a modalidade escrita da língua, auxiliando na aceleração desse processo que se estende ao longo do letramento.

Finalmente, após essas observações que envolvem as diversidades linguística e cultural, devemos salientar que os vários segmentos da sociedade e suas culturas possuem uma quantidade de elementos linguísticos capazes de expressar sua visão de mundo e de promover a interação social de seus membros. Podemos aproveitar o que o aluno traz em sua bagagem cultural e aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos, mostrando-lhe as diferenças significativas entre o PP (Português Padrão) e o PNP (Português não Padrão), com base no respeito à diversidade cultural do outro.

Esperamos, ainda, com este trabalho, contribuir com a produção de material de referência em estudos sociolinguísticos, que revelem o perfil linguístico dos alunos de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997
- _____. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* 49ª edição. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BISOL, Leda. *A Neutralização das Átonas/ Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, p. 273-283, 2003. Editora UFPR. www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/bisol.pdf/ acessado dia 28 de maio e dias 15 e 17 de junho de 2011.
- BORTONI, RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo : Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós chegemu na escola, e agora? : Sociolinguística & educação*. São Paulo : Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental..-*Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais*. BRASÍLIA: MEC/SEF,1997.
- _____. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa -3. ED.- Brasília: A SECRETARIA, 2000.*
- _____.Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa -3. ED.- BRASÍLIA: A SECRETARIA, 2001.*
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dispositivos Constitucionais Pertinentes, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Quadro Comparativo, Regulamentações Normas Correlatas, Índice de Assuntos e Entidades*. 4ª edição – Brasília, 2007.
- BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA. M. S. e NEVES M. F. *Sociolinguística*. RJ: Eldorado. 1974.
- BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e Educação Escolar. In Silva, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CAGLIARI, , Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bí-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. *Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real*. DELTA: São Paulo, v. 14, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006&lng=en&nrm=iso> Acessado em: 15 de junho de 2011.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*/ Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Problemas de Linguística descritiva*, Rio de Janeiro: Padrão, 1971.

_____. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Manual de expressão oral e escrita*. 7ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1983.

_____. *Dicionário de Linguística e Gramática: referente à Língua Portuguesa*. 13ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

CAMPO GRANDE. Fundação Lowtons de Educação e Cultura – FUNLEC. Projeto Político Pedagógico. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. “Construindo uma Escola Eficaz.” Campo Grande. MS. 2010. Parecer CEE/MS n.º 127/99.

CAMPO GRANDE. Projeto das Escolas de Tempo Integral: Diretrizes De Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS,2009.

CASTILHO. Ataliba T. de. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAZAROTTO, Suely Aparecida; ONOFRE, Diana Pilatti. *Rotacismo: em final de sílaba, no interior da palavra: um estudo do comportamento linguístico de falantes da cidade de Angélica – MS*. [Comunicação] CPAN/UFMS: Corumbá/MS, II Congresso Internacional Brasil, Bolívia, Paraguai, 2009.

COSTA, Luciane Trennephol da. *Estudo do rotacismo: variação entre consoantes líquidas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8036/000565418.pdf?sequence=1>, acessado em 02.06.2011

DUBOIS, Jean. *Dicionário de Linguística*. 8.ed. São Pulo: Cultrix, 2001.

GOMES. Eva de Mercedes Martins; SILVA. Rosangela Vila. Um estudo das representações de /l/ e /r/ na oralidade e na escrita de falantes do Ensino Fundamental e Médio (Ensino Regular e EJA) p.43-76. *Papeis*: revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.-v.1,n.1.Campo Grande, MS,1997.

GUY, Gregory Riordan. *Sociolinguística quantitativa - instrumental de análise* / Gregory R. Guy e Ana Zilles. - São Paulo : Parábola Editorial, 2007.

HORA, Demerval da. *Estudos Sociolinguísticos: Perfil de uma comunidade*. João Pessoa. UFPB, 2004.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3ª Ed.rev.e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Jornal digital Portal MS <http://www.portalms.com.br/noticias/> acessado em: 24 de maio de 2011.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Bom livro, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1994

_____. *Padrões sociolinguísticos*; Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Sherre, Caroline Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1982.

LEMO, Fernando Antônio Pereira. O alicamento das vogais médias pretônicas e postônicas mediais. *Revista Philologus* ano 9 nº 26, 2003. Disponível em www.filologia.org.br/revista/ acessado em 05 de setembro de 2011.

MAURER JR., Theodoro Henrique — *O Problema do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1962 Disponível em: www.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/ acessado em 20 de agosto de 2011.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O tratamento da Variação*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2004

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza, edições UFC-PROED, 1986.

_____. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002, 2ª edição.

OLIVEIRA, Dercir Pedro de; DURIGAN, Marlene. Gramática da variação ou variação da Gramática. In BELON, Antônio Rodrigues e Maciel, Sheila Dias. Em diálogo - *Estudos Literários e Linguísticos*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

_____. A gramática Tradicional e a Linguística Moderna. In OLIVEIRA, Dercir Pedro de *Estudos Linguísticos: Gramática e variação*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011

OLIVEIRA, Marilucia Barros de. *Manutenção e apagamento do (r) final do vocábulo na fala de Itaituba*. 2001, p. 98. Tese de Mestrado. Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, PA, 2001. Disponível em http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/tese_marilucia.PDF Acessado em 14 de junho de 2011.

PAVEAU, Anne Marie; SARFATI, Elia. *As grandes teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. Editora Claraluz. SP: Claraluz, 2006.

PEREIRA, Renato e PILATTI, Diana. Processo de Monotongação em Alunos de Caçu – GO. Revista *Papeis*, v.12, n.2, 2008.

POSSENTI, S. *Gramática e Política*. Em: ABREU, M. (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: Os níveis de fala: Um estudo sociolinguístico do Diálogo na literatura brasileira*. 9ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RAMOS, Rossana. *200 dias de leitura e escrita na escola*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

RAND, David. & SANKOFF David. *GoldVarb: A variable rule application for Macintosh*. Manual on-line, 1990. Disponível em <<http://albuquerque.bioinformatics.uottawa.ca/GoldVarb/GoldManual.dir/index.html>>, acesso em 05 de junho de 2011.

ROBINSON, John; LAWRENCE, Helen & TAGLIAMONTE, Sali. *GoldVarb 2001: A Multivariate Analysis Application for Windows*. User's manual. October 2001. Disponível em <<http://courses.essex.ac.uk/lg/lg654/GoldVarb2001forPCmanual.htm>> acesso em 28 de maio de 2011.

ROCHA, Ioneide Negromonte de Vasconcelos; ONOFRE, Diana Pilatti. *Apagamento do /r/ final na região da Grande Dourados*. [Comunicação] CPAN/UFMS: Corumbá/MS, II Congresso Internacional Brasil, Bolívia, Paraguai, 2009.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. *Sociolinguística. Teoría y Análisis*. Madrid: Ed. Alhambra, 1989.

SILVA, Rosangela Villa da [et al.] *Linguística II*. Campo Grande MS: Ed. UFMS, 2009

SILVA & PAIVA, M.A."Visão de conjunto das variáveis sociais" In: Silva. G & SHERRE, M.M. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola. – Uma perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2 ed. 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. *Interferência da língua falada na escrita de crianças*. D.E.L.T.A. **25:2** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300006&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de setembro de 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUCKOW, Darinka. *Alçamento das vogais orais médias postônicas não finais duas propostas em análise*. Revista *Philoslogus* ano 05 nº 17. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/17/05.htm>, acesso em 22.06.2011.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

WEINRICH, Uriel; Labov, William. HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

ANEXOS

Anexo 1: Perfil social do aluno (Especificamente o 5º ano do Ensino fundamental)

Escola: _____

1. Grau de escolarização dos responsáveis dos alunos (resultado geral da maioria)

- () Não escolarizado
- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Superior completo

2. Obtendo um resultado geral, os responsáveis dos alunos possuem uma renda familiar de:

- () Até um salário mínimo
- () Abaixo de cinco salários mínimos
- () Acima de cinco salários mínimos

Anexo 2: Perfil social do professor (Especificamente o 5º ano do Ensino fundamental)
Escola: _____

1. Designadamente o educador da disciplina de Língua Portuguesa do 5º ano da turma que participou dessa pesquisa possui graduação de (*curso de graduação*) _____ pela (*qual instituição?*) _____ e pós-graduação na área de _____ pela (*qual instituição?*) _____

2. Esse professor é concursado ou contratado?

Anexo: 3 PROJETO: PRODUÇÃO TEXTUAL COM ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA COM ALUNOS DO 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

INTRODUÇÃO

A escola é tomada como um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção e recepção de textos. Portanto, no ambiente escolar, a produção de textos deve inserir-se num processo de interlocução, o que implica a realização de uma série de atividades mentais, de planejamento e de execução que não são lineares nem estanques, mas recursivas e interdependentes da leitura além da decifração.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com o PCN (Parâmetro Curricular nacional, 2001) deve estar voltado para a função social da língua. Este é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível.

JUSTIFICATIVA:

Para que o aluno seja competente em Língua Portuguesa, precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, é necessário ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

No processo educacional, pretende-se verificar se o estudante a médio e longo prazo é capaz de obter dados, produzir informações, construir criticamente conhecimentos em processo de constante interação e cooperação com os vários grupos dos quais participa, desenvolvendo competências e habilidades para agir responsavelmente, seja no plano individual, seja no plano social.

Daí a importância de promover-se junto ao 5º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos de diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Segundo Cagliari (1998), uma pessoa quando lê, precisa arranjar as ideias na mente para montar e a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso, não existe linguagem e, portanto não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo. Neste sentido, com base no PCN “o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua” .

OBJETIVOS:

- Integrar, ou seja, relacionar o que leu em textos ou em meios informativos e com as suas experiências anteriores sobre o assunto;
- Produzir textos com liberdade de expressão;
- Desenvolver a capacidade de argumentação.

METODOLOGIA

Com o propósito de motivar a produção textual dos alunos, será aplicada a cada coleta uma oficina¹⁶ de produção textual com atividades de pré-leitura e debates que estimulam a criatividade.

De acordo com o livro “200 dias de leitura e Escrita na escola”, tem como sugestão a atividade 8: ‘ Minha cidade por inteiro’.

Esta atividade auxilia:

O conhecimento sobre as características de onde vivem;

O conhecimento de mundo.

Procedimentos:

Pedir aos alunos que façam uma pesquisa para responder às seguintes questões:

- Qual é a origem do nome de sua cidade?
- Em que estado está localizada a sua cidade?
- Quantos habitantes sua cidade tem?
- Quem nasce em sua cidade é...?
- Que cidades fazem fronteira com a sua?
- Como é a organização política de sua cidade?
- O que a sua cidade oferece na área da saúde? E na área da educação? E na área da cultura?
- Quais são as fontes geradoras da economia de sua cidade?
- As pessoas de sua família trabalham em sua cidade? Em quê?

Com o resultado da pesquisa, debater em sala de aula sobre o assunto, em seguida pedir-lhes que redijam textos abordando a temática “A cidade”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa -3. ED.-* BRASÍLIA: A SECRETARIA, 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o ba-bé-bí-bó-bu.* São Paulo: Scipione, 1998.

RAMOS, Rossana. *200 dias de leitura e escrita na escola.* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

¹⁶ 16 Aplicação de oficina embasada no livro: 200 dias de Leitura e Escrita na escola: Aprender – oficinas - fazendo, autora Rossana Ramos (2005).

Anexo 4: ATIVIDADES PROPOSTAS

ALUNO (A): _____

ANO: _____

TURMA: _____

DATA _____

ESCOLA _____

I. Façam uma pesquisa para responder às seguintes questões:

1) Qual é a origem do nome de sua cidade?

2) Em que estado está localizada a sua cidade?

3) Quantos habitantes sua cidade tem?

4) Quem nasce em sua cidade é...?

5) Que cidades fazem fronteira com a sua?

6) Como é a organização política de sua cidade?

7) O que a sua cidade oferece na área da saúde? E na área da educação? E na área da cultura?

8) Quais são as fontes geradoras da economia de sua cidade?

9) As pessoas de sua família trabalham em sua cidade? Em quê?

**Anexo 7: CODIFICAÇÃO: ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL –
Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista**

INF. a	INF.b	INF.c	INF.d	INF.e	INF.f	INF.g	INF.h	INF.i
(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP
(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP
(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP
(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP	(12MP
(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP
(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP
(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP
(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP
(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP
(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP
(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(12MP
(12MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(Ø2MP	(12MP	(12MP	(Ø2MP	(12MP
(12MP	(12MP	(12MP	(12MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(12MP	(12MP
(12MP	(Ø2MP	(12MP	(Ø3MR	(13MP	(13MP	(Ø3MP	(12MP	(12MP
(Ø2MP	(Ø3MP	(13MP	(13MR	(Ø3MP	(13MP	(13MP	(Ø2MP	(Ø2MP
(12MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MR	(13MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(12MP
(Ø2MP	(13MP	(Ø3MP	(Ø3MR	(13MP	(13MP	(13MP	(Ø3MP	(Ø2MP
(12MP	(13MP	(13MP	(13MR	(13MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(12MP
(13MP	(13MP	(13MP	(13MR	(Ø3MP	(13MP	(Ø3MP	(13MP	(13MP
(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MP	(Ø3MR	(Ø3MP	(13MP	(13MP	(Ø3MP	(Ø3MP
(13MP	(13MP	(13MP	(Ø3MR	(13MP	(Ø3MP	(Ø4MP	(13MP	(13MP
(Ø3MP	(13MP	(Ø4MP	(13MR	(13MP	(Ø3MP	(14MP	(13MP	(Ø3MP
(Ø3MP	(13MP	(Ø4MP	(13MR	(Ø4MP	(13MP	(14MP	(13MP	(Ø3MP
(Ø3MP	(Ø3MP	(14MP	(Ø3MR	(14MP	(Ø3MP	(14MP	(14MP	(Ø3MP
(Ø3MP	(Ø4MP	(Ø4MP	(Ø3MR	(Ø4MP	(13MP	(Ø4MP	(Ø4MP	(Ø3MP
(Ø3MP	(Ø4MP	(14MP	(13MR	(Ø4MP	(Ø3MP	(14MP	(Ø4MP	(13MP
(Ø3MP	(14MP	(14MP	(Ø3MR	(14MP	(14MP	(Ø4MP	(Ø4MP	(14MP
(Ø3MP	(Ø4MP	(14MP	(13MR	(Ø4MP	(Ø4MP	(Ø5MP	(14MP	(14MP
(13MP	(14MP	(15MP	(14MR	(14MP	(14MP	(15MP	(14MP	(Ø4MP
(14MP	(Ø4MP	(15MP	(14MR	(Ø4MP	(Ø4MP	(Ø5MP	(14MP	(14MP
(14MP	(14MP	(15MP	(14MR	(15MP	(14MP	(15MP	(Ø4MP	(Ø4MP
(Ø4MP	(14MP	(Ø5MP	(14MR	(Ø5MP	(14MP	(15MP	(14MP	(Ø4MP
(14MP	(Ø4MP	(Ø5MP	(Ø4MR	(15MP	(Ø4MP	(Ø5MP	(Ø4MP	(14MP
(Ø4MP	(15MP	(15MP	(15MR	(Ø5MP	(14MP	(15MP	(Ø4MP	(15MP
(Ø4MP	(15MP	(Ø6MP	(Ø5MR	(15MP	(Ø5MP	(Ø5MP	(15MP	(Ø5MP
(14MP	(15MP	(Ø6MP	(Ø5MR	(15MP	(Ø5MP	(Ø5MP	(Ø5MP	(Ø5MP
(15MP	(Ø5MP	(16MP	(Ø5MR	(15MP	(Ø5MP	(Ø5MP	(15MP	(15MP
(Ø5MP	(Ø5MP	(Ø6MP	(Ø6MR	(Ø5MP	(15MP	(Ø6MP	(15MP	(15MP
(Ø5MP	(15MP	(16MP	(Ø6MR	(Ø6MP	(15MP	(16MP	(Ø5MP	(16MP
(15MP	(16MP	(16MP	(Ø6MR	(16MP	(Ø5MP	(Ø6MP	(15MP	(Ø6MP
(15MP	(Ø6MP	(17MP	(Ø6MR	(Ø6MP	(15MP	(Ø6MP	(Ø5MP	(Ø6MP
(16MP	(Ø6MP	(Ø7MP	(Ø6MR	(16MP	(16MP	(16MP	(15MP	(Ø6MP
(Ø6MP	(16MP	(Ø7MP	(Ø6MR	(Ø6MP	(16MP	(16MP	(Ø5MP	(16MP
(Ø6MP	(16MP	(Ø7MP	(16MR	(16MP	(Ø6MP	(Ø6MP	(15MP	(16MP
(16MP	(Ø6MP	(17MP	(Ø7MR	(Ø7MP	(Ø6MP	(Ø7MP	(Ø6MP	(Ø7MP
(Ø6MP	(Ø7MP		(Ø7MR	(17MP	(16MP	(Ø7MP	(16MP	(Ø7MP

(Ø6MP (Ø6MP (16MP (16MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP	(Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP (17MP			(Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP	(Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP	(17MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP	(16MP (16MP (16MP (Ø6MP (16MP (Ø6MP (17MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP (17MP	(Ø7MP (17MP (Ø7MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP (Ø7MP (17MP (Ø7MP (17MP
--	---	--	--	----------------------------------	---	---	---	---

INF.j	INF.k	INF.l	INF.m	INF.n	INF.o	INF.p	INF.q	INF.r
(12FP	(12FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP
(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP
(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP
(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP						
(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP
(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP
(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP
(12FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP
(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP
(12FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP
(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	(12FP
(Ø2FP	(12FP	(Ø2FP	(12FP	(13FP	(12FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP
(12FP	(Ø2FP	(12FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(12FP	(Ø3FP	(13FP
(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø2FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø2FP	(Ø3FP	(Ø3FP
(13FP	(13FP	(Ø2FP	(13FP	(Ø3FP	(13FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP
(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP
(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP
(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP
(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP	(13FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP
(Ø3FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP	(13FP
(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP
(Ø3FP	(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø4FP
(13FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø3FP	(Ø4FP	(Ø4FP
(13FP	(13FP	(13FP	(14FP	(14FP	(Ø4FP	(Ø3FP	(Ø4FP	(14FP
(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø3FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(14FP	(Ø3FP	(Ø4FP	(Ø4FP
(Ø4FP	(Ø4FP	(13FP	(14FP	(Ø4FP	(14FP	(Ø4FP	(14FP	(14FP
(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(14FP	(14FP	(14FP	(Ø4FP	(Ø4FP
(14FP	(Ø4FP	(14FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(14FP	(14FP
(Ø4FP	(14FP	(Ø4FP	(14FP	(14FP	(Ø4FP	(14FP	(Ø4FP	(14FP
(14FP	(14FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø5FP	(Ø4FP	(14FP	(Ø5FP
(Ø4FP	(14FP	(14FP	(14FP	(15FP	(15FP	(14FP	(Ø5FP	(15FP
(Ø4FP	(Ø4FP	(Ø4FP	(15FP	(Ø5FP	(Ø5FP	(Ø4FP	(15FP	(15FP
(14FP	(14FP	(14FP	(Ø5FP	(Ø5FP	(15FP	(Ø4FP	(Ø5FP	(Ø5FP

**Anexo 8 CODIFICAÇÃO: ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR –
COLÉGIO OSWALDO TOGNINI**

INF. s	INF. t	INF. u	INF. v	INF. w	INF. x	INF. y	INF. z	INF. 1
(12MR	(Ø2MR							
(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR
(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR
(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR						
(12MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR
(12MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(12MR	(12MR	(Ø2MR
(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø3MR	(12MR	(12MR	(Ø2MR
(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(12MR	(13MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR
(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(12MR	(12MR	(Ø3MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø2MR
(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(Ø3MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR
(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(13MR	(Ø2MR	(12MR	(12MR
(Ø2MR	(12MR	(Ø2MR	(12MR	(12MR	(Ø4MR	(Ø3MR	(Ø2MR	(12MR
(12MR	(Ø2MR	(21MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø4MR	(Ø3MR	(12MR	(Ø2MR
(Ø3MR	(Ø2MR	(Ø2MR	(12MR	(Ø3MR	(14MR	(13MR	(Ø2MR	(Ø2MR
(13MR	(12MR	(Ø2MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(14MR	(Ø3MR	(12MR	(12MR
(Ø3MR	(12MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(13MR	(14MR	(Ø4MR	(Ø2MR	(12MR
(Ø3MR	(12MR	(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(15MR	(Ø4MR	(Ø2MR	(12MR
(Ø3MR	(12MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(15MR	(Ø4MR	(13MR	(12MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(13MR	(13MR	(Ø5MR	(Ø4MR	(13MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø4MR	(13MR	(Ø5MR	(Ø5MR	(Ø3MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(14MR	(Ø3MR	(Ø6MR	(Ø5MR	(Ø3MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(14MR	(Ø3MR	(Ø6MR	(15MR	(Ø3MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(14MR	(13MR	(16MR	(15MR	(Ø3MR	(13MR
(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(14MR	(13MR	(Ø6MR	(Ø6MR	(13MR	(13MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(14MR	(Ø3MR	(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø3MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(14MR	(Ø3MR	(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø3MR	(13MR
(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø3MR	(Ø5MR	(13MR	(Ø6MR	(16MR	(14MR	(Ø3MR
(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(Ø5MR	(Ø3MR	(Ø7MR	(16MR	(Ø4MR	(13MR
(Ø3MR	(13MR	(Ø3MR	(15MR	(13MR	(Ø7MR	(16MR	(Ø4MR	(13MR
(Ø3MR	(13MR	(14MR	(Ø5MR	(14MR	(Ø7MR	(Ø7MR	(Ø4MR	(13MR
(Ø3MR	(Ø4MR	(Ø4MR	(16MR	(14MR	(17MR	(Ø7MR	(14MR	(Ø4MR
(14MR	(Ø4MR	(Ø4MR	(Ø6MR	(14MR		(Ø7MR	(Ø4MR	(Ø4MR
(Ø4MR	(Ø4MR	(Ø4MR	(16MR	(14MR		(Ø7MR	(14MR	(Ø4MR
(Ø4MR	(Ø4MR	(14MR	(16MR	(Ø4MR		(Ø7MR	(Ø4MR	(Ø4MR
(14MR	(Ø5MR	(Ø5MR	(16MR	(15MR			(Ø5MR	(Ø5MR
(14MR	(Ø5MR	(Ø5MR	(Ø6MR	(Ø5MR			(Ø5MR	(Ø5MR
(Ø5MR	(15MR	(15MR	(Ø6MR	(Ø5MR			(Ø5MR	(15MR
(Ø5MR	(15MR	(Ø6MR	(Ø7MR	(Ø5MR			(15MR	(15MR
(15MR	(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR	(Ø6MR			(15MR	(Ø6MR
(16MR	(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR	(Ø6MR			(Ø5MR	(Ø6MR
(Ø6MR	(Ø6MR	(16MR	(17MR	(Ø6MR			(Ø6MR	(Ø6MR
(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR	(Ø7MR	(Ø6MR			(Ø6MR	(Ø6MR
(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR		(Ø6MR			(Ø6MR	(Ø6MR
(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR		(Ø6MR			(Ø6MR	(Ø6MR
(Ø6MR	(Ø6MR	(Ø7MR		(Ø6MR			(Ø6MR	(Ø6MR
(61MR	(Ø6MR	(17MR		(16MR			(16MR	(Ø6MR
(Ø7MR	(Ø7MR			(Ø7MR			(16MR	(Ø7MR

(Ø7MR (Ø7MR (Ø7MR (17MR (17MR	(Ø7MR			(Ø7MR			(Ø7MR (Ø7MR (17MR (17MR	(Ø7MR
---	-------	--	--	-------	--	--	----------------------------------	-------

INF. 2	INF. 3	INF. 4	INF. 5	INF. 6	INF. 7	INF. 8	INF. 9	INF. *
Ø2FR	(Ø2FR	Ø2FR	(Ø2FR	Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR
(12FR	(Ø2FR	(12FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR
(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR
(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR	(12FR	(12FR	(Ø3FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(12FR	(12FR	(13FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR
(12FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(12FR	(12FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(12FR
(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR
(Ø2FR	(12FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(13FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø3FR
(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø2FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(12FR	(Ø3FR
(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø2FR	(12FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(13FR	(Ø3FR	(Ø3FR
(Ø3FR	(Ø3FR	(12FR	(12FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(13FR
(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø2FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø3FR
(Ø3FR	(13FR	(Ø3FR	(13FR	(13FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø3FR
(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(13FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(13FR
(Ø3FR	(13FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(14FR	(13FR	(Ø3FR	(Ø3FR
(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(13FR
(13FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(13FR	(Ø4FR	(14FR	(Ø3FR	(13FR	(Ø3FR
(13FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(13FR
(Ø3FR	(Ø4FR	(13FR	(Ø3FR	(14FR	(15FR	(Ø4FR	(13FR	(14FR
(Ø3FR	(Ø5FR	(13FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø4FR
(Ø3FR	(Ø5FR	(13FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(15FR	(Ø4FR	(Ø3FR	(Ø4FR
(Ø3FR	(15FR	(Ø3FR	(Ø3FR	(Ø5FR	(Ø5FR	(14FR	(13FR	(Ø4FR
(14FR	(15FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(15FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(14FR
(14FR	(15FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(15FR	(15FR	(Ø4FR	(Ø4FR	(Ø4FR
(Ø4FR	(Ø6FR	(13FR	(14FR	(Ø5FR	(Ø5FR	(15FR	(Ø4FR	(Ø4FR
(Ø4FR	(16FR	(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø5FR	(15FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(Ø4FR
(Ø4FR	(Ø6FR	(13FR	(Ø4FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(Ø5FR
(15FR		(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(15FR	(Ø4FR	(Ø5FR
(Ø5FR		(Ø3FR	(Ø4FR	(Ø6FR	(16FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(Ø5FR
(Ø5FR		(14FR	(Ø4FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø5FR	(Ø4FR	(15FR
(Ø5FR		(Ø4FR	(14FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø4FR	(Ø5FR
(Ø6FR		(Ø4FR	(Ø4FR	(16FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø5FR	(Ø6FR
(Ø6FR		(Ø4FR	(Ø5FR	(Ø6FR	(16FR	(Ø6FR	(15FR	(16FR
(Ø6FR		(14FR	(Ø5FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(Ø6FR	(15FR	(Ø6FR
(Ø6FR		(Ø4FR	(15FR	(Ø6FR	(17FR	(Ø6FR	(15FR	(Ø6FR

(Ø6FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR		(Ø4FR (Ø4FR (Ø4FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø6FR (Ø6FR (16FR (Ø6FR (Ø6FR (16FR (Ø6FR (16FR (Ø6FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR	(Ø5FR (15FR (Ø5FR (15FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø5FR (Ø6FR (Ø6FR (16FR (Ø6FR (Ø6FR (16FR (Ø6FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR	(Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR	(Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR	(Ø6FR (16FE (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR (Ø7FR	(Ø5FR (Ø5FR (Ø6FR (16FR (16FR (Ø6FR (16FR	(Ø7FR (Ø7FR (17FR (Ø7FR (Ø7FR
--	--	---	--	---	----------------------------------	--	---	---

Anexo 9: Ocorrências: JUNTURA INTERVOCABULAR DE DUAS OU MAIS FORMAS LIVRES

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL

PROFESSORA ANA LÚCIA DE OLIVEIRA BATISTA

INFORMANTE a (MP)

Sem ocorrência

INFORMANTE b (MP)

1. **Siabraçamos** e eles foram embora

INFORMANTE c (MP)

1. Eu amo **avista**

2. ...Quando eu vou **pralá**

3. **Nacidade** tem mercado

4. ...gosto **delá**

5. dexou ele **pratriz**

INFORMANTE d (MP)

1. ... e **derrepente** apareceu um super heroi

2. **terque** trabalhar

3. ela tá **sdivertindo**

4. A **teque** entraram e ele foi assaltado

- MP – masculino da escola pública
- FP - feminino da escola pública
- MR – masculino da escola pública

5. **Agente** precisa de mais policiais

INFORMANTE e (MP)

1. ... eu vou **estudará**

INFORMANTE f (MP)

1... encostei **aminha** bicicleta

INFORMANTE g (MP)

1. ...**derrepente** apareceu

2. ... **anoite** tinha ladrões

3. ...eles formaram **usvilões**

INFORMANTE h (MP)

1. ...ele fez um bar que tem **arcondicionado**

INFORMANTE i (MP)

1. ... o nome da minha cidade **originouse** do arraial de Santo Antonio

2. ...**agente** ia ser mais feliz

INFORMANTE j (FP)

Sem ocorrência

INFORMANTE k (FP)

Sem ocorrência

INFORMANTE 1 (FP)

1. ... **derrepente** surgiu uma ideia
2. ...**terminouse** a construção

INFORMANTE m (FP)

1. ... **originouse** de uma família lá de minas gerais
2. ...o nome **originouse** do arraial de Santo Antonio

INFORMANTE n (FP)

1. **agente** ia morrer com o ar sujo

INFORMANTE o (FP)

1. ...e o nome da igreja é **arraialde santantonio**
2. ... e a parte que eu **maigosto** do shopping
3. A minha mãe trabalha no shopping e o meu pai trabalha no correio e **agente** é muito feliz

INFORMANTE p (FP)

1. Eu gosto de **irno** shopping

INFORMANTE q (FP)

Sem ocorrência

INFORMANTE r (FP)

1. Na minha escola **agente** estuda e brinca

2...**amina** professora é muito legal

COLÉGIO OSWALDO TOGNINI

INFORMANTE s (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE t (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE u (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE v (MR)

1. **Soque** num dia tudo isso mudou

2....um **supereroi** que ajudava...

3.... tudo mudou **apartir** daí

4. **soque** como sempre os mocinhos sempre vencem

5.**soque** nem sempre foi assim

6.um **sepereroi** ele achou as crianças e

7.**soutouelas**

8.**poriço** que ele é o Batman

9. as pessoas de outras cidades vem **paraca**

10. o prefeito não faz muitas coisas pela **agente**

INFORMANTE w (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE x (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE y (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE z (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 1 (MR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 2 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 3 (FR)

1. **oque** mais gosto é dos museus

2. **Derrepente** apareceu uma mulher

3. ficam doentes **por causa** dos isgotos

INFORMANTE 4 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 5 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 6 (FR)

1. tudo voltou **oque** era

INFORMANTE 7 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 8 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE 9 (FR)

Sem ocorrência

INFORMANTE * (FR)

Sem ocorrência

Anexo 10: ALGUNS TEXTOS DE ALUNOS

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: minha cidade feliz

1. Eu minha cidade feliz
2. por que antes tinha o nome da
3. minha cidade e chamava de campo
4. grande e o campo grande tem lojas
5. tem hospitais, escolas, mercados e um
6. quartel aqui e campo grande tem
7. muita cidade tem 1 milhão de habitantes
8. deu eu gosto de ir no shopping para
9. comprar as minhas coisas e meu
10. pai tá trabalhando de novo no trabalho
11. com a carro de trabalho de trabalho
12. e minha mãe trabalha em maquinário
13. da redecon e no Dept. de E. de
14. gosto a minha cidade

1 l 6

1 l 11

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: Minha cidade

1 A minha cidade tem bastante
2 feiras e lojas e tem muitas
3 praças como o ³Parque, ²Parque
4 dos nações ^{2, 3}(industrial), shopping,
5 tem vários tipos de doces como
6 ³mistur, chocolate menta e de
7 colate branco e tem a Playland
8 que tem diversos brinquedos, a
9 Playpp que é um suco,
10 tem muitas animais como ara
11 na água, tuco, tatu e lagarto,
12 uma loja de roupas e a
13 ⁴tem gosto ⁴muito de passear no
14 ²parque dos nações.

fenômenos

4l 13 / 3l 6 / 3l 3 / 2l 3 / 2l 4
2l 14

TÍTULO Minha Cidade Grande querida

- 1 Não ^{1.27} (mosc) aqui em Campo Grande,
- 2 mas adotei esta cidade como minha de
- 3 nascimentos, cheguei aqui com seis meses,
- 4 de idade, e estou adorando morar aqui,
- 5 porque, aqui tenho meus amigos, minha
- 6 escola e meus pais, Campo Grande é
- 7 minha, eu adoro esta cidade!
- 8 A cidade é bonita, limpa e cheia de
- 9 árvores.

Em Daniaga (PVP)

11

TÍTULO: minha cidade

- 1 A minha cidade é grande por que
- 2 antigamente ela era cheia de campo.
- 3 enormes e esses campos eram antigos.
- 4 ¹ lá apareceu a família da José
- 5 Antônio Pereira e ele veio de Minas
- 6 Gerais para campo grande.
- 7 ² Quem nasceu em campo grande é
- 8 ² campograndense.
- 9 A nossa cidade construíram
- 10 apartamentos, casas, mercados, hospital,
- 11 shopping, farmácia, escolas, e a
- 12 ² feira central e nossa cidade está
- 13 bonita.
- 14 meu pai trabalha de despachante
- 15 minha mãe trabalha no seinf
- 16 eu gosto de ir ao shopping eu
- 17 gosto da minha cidade.

124

228

227

2212

III. PRODUÇÃO TEXTUAL: TEMÁTICA: MINHA CIDADE

Se eu fosse prefeito (a), o que faria?

Se eu fosse prefeito eu construiria casas melhores para as pessoas necessitadas com mais conforto para toda população de igreja e outros tipos de delegações.

Construiria muitos postos de saúde com mais médicos locais para cuidar da saúde das pessoas.

mais rede de energia e com (bancos) de água com água limpa e com (água) (água)

Construiria escolas com professores e funcionários capacitados e diretores bons, ai tudo muda (aportar) dai

mais (qualidade) para os adolescentes se formarem e fazerem coisas.

mais brinquedos para as crianças pequenas lerem coisas.

atividades de futebol, basquete e vôlei para que as crianças não tenham alienação e faltar.

nas escolas fazerem (rap) para o carnaval.

apoiar grupos para as crianças brincarem e jogarem diferentes para eles se divertirem.

Quisera as belezinhas do rio.

Se eu fosse prefeito a cidade estaria (uma) (bela) muito, abençoada todos felizes

TÍTULO: Minha linda cidade

1. A minha cidade é muito legal bem lá.
2. Tem muitas coisas para fazer e ir
3. Tipo o shopping, os museus e muita
4. mais e tem muitos pontos legais que
5. marcam aqui o turismo é legal e tem
6. coisas muito legais e o bar é legal e legal
7. quando tem os eventos é ver os
8. artes os helicópteros e as balões e os
9. carros os brinquedos a pipa é legal muita
10. legal as festas e as com amigos para (reunidos)
11. a cidade muito.
12. Eu gosto também de conhecer lugares novos.
13. (quasi) todos sabem se não um (diferente)
14. Quem não sabe conhece e por que de lá.
15. Tem muitas coisas

compre sua escola

3/M/R

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: Cidade legal

- 1 Estou morando aqui fazem dois anos. Gosto muito
 - 2 desta cidade, porque é muito limpa. Aqui eu gosto
 - 3 pipa, tenho tenarê, vou ao parque, brinco, vou ao
 - 4 shopping e tomo água de coco.
 - 5 Gosto muito da minha escola, porque fiz
 - 6 bons amigos, tenho bons professores e
 - 7 passo prática / esportes.
 - 8 Gostaria que toda minha família visse
 - 9 morar aqui, agente lá ser mais feliz.
- O lugar que mais gosto de ir é no campo jogar bola. Também gosto da minha escola.

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: Minha cidade

- 1 O nome da minha cidade onde eu moro é
- 2 Campo Grande, ela é muito grande e bonita.
- 3 Campo Grande tem 7 milhões de habitantes e o Zé
- 4 Antônio Bispo, o pai de minha mãe, grande de
- 5 tio com o amigo dele, o Zé Antônio Bispo
- 6 mãe construiu no campo grande do trabalho
- 7 construiu uma igreja de madeira de
- 8 madeira Antônio e até hoje está, ela foi
- 9 construída em 1978, ela mora em
- 10 campo grande é (campesina, pobre) pobre
- 11 ela mora e trabalha com agropecuária,
- 12 indústria, comércio e turismo.
- 13 Ela vive de campo grande e o trabalho
- 14 Trade a administração da cidade, res-
- 15 serve a todo poder executivo, legislativo e judiciário
- 16 Campo grande fica no Mato Grosso do Sul.
- 17 O nome foi escolhido com um bom nome e
- 18 uma (imprensa) e minha mãe trabalha com
- 19 as coisas domésticas em casa.
- 20 Eu gosto de ir em vários lugares lá de lá e de
- 21 em gosto de ir ao shopping, cinema, e ir com amigos
- 22 e quando eu vou ao centro eu gosto de (conheço)

2 de 18

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: Minha cidade

1. A minha cidade é muito grande porque há
2. habitantes muitas e há muitas lojas e
3. lojas e muitas de produtos e há muitos
4. campos grandes e campos pequenos e há muitos
5. campos e há muitos campos e há muitos
6. e há muitos campos grandes e há muitos
7. um mais e há muitos campos e há muitos
8. e há muitos campos e há muitos
9. e há muitos campos e há muitos
10. e há muitos campos e há muitos
11. e há muitos campos e há muitos
12. e há muitos campos e há muitos
13. e há muitos campos e há muitos
14. e há muitos campos e há muitos
15. e há muitos campos e há muitos

Revisão

4. Fenômenos

2 l 1	1 l 9	6 l 12	5 l 14
1 l 5	2 l 10	9 l 13	9 l 15
19 l 7	1 l 11	20 l 13	
1 l 8	2 l 11	18 l 14	

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: Minha cidade.

- 1 A minha cidade tem bastante
2 feiras e lojas, tem muitas
3 praças como (a) ³ (Parque), ² (Praça)
4 dos países (indígenas), shopping,
5 tem vários tipos de doces como
6 ³ (milk), chocolate marrom e chocolate
7 branco e tem a Klauand
8 que tem diversas brinquedos, a
9 shop que é um sucesso,
10 tem muitos animais como ova
11 ra azul, tucano, tatu e lagartos,
12 uma loja de roupas e a
13 ² (Cia) gosto muito de passear na
14 ² (parque) dos países.

fenômenos

4 l 13 / 3 l 6 / 3 l 3 / 2 l 3 / 2 l 4
2 l 14

II. PRODUÇÃO TEXTUAL: Temática: Minha cidade

TÍTULO: A minha cidade

- 1 Campo Grande tem uma das maiores
 - 2 parques do Brasil e tem um
 - 3 parque ³ zoológico bem bonito tem muitas
 - 4 portas turísticas e tem muitas
 - 5 lugares ² indígenas muitas amenidades
 - 6 e muitas praças.
 - 7 Tem uma universidade grande
 - 8 e com um estádio chamado
 - 9 maracanã e também dá shopping
 - 10 e também cheia de ipês
 - 11 também tem a esplanada que
 - 12 também é chamada de parque
 - 13 Alzida Coelho e tem o lago de
 - 14 amor tem muita capivara.
 - 15 Ore dia visitamos um parque com
 - 16 uma mangueira bem velha (que) tinha
 - 17 monjes parque e parque cheguei a minha
 - 18 escuela e fui trazer foto.
- 3 0 3
2 2 5
2 2 12

