

SIMPÓSIO 31

A (TRANS)FORMAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVAS PERSPECTIVAS

Este simpósio tem como objetivo principal discutir a (trans)formação sociolinguística dos professores da Educação Básica com base em pesquisas etnográficas de/em sala de aula, realizadas no âmbito da formação inicial e da formação continuada, especificamente nas áreas de Pedagogia e de Letras. É importante ressaltar que, embora os estudos da Sociolinguística, tanto em sua vertente variacionista quanto em sua vertente interacional, tenham contribuído para os avanços das pesquisas relacionadas às questões educacionais, especialmente no tocante ao ensino da língua portuguesa como língua materna, uma vertente Educacional da Sociolinguística vem despontando paralelamente com vistas a buscar respostas para questões educacionais surgidas no microcontexto da escola a fim de entender sua inserção no macrocontexto sociolinguístico e cultural e desenvolver metodologias que auxiliem os professores em um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente do ponto de vista das habilidades cognitivas para uso da língua e da competência comunicativa dos alunos (cf. BORTONI-RICARDO, 2005; BORTONI-RICARDO & FREITAS, 2009; SILVA, 2010).

COORDENAÇÃO

Caroline Rodrigues Cardoso

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
carolrodriguescardoso@gmail.com

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília
kleberunicamp@yahoo.com.br

A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Flávia Freitas de Oliveira - UFG/CAC
Gisele da Paz Nunes- UFG/CAC

Resumo: A realidade linguística da sala de aula está no fato de que cada aluno pode ter (ou tem) uma variedade linguística diferente. Nunes e Oliveira (2011) apresentaram para os professores da rede municipal de Catalão diferentes exercícios para se trabalhar a aquisição da escrita sabendo que a escola quer atingir um conhecimento linguístico diferente (linguagem padrão). O objetivo aqui é refletir a respeito da influência da fala na aquisição da escrita. Concluímos que a variedade linguística em sala de aula não prejudica o ensino-aprendizagem da língua materna e aquisição da língua-padrão, mas permite a elaboração de atividades que levam os alunos a refletirem sobre a própria língua fazendo-os entender que não existe o “certo ou errado”, mas a variação da própria língua.

Palavras-chave: Ensino, variedade linguística, aquisição da escrita.

1. A realidade linguística da “sala de aula”

Bortoni-Ricardo (2004, p. 25) ressalta que a variação no uso da língua em sala de aula é uma realidade evidente “como em qualquer outro domínio social”. A verdade é que encontramos variação também na linguagem dos professores mesmo sabendo que eles fazem um monitoramento maior da fala, pois exercem “um papel social de ascendência sobre seus alunos” e estão submetidos a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal tentando atingir o objetivo da escola que é ensinar linguagem padrão.

A problemática de a escola ensinar a língua(gem) padrão não está apenas em reforçar o preconceito linguístico, mas prejudicar, num primeiro momento, o ensino da língua escrita, pois a escola não parte do conhecimento linguístico que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas, mas parte de uma fala “padrão” que *a priori* é estranha à criança (CAGLIARI, 1989, p.29-30), ou seja, a escola trata seus alunos como falantes de uma mesma língua, nesse caso, do português padrão, desprezando, na maioria das vezes, a diversidade linguística e cultural existente no Brasil e que, conseqüentemente, pode ser observada na interação aluno-professor. Acreditamos que a “primeira” escrita da criança é fonética, ou seja, a tentativa de copiar a própria fala ou a fala do professor, assim, os “erros” ortográficos decorrem dessa cópia, já que a fala sofre variação.

Sendo assim, as reflexões propostas neste texto permitirão estabelecer outras reflexões em relação à aquisição da escrita, especialmente no que diz respeito à aquisição da ortografia. Não pretendemos que professores da língua portuguesa deem ênfase excessiva à caligrafia ou à ortografia, achando que a criança não sabe escrever direito porque comete alguns erros ortográficos, mas também não acreditamos na prática de não corrigir nada e dizer que a ortografia não seja desejável no âmbito textual ou que tenha insignificante importância. Diferente disso, nossa proposta pretende fazer reflexões como nos mostra Nunes (2006, p.76) ao enfatizar que “a criança mostra-se com uma grande capacidade de pensar e relacionar fatos da fala dizendo, por exemplo, ‘eu fazi’ porque relaciona esse verbo com outros de seu conhecimento”, já que para os verbos correr e ler o passado é *corri* e *li*, respectivamente, ou ainda quando a criança escreve ‘disi’ no lugar de ‘disse’ não está simplesmente cometendo um erro por distração, mas está transpondo para a escrita algo que reflete sua percepção de

fala, e quando esta criança comete este erro escreve algo possível para o sistema de escrita do português, embora esteja em desacordo com as normas da ortografia.

Nunes (2003, p.133) destaca que o método utilizado nas escolas não permite uma reflexão sobre a diferença entre a fala e a escrita, embora “os alunos percebem que a escrita tem relação com a fala, mas observam que nem tudo é igual”. Por isso, muitos “erros” ocorrem na escrita, já que as regras que regem a língua falada é distinta das regras da escrita. Assim, afirmamos que os erros são “tateios cognitivos” que a criança percorre na busca de relações entre o que já domina (oral) e o que está aprendendo (escrita). Precisamos perceber que o aluno não necessita de conhecimento científico para utilizar bem a sua língua ou como quer Bortoni-Ricardo (2004, p.71) “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”. Assim, a criança fala, comunica-se, se expressa claramente na língua oral mesmo que utilizando de outra variedade, mas na escrita se tal variedade é estigmatizada, não se pode usar, e quando se usa é rotulada, muitas vezes, como erro grotesco.

Diante dos problemas na fase da alfabetização e das dificuldades da escrita ortográfica, o presente texto propõe pensar a influência da fala na aquisição de uma escrita ortográfica e ainda pretende mostrar como a variedade linguística em sala de aula permite aos alunos traçarem um paralelo entre a modalidade oral e escrita estimulando uma compreensão mais ampla de sua língua materna. Assim, os alunos confirmarão a existência da distinção entre o Português falado e o Português escrito e terão a chance de percorrer o mesmo caminho que percorrem na fala em relação à escrita, aprendendo por si mesmos, através do erro/acerto, as regras que são válidas para a escrita. Pois, como afirma Cagliari (1989, p.33), se a linguagem oral é aprendida naturalmente com a criança tendo a liberdade de formular hipóteses na busca dos caminhos permitidos pelo modelo da fala, por que na escrita ela não poderia ter a mesma chance de percorrer caminhos com seus erros e acertos, aprendendo finalmente as regras que são válidas para a escrita?

Consideramos fundamental que o professor identifique junto com o aluno as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas. Por trás de cada erro ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados. (CAGLIARI, 1989, p.30)

2. A variedade linguística em consideração

Desde o início da aquisição da linguagem escrita, o professor deve explicar que a escrita é a representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. No entanto, existem diversas realizações da linguagem escrita, bem como da oral, e que elas se distinguem em vários momentos. A análise dessa variação é realizada, nesse texto, a partir da teoria sociolinguística laboviana em que a língua(gem) é considerada em seu contexto "social", sabendo que "as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes" (CALVET, 2002, p.12).

Mollica afirma que a Sociolinguística é uma subárea da Linguística, que estuda a língua no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que relaciona aspectos linguísticos e sociais.

A sociolinguística considera a heterogeneidade linguística concebendo a variação e a mudança como características essenciais da língua. Assim, um objetivo primeiro é “entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável” (CEZÁRIO e VOTRE, 2009, p.141). Desse modo, a língua dispõe de duas ou mais variantes que, ao serem usadas,

não alteram a mensagem transmitida. Ambas coexistem, por exemplo, como exemplifica Tarallo (2007, p.9): “as meninas bonitas/as meninas bonita”.

Muitos professores alfabetizadores, mesmo não conscientes da incongruência quanto à explicação fonética ou fonológica da variação, entendem a dificuldade de alguns sons em serem representados ou as dificuldades com o emprego de algumas letras. É bom lembrar, entretanto, que isso não se justifica em termos linguísticos, já que para uma criança na fase da aquisição da escrita tudo é novidade, portanto difícil, e será ela mesma quem escolherá e definirá o grau de dificuldade com o uso de cada letra. Vale ressaltar que a sociolinguística é muito importante para a formação do professor. É óbvio que, na prática, em sala de aula, esse professor não irá expor diretamente o conhecimento teórico ao aluno, mas fará uso das concepções sociolinguísticas para analisar e corrigir o erro sem deixar-se levar por preconceito linguístico ou e sem levantar falsas patologias diante das dificuldades encontradas.

A dificuldade nos primeiros anos da escrita não reside apenas em erros ortográficos decorridos de exercícios como o ditado, mas estão, inclusive, no momento de se escrever livremente, já que nesse momento o aluno necessita pensar não só na ortografia, mas na sintaxe, na ordem das letras na própria palavra, ordem de ideias, coerência e coesão de todo o texto...por isso o exercício de texto espontâneo se torna tão importante para verificação de dificuldades na fase da alfabetização: porque nele, o erro deixa a forma morfológica e assume um todo chegando a própria compreensão textual embora reconheçamos que “primeiro, a criança precisa aprender a lidar com a escrita e, depois, preocupar-se em escrever ortograficamente.” (CAGLIARI, 1998. p.82).

Um exemplo real, retirado de análises feitas em algumas redações de alunos e publicado por Nunes e Oliveira (2011, p. 143 – 155), são palavras que exigem representação do som de /s/ como nas palavras 'esposição' em vez de 'exposição', 'ameasada' em vez de 'ameaçada', 'pasou' em vez de 'passou', 'resém' em vez de 'recém' e 'Seará' em vez de 'Ceará'. A dúvida quanto à representação do som /s/ ocorre porque o sistema de escrita do português permite que esse som seja representado por diversas letras como: 'ss', 's', 'ç', 'ç', 'x', 'sc' e, como se não bastasse, a letra 's' pode representar outros sons como o de /z/.

Nunes e Oliveira (2011, p.143) realizaram uma pesquisa (socio)linguística em duas escolas municipais coletando redações para análise de *corpora*. Após estudos teóricos, apresentaram uma “tabela de erros” feita de acordo com a listagem de erros proposta por Cagliari (1989, p. 137 – 145) e Cagliari (1998). Após análise dos “erros” listados e identificados durante a pesquisa, subdividiram esses erros em três tipos diferentes: erros de qualidade fonética, fonológica e ortográfica. Diante disso, destacamos erros como: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, junção de palavras, forma morfológica diferente, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, problemas com acentuação, sinais de pontuação, problemas sintáticos, dentre outros.

Ao identificarmos os erros, principalmente os engatilhados por cópia da fala, foi possível verificar a variedade linguística da qual o aluno faz parte, por exemplo, uma frase como “eles viu outro urubu”, retirada de uma das redações, revela que esse aluno fala/escreve uma variedade linguística estigmatizada no Brasil.

Nesse sentido, essa primeira tabela de “erros” foi constituída levando em consideração o contexto social dos alunos e os desvios que os mesmos realizavam ante a variedade padrão. Essa primeira tabela resultou na classificação dos erros, mas ressaltamos que nosso objetivo não é apontar esses erros, e sim apresentar sugestões que levem a possíveis soluções, atividades diferentes dos exercícios de cópias comumente empregados no início da alfabetização como exercícios de correção, pois existem formas mais eficientes de corrigir os erros ortográficos. As sugestões de atividades presentes neste trabalho são apenas o ponto de

partida para outras atividades que devem ser empregadas considerando o conhecimento da sala de aula.

3. Os erros, as sugestões de atividades

Não podemos afirmar que as atividades corrigem os erros. As questões de aprendizagem vão muito além das discussões postas nesse texto. No entanto, concordamos que os erros não ocorrem ao acaso sendo motivados por determinados fatores, sejam eles sociais ou linguísticos. Os erros não ocorrem ao mero acaso. As atividades propostas deverão ser preparadas de acordo com o nível de aprendizagem da classe e de acordo com o tipo de erro em questão. Além do mais, entendemos que cada aluno é um indivíduo com dificuldades e forma de aprendizagem que o difere dos demais. Assim, cada erro de cada aluno necessitará da busca de uma explicação, ou mesmo de um exercício diferente para se chegar a um resultado realmente satisfatório.

Das atividades propostas, tentamos valorizar a variação linguística e as possibilidades de variedade dentro de uma mesma sala de aula, bem como valorizamos o uso das regras da escrita do português brasileiro, ou seja, acreditamos no ensino da ortografia em sala de aula. Com isso, Nunes e Oliveira (2011, p.143) também apresentaram uma tabela, desenvolvida também segundo Cagliari (1998, p. 163 a 196), com exemplos de erros comuns e sugestões para que sejam corrigidos. Lembramos que o professor é quem comanda a sala de aula e só ele é capaz de dizer o que é adequado ou não para seus alunos. Os quadros a seguir são uma outra versão da tabela confeccionada anteriormente pelas autoras com o intuito de apresentar os erros/sugestões de atividades influenciados, nesse caso, pela confusão de regras dadas para a escrita.

QUADRO 1 - FORMA GRÁFICA DAS LETRAS

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
O aluno sente dificuldades para interpretar as diferentes formas gráficas que as letras assumem em diversos contextos como letras maiúsculas e minúsculas de forma ou letras cursivas.	A palavra OBA ou oba, quando escrita na forma cursiva pode levar o aluno a lero+l+v+a ou o+l+e+a.	Um exercício sugerido para que essa dúvida desapareça é transliteração, ou seja, o aluno escreve um mesmo texto nas diversas categorizações de letras.

QUADRO 2 – ESCRITA ESPELHADA

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
Na explicação de como escrever, o professor ensina que o direcionamento de nossa escrita é da esquerda para direita, mas alguns alunos entendem que é a forma como traça as letras, por isso escrevem errado criando letras espelhadas.	As letras arredondadas não ficam com traçados errados, porém letras como ‘p q’ ou ‘d b’ confundem os alunos.	Explicação de forma mais precisa sobre a direção da escrita e sua distribuição espacial. Explicar também que as letras têm certas “configurações” obrigatórias que nunca mudam, mesmo sendo cursivas.

QUADRO 3 - BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU NOS DITADOS

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
Erro proveniente do método das cartilhas onde os alunos escrevem se lembrando da família que pertencem algumas letras e sílabas.	Escreve ‘LT’ em vez de lata, pensando nas “famílias” silábicas como la+ta = la-le-li-lo-lu + ta-te-ti-to-tu ou suprime alguma vogal da palavra.	Deve ser ensinado que a sílaba possui consoante e vogal.

QUADRO 4 - ERROS NÃO CORRIGIDOS

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
Durante a escrita que promove, a criança traça alguma letra errada, mas logo em seguida corrige sem apagar o erro.	‘catselo’ para ‘castelo’; ‘iadade’ para ‘idade’.	Incentivar a atenção sobre a escrita e buscar fazer a correção de todas as palavras reescrevendo-as.

QUADRO 5 - MISTURA DE INFORMAÇÕES OU FALTA DE INFORMAÇÃO

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
Erro que ocorre normalmente no ditado, pois o curto tempo de uma palavra e outra impedem que o aluno pense e escreva corretamente aquela palavra que foi dita primeiro. Então o aluno mistura duas ou mais palavras. Por vezes o aluno, ao escrever um texto, não tem conhecimento de alguma letra ou ortografia de palavras e sem acesso ao dicionário escreve segundo seus próprios esforços.	O aluno mistura as palavras ‘mundo’ e ‘árvores’ tendo como resultado ‘muáres’. Ou nessa hora escreve as palavras com as letras que descobriu: ‘donaimea’ para ‘Dona Esmeralda’.	Extinção do ditado como avaliação para testar o aprendizado da ortografia. Para não ter que adivinhar palavras, o aluno deve ter acesso a dicionários ou lista de vocabulário criada dentro da própria classe para consulta diária a fim de tirar dúvidas ortográficas.

Os quadros, de fato, apresentam erros decorrentes da infração às regras da escrita, mas Bortoni-Ricardo propõe atividades para erros, por exemplo, de rotacismo - troca de /l/ por /r/ - que ocorrem na fala dos alunos como em ‘claro’ que é falado em determinados dialetos como ‘craro’ ou o contrário como faz a personagem “Cebolinha” dos quadrinhos escritos por Maurício de Sousa (BORTONI-RICARDO, 2004, p.83). Dessa forma, os alunos transcrevem esse desvio da fala para a escrita cometendo um erro ortográfico.

Nunes e Oliveira (2011) também apresentam erros decorrentes diretamente da fala como apresentamos nos quadros 6 e 7.

QUADRO 6 - VARIAÇÃO LÍNGUISTICA

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
------	---------	----------

Três erros decorrem da variação linguística: forma lexical diferente; pronúncia estabelecida para certos elementos fonéticos; erros oriundos da má formação de concordância.	Erro de forma lexical: ‘drentu’ para ‘dentro’, ‘fumu’ para ‘nós fomos’. Erro de pronúncia de certos elementos fonéticos como ‘r’ retroflexo: ‘bardi’ para ‘baldi’. Erros de concordância: ‘nóis vai’.	Explicação sobre a diferença de variação linguística e norma padrão. Explicar que essas formas são adequadas para certos momentos especiais da fala, mas que precisamos aprender as formas válidas para a escrita e que essas formas são diferentes das formas da fala.
--	---	---

QUADRO 7 – SURDAS OU SONORAS

ERRO	EXEMPLO	SUGESTÃO
Alunos que trocam os pares de consoantes p/b, f/v, t/d, c/g, s/z ou ch-x/j-g.	‘Faca’ para ‘vaca’; ‘pola’ para ‘bola’; ‘taneta’ para ‘caneca’.	Motivar o aluno a não sussurrar na hora da lição pois o sussurro pode levar o aluno a perceber como surda uma consoante sonora. Em casos como esse, o aluno fala de forma correta mas escreve com a letra trocada.

Bortoni-Ricardo também apresenta atividades que incitam a reflexão sobre os erros provenientes de flexão das palavras no plural permitindo aos alunos refletirem a respeito da diferença entre ‘dos vento’ e ‘dos ventos’ ou ‘umas foia’ e ‘umas folhas’ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 58-60). A autora busca refletir sobre o falar rural que é uma variedade presente no interior brasileiro a fim de se pensar o preconceito linguístico em sala de aula. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33). Nesse sentido, o professor poderá reunir dados do falar caipira, mostrar filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos com a personagem Chico Bento, letras de músicas sertanejas características da região criando um mural com as palavras provenientes desse dialeto com a finalidade de mostrar que tal variedade tem valor, pois é o traço cultural de um povo.

A partir dessa atividade, outro mural pode ser criado com o léxico selecionado do falar rural com correspondentes em outras regiões do Brasil para mostrar como a variedade linguística alcança todo o país mostrando ainda que certas palavras são típicas de determinadas regiões.

Um terceiro mural deverá ser criado com as palavras nos diversos dialetos mostrando-as como devem ser escritas no português padrão, ressaltando para o aluno que a escrita dessas variantes é imitação da fala e deve ser usada em contextos muito específicos como nas Histórias em Quadrinhos. O aluno entenderá que todas as variedades são características de determinadas regiões, mas que existe uma única escrita que permite que todos falem e entendam a “mesma língua”. Por fim, o aluno terá a oportunidade de conhecer outras palavras e expressões típicas de determinadas regiões com correspondentes na sua região. Por exemplo, a palavra ‘mandioca’ que em determinadas regiões é falada como ‘macaxeira’ ou ‘aipim’ constituindo uma variedade lexical. Essa atividade também permite a interdisciplinaridade com a Geografia e Ciências, por exemplo e, dependendo da série em questão, pode levar ainda ao conhecimento de que palavras como essas têm um único nome científico baseado no Latim.

São nos textos espontâneos que encontramos inúmeros erros. Nesse caso, o melhor não é corrigir todos os erros, e sim ensinar o aluno a rever o texto e ele próprio o corrigir após uma explicação do professor e com o apoio do dicionário. É necessário e urgente voltar ao uso do dicionário nas escolas.

Uma segunda atividade, mais lúdica, pode ser aquela em que os alunos, em grupo, criam um mural de palavras onde colocam as palavras que julgam ser mais difíceis ou aquelas que aprenderam no mês, como num glossário. A confecção de um fichário pode ser outra proposta. Esse fichário pode fazer parte de todas as aulas dos alunos, para consulta em qualquer momento, já que não se escreve somente na aula de português.

Outra atividade indicada é pedir que o aluno escreva outra versão do próprio texto. No seu primeiro texto, pode ter existido erros de coerência, que o aluno, entendendo o que é a coerência, poderá numa nova versão (re)criar novos personagens, e melhorar suas histórias, mas o que realmente vai levar o aluno a aquisição da escrita é a leitura.

Para se trabalhar com a leitura, a criatividade e a oralidade do aluno, propomos que o professor conte uma história para os alunos e ensine-os a confeccionar fantoches. Esses fantoches são personagens da história que ele contou e podem ser feitos com o pacote de papel pardo - normalmente em que os pães são vendidos - ou pacotes de pipoca. Depois de criados os fantoches, é hora dos próprios alunos (re)contarem a história. Nesse momento, terão oportunidade de inventar a própria linguagem, imitar algum dialeto, incluindo o próprio ou o padrão, poderão criar uma nova história a partir daquelas que ouviram, por exemplo. São em atividades como estas que o professor percebe que a criança é totalmente capaz e muito mais criativa do que muitos imaginam, porque antes de ingressar na escola a criança, como ser racional, percorre um longo caminho de exploração da linguagem.

4. O professor “(socio)linguista”

Normalmente o professor alfabetizador possui formação em pedagogia e, na maioria das vezes, esse educador não possui conhecimentos de Sociolinguística, Fonética ou Fonologia. Nosso texto não quer questionar a competência do professor alfabetizador, mas chamar a atenção para o quanto o material/método/metodologia de trabalho do professor é importante em sala de aula porque é o professor que direcionará o aluno no processo de aquisição da língua escrita. O professor é extremamente importante. Mesmo não sendo um linguista, quando esse professor entende que os alunos cometem erros porque muitos fatores interferem no processo ensino-aprendizagem, evitando o pensamento dos alunos como “tábuas rasas”, e sim como indivíduos distintos, pode-se chegar a um resultado satisfatório valorizando a realidade social e a própria identidade cultural do estudante.

Então, é necessário que o professor se preocupe com o que será feito em sala de aula, sendo imprescindível para o profissional ir além de sua formação universitária, renovando sempre seus conhecimentos para levar um ensino mais dinâmico e confiável para a sala de aula. Sobre isso, Cagliari (1998, p. 34) diz que “ninguém se alfabetiza só com metodologia e psicologia, (...) nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos”. Enfim, os “erros” ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios.

Concluir um assunto tão discutido como o processo de ensino/aprendizagem da escrita é difícil, por isso, tecer comentários sobre as atividades propostas nesse texto garantindo eficácia total é impossível, mas uma verdade constatada é que o alfabetizador deve servir mais como um “orientador” em vez de um “corretor”, guiando a criança quanto à forma do que ela deseja escrever. Outra verdade constatada pelos estudiosos da educação é que a melhor atividade para se ensinar a escrever é a leitura, já que

na escola a leitura serve não só para aprender a ler, como para aprender outras coisas, lendo. Serve ainda para se ensinar e treinar a pronúncia dos alunos no dialeto-padrão e em outros. A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma ortográfica das palavras. Para conseguir esses objetivos é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende. A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida [...] a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (CAGLIARI, 1998, p. 173)

Referências Bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

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

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE Sebastião. Sociolinguística. In: *Manual de linguística*. Mário Eduardo Martelotta (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES, Gisele da Paz e OLIVEIRA, Flávia Freitas de. Ortografia, Fonética e Fonologia: questões para se pensar o ensino. In: NUNES, Gisele da Paz e STAFUZZA, Grenissa (Orgs). *Diversidade nos estudos linguísticos – língua(gem) e discurso*. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 137 – 165.

NUNES, Gisele da Paz. Escrita e fala:algumas reflexões. In: *Revista Alpha*. Patos de Minas: UNIPAM, 2003. Ano 4, nº 4, p. 130 – 138.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS SABERES SOCIOLINGÜÍSTICOS NECESSÁRIOS AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ana Aparecida Vieira de MOURA (IFRR/UnB)⁵⁹²
 Ângela Elisa de SILLOS (UnB)⁵⁹³
 Edinei Carvalho dos SANTOS (UnB)⁵⁹⁴
 Grazielle Aparecida de Oliveira FERREIRA (UnB)⁵⁹⁵
 Marcelo Fabiano Rodrigues PEREIRA (UnB)⁵⁹⁶

Resumo: Este trabalho integra o Projeto Pontes, tem como objetivo refletir o processo de formação continuada de professores alfabetizadores do curso “Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização”, do CEFOP/Anápolis, buscando compreender como os conhecimentos linguísticos podem ser discutidos na formação e aplicados em sala de aula. Os dados foram gerados em oficinas de formação, registrados em protocolos verbais e analisados em uma perspectiva de micro-análise etnográfica. Com base na Sociolinguística de viés Educacional (Bortoni-Ricardo, Hymes e Erickson), estudos sobre os contínuos de monitoramento estilístico, urbanização e oralidade-letramento tratados por Bortoni-Ricardo, Pedagogia Culturalmente Sensível (Erickson) e do conceito de competência comunicativa de Hymes, elaboramos proposições para a formação do professor alfabetizador.

Palavras-chaves: Formação Continuada. Sociolinguística Educacional. Oralidade. Letramento. Alfabetização.

1. Introdução

Há alguns anos, mais precisamente depois da instalação das avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), seguido da Provinha Brasil, temos discutido os índices que indicam as posições do Brasil no *ranking* mundial do grau de letramento de sua população e não chegamos a uma conclusão consensual sobre as causas de tal problema. Várias “frentes” de trabalho investigam o sistema educacional brasileiro a fim de descobrir como construir alternativas para resolver o problema do analfabetismo entre jovens e adultos e do analfabetismo funcional da população brasileira.

Não obstante aos vários programas implementados para a formação continuada (PROLER, Pró-Letramento, GESTAR, entre outros) dos professores com o objetivo de sanar

⁵⁹² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília/eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Membro do Projeto de Pesquisa: Projeto Pontes. Professora do Instituto Federal de Roraima (IFRR) – Roraima/Brasil. E-mail: ana.aparecida.moura@gmail.com.

⁵⁹³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE–UnB). E-mail: angelasillos@hotmail.com.

⁵⁹⁴ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE–UnB)/eixo: Letramento e Formação de Professores. E-mail: edddney@hotmail.com.

⁵⁹⁵ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE–UnB)/eixo: Letramento e Formação de Professores. Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Anápolis–Goiás. E-mail: grazielleclara2010@hotmail.com.

⁵⁹⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE–UnB)/eixo alfabetização e formação docente. Membro do Projeto de Pesquisa: Projeto Pontes. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)–Brasília/DF. E-mail: gadaro02@gmail.com

problemas referentes ao grau de letramento da população, seus resultados ainda são insipientes, se avaliarmos o grau de proficiência de alunos das escolas públicas.

Essa problemática tem sido objeto de muitas discussões acadêmicas, políticas e econômicas, entretanto não se há chegado a um consenso em relação às respostas. Na tentativa de refletir sobre esta realidade, o Projeto Pontes foi organizado. Trata-se de um grupo de pesquisa cujo objetivo geral é estabelecer *pontes* entre o conhecimento científico produzido na academia e a formação de professores, em outras palavras é auxiliar na aplicação dos fundamentos da Linguística, construindo metodologias para o ensino da língua materna na educação básica. Para isso, propõe discutir e elaborar um currículo com os fundamentos da Sociolinguística aplicados à educação básica para os cursos de Licenciatura, especialmente em Pedagogia e Letras, por serem eles voltados à formação do professor tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Outra medida é incluir os conteúdos da Sociolinguística Educacional em cursos de formação continuada dos professores já formados.

Tanto a coordenadora do projeto, professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) como os pesquisadores, professores de oito estados brasileiros, têm convicção da efetiva contribuição que a Sociolinguística Educacional vem trazendo para a educação brasileira.

Integrando atividades desse grupo de pesquisa, este trabalho busca refletir sobre como se dá a introdução dos conceitos linguísticos no processo de formação continuada de professores alfabetizadores de duas turmas do curso “Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização”, encaminhado pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação—CEFOPE, de Anápolis, GO. Buscou-se compreender como os conhecimentos teóricos (fundamentos da Sociolinguística Educacional) podem ser discutidos com os professores em formação e como estes podem aplicá-los em sala de aula.

Nesse processo, indagações mais específicas balizaram a pesquisa e se tornaram pertinentes para a reflexão deste tema. São elas: *O que os professores almejam da formação continuada? Quais assuntos são abordados nesses cursos? Eles trabalham a alfabetização na perspectiva do(s) letramento(s)? Quais as principais contribuições que a Sociolinguística Educacional tem a oferecer aos professores em formação?*

Com base nos aportes da Sociolinguística Interacional, tomamos a aula como um ambiente comunicativo que requer a interação como condição para a promoção da *competência comunicativa*⁵⁹⁷ (Hymes, 1974 apud Bortoni-Ricardo, 1999), que precisa ser desenvolvida visando ao letramento. Parte-se da premissa de que o processo interativo somente terá sucesso quando as intenções dos falantes forem reconhecidas pelos participantes dos eventos da fala.

Assim organizamos este artigo tratando inicialmente do macro-contexto de pesquisa, no caso, a formação continuada dos professores seguida da descrição dos dados sobre o curso em estudo; na sequência, abordamos os aportes da Sociolinguística Educacional, a análise dos dados obtidos e as considerações finais.

2. Formação continuada de professores no Brasil: breves considerações

Para melhor compreensão da configuração do curso de formação continuada de professores alfabetizadores, que é objeto de nossa pesquisa, faremos um resgate histórico breve e sintético do percurso da formação continuada de professores no Brasil. Nesse cenário, Oliveira (2008) e Oliveira e Duarte (2001) consideram de grande importância para registro histórico o período de 1950 a 2007, dividindo-o em três períodos menores, quais sejam: de 1950 a 1970, de 1970 a 1990 e de 1991 a 2007.

⁵⁹⁷ Segundo Bortoni-Ricardo (2005), é a capacidade que um membro de uma comunidade de fala deve ter para dizer o que for necessário apropriadamente a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias.

No primeiro período, de 1950 até meados de 1970, o Estado voltava-se para o ideal de educação e desenvolvimento com forte interferência do planejamento econômico na gestão da educação; o pensamento educacional estava orientado pela qualificação para o trabalho e a produtividade econômica. Neste contexto, se desdobra o pensamento tecnicista na organização do trabalho educativo, a ideia preponderante era preparar para o mercado de trabalho. Nessa visão, a formação de professores aportava para uma dimensão técnica, os cursos ostentavam a postura de treinamento, capacitação, atualização e reciclagem, organizados e planejados por especialistas e aplicados pelos professores, buscando resultados produtivos em sala de aula.

No segundo período, de meados de 1970 até final de 1980, o ideal de educação e democracia foi fortemente influenciado pelo governo militar e pela expansão educacional. A formação continuada de professores começa a ser discutida, alcançando espaço na atmosfera política do país. A concepção do período anterior é fortemente criticada, pois o caráter amplamente informativo, conteudista e pouco reflexivo do trabalho do professor não correspondia a uma formação de qualidade e nem contemplava a necessidade de democratização da escola. Ocorre o grande movimento dos educadores em defesa da escola pública, mas a formação continuada, nesse período, não avançou em decorrência da Lei nº 5.692/71, que se limitava exclusivamente a propor aos professores a busca pela formação, sem assegurar esse direito e nem promover políticas públicas que viabilizassem tal processo.

No terceiro período, a partir de 1990, o país passou por novas definições nos campos político e econômico. O papel do Estado foi revisto, assim como também foram revistas as políticas educacionais, evidenciando-se a questão da educação e equidade social. A formação docente recebeu um novo enfoque, sendo fortalecida pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB nº 9.394/96. Entre outras ações para promover a valorização dos profissionais do magistério, no segundo parágrafo do artigo 62 a LDB assegura o direito à formação continuada e à capacitação dos profissionais de magistério, que poderiam fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância, facilitando ao professor das regiões remotas, que ainda não tinham seu próprio sistema de formação, o acesso à formação continuada.

Essa mudança movimentou o contexto da instituição escolar, que ainda atrelava-se à ideia de formação para o trabalho. Porém, a conjuntura atual exigia uma prática docente mais adaptável, flexível e em constante transformação. Esse período também é assinalado pela descentralização na educação, já que o Estado – entendido aqui como o governo federal – delega responsabilidades dos órgãos centrais aos respectivos estados e municípios e desses ao sistema escolar, conforme exposto no primeiro parágrafo também do artigo 62.

À luz dessa política, organizou-se um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, que concluíram pela necessidade de se reservar ao professor um período destinado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A ampliação do acesso à formação continuada foi apreciada no Plano Nacional de Educação–PNE, Lei 10.172/2001, que apresentou a tese de que a formação continuada é “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”. Posteriormente, com o projeto de Lei que propõe o PNE 2011/2020, a formação continuada recebe ênfase maior, constando como um dos objetivos das políticas educacionais.

A aprovação da LDB 9.394/96, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Gerais da Educação redirecionaram os caminhos da educação e a abordagem de ensino, trazendo novas demandas para a formação de professores, e conseqüentemente para o ensino da língua materna, para a alfabetização e para o letramento.

3. Sociolinguística educacional e formação de professores

Como diz Bortoni - Ricardo (1999), desde seu berço a Sociolinguística demonstra preocupação com o desempenho escolar de crianças de grupos étnicos ou redes sociais diferentes, e nesse sentido vem contribuindo para a pesquisa educacional, principalmente nas últimas quatro décadas. A autora considera que, se os licenciandos de Pedagogia estudarem sociolinguística, estarão mais bem preparados para encaminhar o ensino da língua materna, capacitando-se a atuar "como co-construtores do conhecimento linguístico necessários aos alunos para sua participação nas práticas sociais que acontecem na escola e na sociedade" (1999), e também "a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa" (HYMES, 1974 apud BORTONI-RICARDO, 1999).

A Sociolinguística Educacional representa, pois, propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, sobretudo, na área do ensino de língua materna (BORTONO-RICARDO, 2005, p.18). Ao considerar a língua como atividade social, uma realidade heterogênea e multifacetada, e de conceber a leitura e a escrita como um conjunto de práticas sociais de natureza diversificada, historicamente situada e plurissignificativa, esse campo de estudo lança novas bases teóricas e práticas para o entendimento de fenômenos sociais e linguísticos tão comuns à sociedade brasileira. Busca assim auxiliar os professores, tanto no âmbito da formação inicial como no da continuada, na construção de atividades que tenham por fim a expansão da competência comunicativa dos alunos, bem como a construção de habilidades letradas e o desenvolvimento da *competência linguística*⁵⁹⁸, possibilitando-os transitar, com maior segurança, pelos diferentes domínios sociais de uma sociedade cada vez mais tecnológica e letrada.

Esse processo requer do professor um esforço significativo no sentido de assumir uma atitude proativa frente aos problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna em sala de aula. Requer ainda que ele realize, constante e continuamente, um trabalho pedagógico orientado por princípios sociolinguísticos e etnográficos que levem ao reconhecimento e ao respeito das diferenças linguísticas, sociais e culturais dos alunos enquanto sujeitos situados num contexto sociocultural específico.

Agindo dessa forma, o professor, principal agente de letramento na escola, estará contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, bem como para a construção de uma *pedagogia culturalmente sensível*⁵⁹⁹. Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2008). As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades,

⁵⁹⁸ Conceito proposto pelo linguista Noam Chomsky; refere-se ao conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua (BORTONI-RICARDO, 2004).

⁵⁹⁹ Uma pedagogia culturalmente sensível, conceito cunhado pela primeira vez por Erickson (1987), é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (p. 118-119).

acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos.

Nessa perspectiva, Bortoni - Ricardo (2008) propõe que a variedade linguística do português brasileiro (PB) seja analisada em três contínuos: da *urbanização*⁶⁰⁰, da *oralidade-letramento*⁶⁰¹ e da *monitoração estilística*⁶⁰². Seguindo essa proposta de análise de variação do PB, foram criados os princípios fundamentais da Sociolinguística Educacional, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), com o objetivo de nortear o trabalho com a língua materna nas escolas:

1. Primeiro Princípio: a influência da escola na aquisição da língua deve ser procurada em seus estilos formais, monitorados.
2. Segundo Princípio: o objetivo de estudo das regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, desempenhadas pelos alunos, é levá-los a ter consciência sociossimbólica de tais variantes.
3. Terceiro Princípio: a inserção da variação sociolinguística na matriz social deve ser feita por meio de uma pedagogia culturalmente sensível.
4. Quarto Princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula.
5. Quinto Princípio: a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada de uma análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula.
6. Sexto Princípio: os professores e os alunos precisam ter consciência crítica quando à variação e à desigualdade que ela reflete.

Esses postulados da Sociolinguística Educacional são pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, já que coexistem nas escolas diferentes variedades linguísticas (popular, culta, padrão, variando conforme o domínio social). No entanto, como acentua Cavalcante (2008, pp.159-160) “a maioria das escolas brasileiras ainda desconhece (ou desconsidera) a diversidade linguística existente no país, pois continua realizando o processo ensino-aprendizagem da língua materna tomando por base quase sempre ou unicamente a variedade de prestígio”. Desse modo, os professores precisam entender que “qualquer comunidade [...] sempre apresentará variação linguística, que decorre de vários fatores como grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social” (BORTONI-RICARDO, 2008). Além disso, o PB é suprarregional e representa a complexidade do Brasil rural, urbano, dos dialetos gaúcho, baiano, nordestino, paulista, carioca etc. Aliados a tudo isso, ainda temos *eventos de letramento* e *eventos de oralidade*, falas espontâneas e falas mais planejadas atuando no tecido social e contribuindo para o entendimento dessa variedade.

600 Considerando uma linha imaginária e sem fronteiras rígidas, em um dos polos desse contínuo situam-se as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas de maior prestígio e que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles, localiza-se a região rurbana, na qual os falantes compartilham características linguísticas e sociais dos dois polos anteriores (Bortoni-Ricardo, 2004).

601 No âmbito desse contínuo, predominam dois tipos de eventos: de oralidade e de letramento. Os eventos de oralidade representam os eventos em que não há influência direta de um código escrito. Os eventos de letramento, por sua vez, representam as formas de comunicação mediadas pela língua escrita, isto é, apoiadas em um texto escrito (Idem).

602 Nesse contínuo estão presentes desde interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem uma atenção maior do falante, isto é, uma monitoração estilística do uso da língua (Idem).

Em síntese, a Sociolinguística Educacional encara a diversidade linguística, escrita ou falada, não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, conhecer o processo de formação do PB, a realidade linguística de nosso país, a pluralidade dos falares dos educandos e ter consciência sociolinguística são fatores fundamentais para o trabalho pedagógico e para o trabalho com a língua materna. Com isso, devemos assegurar que a escola

(...) seja, de fato, um centro de promoção do nosso português, da sua diversidade, da sua riqueza, e ofereça aos estudantes uma educação linguística que lhes dê trânsito livre e seguro por entre as muitas variedades, faladas e escritas, que constituem a língua no Brasil. Só assim terão eles condições de ampliar suas competências linguísticas e de se tornar participantes efetivos das nossas práticas socioculturais. (FARACO, 2008, p. 4.)

Desse modo, a Sociolinguística Educacional, a partir do reconhecimento da heterogeneidade linguística nas escolas, como princípio, oferece ao professor subsídios hábeis para uma ação pedagógica sensível voltada ao atendimento de alunos oriundos de grupos socioculturais falantes de variedades linguísticas desprestigiadas, de modo a evitar o fracasso escolar. Esses fundamentos sociolinguísticos são amplamente relevantes para a formação docente, tendo em vista a grande quantidade de diferenças socioculturais encontradas nas situações de sala de aula; não há um só aluno e um só professor homogêneos linguisticamente, mas temos uma situação social complexa e multifacetada. Conforme dito anteriormente, não só o domínio da “forma” de ensinar são relevantes ao professor mas também a compreensão de como a relação entre língua e sociedade afeta a aprendizagem em um ambiente interacional.

4. O curso em análise

O curso que ora descrevemos, chamado “Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização”, totaliza 240 horas e é dividido em quatro módulos de 60 horas cada. Foi elaborado em 2009 pela equipe de formadores do Centro de Formação dos Profissionais em Educação – CEFOPE da Secretaria Municipal de Anápolis, GO, com o objetivo de capacitar professores alfabetizadores acerca do alfabetizar letrando “na perspectiva da pesquisa-ação, proporcionando aprofundamento teórico-prático quanto aos processos, métodos, propostas e formas de intervenções significativas com discussões das práticas sociais de leitura e escrita, bem como dos processos de aquisição de leitura e de escrita das crianças” (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p. 3). O curso recebeu caráter de obrigatoriedade.

Em cada módulo, a organização da distribuição da carga horária de estudo dá-se da seguinte forma: 45 horas presenciais, sendo 15 encontros de 3 horas cada, e 15 horas destinada a aplicação dos conhecimentos teóricos do curso na prática pedagógica. A participação nos módulos acontece em caráter subsequente, tendo o professor de cumprir os quatro módulos.

Os conteúdos trabalhados durante os dois anos de curso são relacionados à alfabetização, ao Letramento e à prática pedagógica em sala de aula.

5. Metodologia e análise dos resultados

Os colaboradores desta investigação foram duas turmas de professores alfabetizadores em formação do referido curso, participantes do Módulo III. Os encontros de formação

aconteciam às terças e quintas-feiras no segundo semestre de 2012, ambas no período noturno. A seleção dessas turmas para o estudo deveu-se ao fato de uma das autoras desta pesquisa trabalhar no CEFOPE como professora formadora e, também, pela inexistência de pesquisas correlatas nesse Centro de Formação.

Os dados foram gerados em atividades de formação (oficinas), registrados como protocolos interacionais, analisados sob a metodologia da análise da conversação, e confrontados com as observações dos pesquisadores e os textos produzidos pelos professores alfabetizadores cursistas.

Por questão de espaço não serão encaixados os protocolos, para descrevermos de forma mais densa uma das atividades. A oficina a ser descrita é a que chamamos “Oficina de Leitura” ministrada pela professora convidada e membro do Projeto Pontes Ana Aparecida Vieira de Moura. Com o objetivo de trabalhar Gêneros Textuais e variação linguística, a professora utilizou variados gêneros textuais manuseados em comunidades letradas (revistas em quadrinho, revista infantil, livros de literatura infantil, livros de literatura grega, propagandas, dentre outros), todos eles destinados ao público infantil.

No decorrer da oficina, procurando trabalhar em um processo de interação a professora/mediadora foi instigando aos participantes a verbalizar suas ideias sobre o conteúdo e sobre possíveis estratégias de ensino. Foi perguntado aos participantes se eles poderiam trabalhar com um determinado livro na sala de aula com as crianças do primeiro ano. Duas respostas dos professores cursistas nos chamaram a atenção:

Não poderia trabalhar com meus alunos este tipo de livro porque eles não sabem ler...(Cursista A, Oficina em 04/11/2012).

Eu não trabalharia este tipo de leitura com os alunos, pois é muito grande, atrapalharia a rotina da sala. (Cursista B, Oficina em 6/11/2012).

O livro em questão era um livro de mitologia grega para crianças, com 50 páginas. Embora estivessem reticentes quanto à possibilidade de trabalhar os textos sugeridos em sala, nas várias atividades propostas nas oficinas envolvendo os gêneros textuais descritos anteriormente, pudemos observar que os participantes reconstruíram seus conceitos linguísticos. Foram encaminhadas reflexões sobre variação linguística e foram levantadas e discutidas estratégias diversas para um trabalho voltado à dinâmica da sala de aula, na perspectiva de aproximação à realidade linguística do grupo de alunos dos professores.

O aspecto dos contínuos de variação da oralidade propostos por Bortoni - Ricardo, (2004) foi discutido com ênfase pelos professores - cursistas, e considerado como um conhecimento que o professor precisa construir para o trabalho em sala de aula.

6. Algumas considerações finais

A reflexão sobre as contribuições da sociolinguística de viés educacional à formação docente é de fundamental importância tendo em vista que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos a partir de uma prática pedagógica culturalmente sensível é uma alternativa factível para dirimir os problemas do analfabetismo entre jovens e adultos e do analfabetismo funcional da população brasileira.

O fragmento analisado nesse artigo evidencia que a formação docente tem muito a se beneficiar da discussão sobre os conhecimentos linguístico, dos gêneros textuais e de competência comunicativa.

Não obstante essa constatação, acredita-se que o hiato entre a produção científica e a formação docente pode ser atenuado por uma formação continuada comprometida com a melhoria permanente da qualidade da educação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para a Formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-Atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. Em: KLEIMAN, Angela B. K. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____; FREITAS, Vera A. de L. *Sociolinguística Educacional*. In: HORA, D. et ali. (Orgs.) *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240.

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

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

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, C. O. *Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília.

CAVALCANTE, M. A. S./ FREITAS, M. L. Q. (Orgs.). *Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: EdufaL, 2008.

CYRANKA, Lúcia F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

_____. *Dos dialetos populares à variedade culta: a Sociolinguística na Escola*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2011.

_____; ARCANJO, Livia N.; RIBEIRO, Patrícia R. O.; PERON, Simone R. O. Bidialetalismo e as práticas de oralidade na escola pública. *Anais ... III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. UFMG, 2010 (A).

_____; ARCANJO, Livia N.; RIBEIRO, Patrícia R. O.; PERON, Simone R. A sociolinguística no ensino fundamental: resultados de uma pesquisa-ação. *Linhas Críticas*, v.16, n. 31, p. 361-374, Juiz de Fora, jul.-dez. 2010 (B).

ERICKSON, F. *Ethnographic description on Sociolinguists: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Trad.: Carmen Lúcia G. de Mattos [2004]. Originariamente editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Nobert Dittmar Klaus J. Mattheir. vol 2. New York, 1987.

FARACO, Carlos A. Português: um nome, muitas línguas. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 8, maio 2008. Disponível em: <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port_ling.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCÊS, Pedro M. (org.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola. 2002.

OLIVEIRA, Madalena A. V. de. Formação continuada de professores na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente. 2008. 200f. Dissertação – Curso de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Patrícia R. O.; PAIXÃO, Marianna do V. M. *A sociolinguística na sala de aula: o que pensam os professores?* Disponível em: <ufjf.br/fale/files/2010/06/A-sociolingu%C3%ADstica-na-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

PROJETO Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização. ANÁPOLIS (Município). Secretaria de Educação. Anápolis (GO): Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFOPE, 2013, p. 3.

O ESPAÇO E O TEMPO DA ORALIDADE NA SALA DE AULA

Ana Aparecida Vieira de Moura (IFRR/UnB)⁶⁰³
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (SEEDF/UNB)⁶⁰⁴

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre o espaço da oralidade na sala de aula. Pesquisas do Projeto Pontes apontam problemas no ensino da alfabetização, leitura e escrita, entre eles, a “pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos”. Discutimos que a Sociolinguística oferece efetiva contribuição. As bases teóricas são as que assumem a **oralidade como uma prática social interativa** para fins comunicativos que se apresenta sob **variadas formas ou gêneros textuais**. Os dados foram coletados em uma escola pública, situada em zona urbana do Distrito Federal. Os protocolos analisados permitem observar como professores e alunos exercem a oralidade e como eles a relacionam com as demais práticas de linguagem. Acreditamos que, ao assumir uma prática escolar dessa natureza os alunos ampliarão sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Oralidade. Competência Comunicativa. Letramento. Sociolinguística

1. Introdução

Ao propormos a discussão acerca do espaço e o tempo da oralidade na sala de aula, nos reportamos ao pensamento de Paulo Freire com relação à importância do diálogo e da interação na consolidação do trabalho docente, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Paulo Freire, 2008, p.90) É a partir deste postulado freiriano que pensamos na necessidade de repensar a cultura do silêncio que, ainda hoje, tem muita força no ambiente escolar.

A cultura do silêncio, em outras palavras, um trabalho pedagógico não dialógico, sem participação questionadora dos alunos e sem uma interação efetiva entre professores e alunos ou alunos e alunos, é de certo uma forte pista da existência de um hiato entre a produção acadêmica e a prática escolar. Haja vista a existência de muitos estudos em relação ao trabalho com a oralidade e seus desdobramentos na prática docente que, porém, não chegam ao conhecimento dos educadores ou quando chegam, são permeados por uma linguagem científica de elevado rigor teórico que não se traduz em propostas concretas.

A falta de articulação entre a produção acadêmico-científica e o professor da educação básica é o fito deste artigo como sendo uma ramificação, um desdobramento do Projeto Pontes coordenado pela professora doutora Stella Maris Bortoni-Ricardo UnB/Capes. O Projeto Pontes procura “*estabelecer pontes*” entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica de sala de aula. Tanto a coordenadora do projeto como os pesquisadores que o compõem estão convictos de que a Sociolinguística é um ramo de estudos linguísticos que tem muito a contribuir para a construção do letramento de alunos das escolas públicas brasileiras. Desta forma, o Projeto Pontes propõe como resultado final, oferecer uma proposta de currículo de Sociolinguística para a formação de professores, fazendo assim uma

⁶⁰³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, no eixo Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Membro do Projeto de Pesquisa – Projeto Pontes. Professora do Instituto Federal de Roraima. (IFRR) – Roraima/Brasil. E-mail: ana.aparecida.moura@gmail.com

⁶⁰⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, no eixo alfabetização e formação docente. Membro do Projeto de Pesquisa – Projeto Pontes. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – Brasília/DF. E-mail: gadaro02@gmail.com

transposição didática que auxiliem aos professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla e à expansão de sua competência comunicativa (BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V.A.L, 2009, p.218).

Em nossas pesquisas em sala de aula identificamos problemas no trabalho pedagógico com alfabetização, leitura e escrita, entre esses problemas está a pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. Aspectos em que a Sociolinguística tem uma efetiva contribuição a oferecer.

O artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre o espaço da oralidade na sala de aula e ancora-se nas bases teóricas cujos estudos se fundamentam na **oralidade como uma prática social interativa** para fins comunicativos que se apresenta sob **variadas formas ou gêneros textuais** (Barbato (2004); Travaglia – 2000; Fávero – 2005; Marcuschi - 1996, 2003; Geraldi - 2002). A metodologia que assumimos nesta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico adota os protocolos verbais como instrumentos para a geração de dados frequentemente utilizados nos estudos sociolinguísticos (Tomitch, 2008; Bortoni-Ricardo et al, 2010; Borttoni-Ricardo et al 2012) e a análise dos dados foi feita com base nos estudos sobre as narrativas (Labov; 2002 e Waletsky; 1967).

Assim, organizamos esta reflexão em três partes: a primeira trata sobre a relevância das pesquisas etnográficas no contexto de sala de aula; a segunda parte trata sobre a temática oralidade desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Mec (1998) e algumas discussões de pesquisadores nesta área e a terceira parte busca articular o papel e o espaço da oralidade na sala de aula como uma proposta possível e factível demonstrada a partir de uma experiência com professora em sala de aula com análise de protocolos verbais.

2. Pesquisas etnográficas e sua relevância para pesquisas realizadas em sala de aula.

Atualmente as pesquisas qualitativas têm contribuído consideravelmente com os estudos realizados em sala de aula. E as pesquisas de cunho etnográfico realizadas neste espaço auxiliam com um olhar sensível sobre o ambiente de sala de aula, visto ser o *locus* onde acontece o encontro de sujeitos com experiências distintas e que compartilham seus mundos.

Erickson (1988) e Bortoni-Ricardo (2008) nos recordam o conceito da palavra etnografia: etnografia é o ato escrever sobre os outros. A Etnografia preocupa-se com os significados atribuídos pelos sujeitos à suas práticas. Em se tratando do ambiente escolar, os estudos de Erickson (1988) mostram como é possível nomear a descrição dos eventos ocorridos em sala de aula como sendo estudo do tipo etnográfico. Para isso é necessário que haja um esforço por descrever tais eventos (os eventos escolares) a partir do ponto de vista dos autores envolvidos neles (professores, alunos, gestores e comunidade escolar em geral).

Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995) corroboram com este entendimento, pois para estas autoras a pesquisa que se utiliza dos recursos da etnografia, como a observação participante e a gravação como principal instrumento para a geração e análise de dados, permite um plano de ação aberto e flexível que possibilite o trânsito entre teoria e prática, observação e análise.

E, a escola é ambiente profícuo para o estudo das relações sociais, visto que se vê refletido no dia a dia as contradições sociais existentes em dimensão mais ampla. Os estudos etnográficos nos permitem captar melhor o movimento que configura a dinâmica das relações entre sujeitos. Assim, a partir dos estudos de Erickson (1988), Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995), assumimos os benefícios desse tipo de pesquisa para o estudo da sala de aula e, no caso desse artigo, as reflexões nos auxiliarão repensar sobre o espaço da oralidade na sala de aula, pois parte do princípio de que é preciso considerar os fenômenos humanos e sociais em sua complexidade e dinamismo.

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros estudos sobre o desenvolvimento da oralidade dos alunos

A oralidade tem espaço reconhecido na sala de aula pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), assim quando desenvolvida de forma adequada, favorece a organização do pensamento e, conforme Assunção, Mendonça e Delphino (2013) possibilita a representação e a regulação do pensamento da própria ação e a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas.

O ponto central, percebido nos PCN (1997), está na dimensão social efetiva do uso da língua, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, constrói e produz conhecimento; no entendimento que o domínio da língua está associado às possibilidades de participação social e no destaque dado ao papel da escola em garantir o acesso dos alunos aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício pleno da cidadania.

A perspectiva assumida pelos PCN (1997) parte do “uso-reflexão-uso” sobre a língua, voltada para os usos da língua em situações sociocomunicativas reais. Esse documento propõe um ensino voltado a formar um aluno que “seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública dialógica diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações” (p. 32).

Nessas considerações os PCN (1997) suscitam a reflexão sobre *que fala cabe à escola ensinar?* E alertam para a importância de um trabalho que respeite as variedades dialetais espalhadas pelo Brasil. As variações ocorrem de acordo com o gênero, idade, localização geográfica e fatores sociais e econômicos. A desconsideração, dessas variações alimenta os muitos preconceitos a respeito dos modos de falar das pessoas e desvaloriza as variedades linguísticas de menor prestígio.

Neste sentido, a escola deve assumir um trabalho que extrapole a concepção de *falar certo ou errado*, porém considerando qual é a forma adequada de se colocar devido as características do contexto de comunicação. Os PCN afirmam que o papel da escola é promover a reflexão sobre a forma adequada de falar observando “a quem”, “como” e “por que” se fala algo.

Essa proposta dos PCN tem como princípio o conceito de competência comunicativa apresentado por Dell Hymes. De modo geral, a competência comunicativa se refere ao conhecimento e à habilidade necessários para falar adequadamente em qualquer situação na qual um membro de uma comunidade de fala pode se encontrar.

O conceito de competência comunicativa não se restringe apenas às regras para a formação de sentenças da língua, mas também às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. As normas de adequação definidas pela cultura dizem ao falante quando e como monitorar seu estilo. “A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer situações” (BORTONIRICARDO, 2004).

Outros elementos para essa reflexão são apresentados por Silvine Barbatto (2004) que alerta quanto à necessidade de reconhecermos a oralidade em sua dimensão sociocomunicativa. Em outras palavras, o desenvolvimento da oralidade dos alunos deve considerar quatro elementos fundamentais: os interlocutores (participantes da interação), os objetivos (que variam de acordo com a situação comunicativa), as funções e finalidade do enunciado que produzimos (descrever, narrar, instruir, informar, etc)

A sala de aula é um espaço onde podemos visualizar claramente essa situação comunicativa. Diferentes interlocutores (professores e alunos) interagem com objetivos distintos. No ensino da oralidade, por exemplo, a intenção de estabelecer uma interação bem sucedida está presente a todo o tempo, pois ao produzirem textos (orais ou escritos) as

crianças precisam considerar “quem produz um texto, quer se comunicar com outrem” (BARBATO, 2004, p. 25). O sucesso dessa interação certamente possibilita que esse espaço se torne favorável ao desenvolvimento da oralidade. Nesse espaço os alunos poderão “refletir sobre a função da língua e adequar sua fala às diferentes situações” (p.25).

Outra pesquisa que apontamos nesse artigo é a de Labov e Waletzky (1967). Eles reconhecem que a partir das narrativas orais é possível apresentar, mediante a fala, experiências passadas em sequências verbais que elucidam eventos ocorridos, experiências ou mesmo o conhecimento sobre um fato. Na sala de aula de séries iniciais é muito comum que as crianças tenham contato com o gênero contos de fadas e as elas, mesmo antes de se alfabetizarem, evidenciam interesse em narrá-las.

Nós definimos narrativas como uma forma de recapitular experiências passadas por meio da correspondência entre a sequência verbal das cláusulas e a sequência de eventos que realmente ocorreram (LABOV e WALETSKY, 1967, p. 20, tradução minha)

Labov e Waletzky (1967) foram pioneiros ao apresentar à comunidade científica uma análise formal das histórias contadas em conversas (narrativas pessoais). Ao solicitar que os indivíduos da população negra de um bairro de Nova Iorque – Estados Unidos da América contassem histórias individuais. Esses pesquisadores apresentaram dados substanciais sobre a possibilidade de avaliação desses relatos. A abordagem deles envolveu registros (por meio de entrevistas) de narrativas de diferentes indivíduos. Para eles, o ser humano tem a capacidade de transferir experiências para outras pessoas valendo-se de narrativas orais. A sociolinguística desde 1960 vem considerando o potencial do estudo sobre o relato espontâneo de experiência expresso pelo falante em situações de fala menos monitorada (LABOV, 2002).

4. O papel e o espaço da oralidade na sala de aula, uma abordagem possível e factível

Os protocolos de interação analisados a seguir são um recorte de uma situação de sala de aula vivida por uma professora de 2º ano que atua em uma escola pública situada em uma cidade satélite distante 24 km do centro de Brasília. A situação descrita abaixo revela uma abordagem possível e factível de trabalho com a oralidade cuja força é realçada a partir da interação bem sucedida entre a professora e o aluno. A ênfase aos enquadres, ao contexto, ao nível de desenvolvimento cognitivo dos interagentes são aspectos observados ao desenvolvimento da oralidade e garantidos em sala de aula.

4.1. Partir dos conhecimentos do aluno

Inicialmente destacamos a importância do diálogo utilizado pela professora para iniciar a interação. Esta introdução é muito importante e constitui não só o início à aula, mas um momento para envolver o aluno na interação. A professora dá voz ao aluno à medida que o motiva a participar da atividade iniciada, isto é, a professora está ratificando a criança nesse processo interacional. Essas afirmações estão presentes nos episódios 1 ao 7 do protocolo abaixo.

E1	P:	Bom dia Lucas (nome fictício). Você tá bem?
E2	A:	Tô
E3	P:	Como foi o seu fim de semana?
E4	A:	Foi bom.
E5	P:	Foi bom? O que você fez?

E6	A:	Eu aprendi muitas coisas.
E7	P:	Humm. O que você aprendeu? Conta pra mim.

No episódio E3, quando a professora pergunta sobre como foi o fim de semana da criança ela não só o ratifica como um participante ativo na interação como também dá a ele espaço para se expressar oralmente. Essa prática dialoga com os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2011) que apresentaram pesquisas reconhecendo a necessidade de considerar a fala que tem na conversação sua realização, ou seja, a fala materializada na interação face a face.

Reconhecer a interação face a face como espaço propício para o desenvolvimento da fala significa que a oralidade deva ser entendida na perspectiva dos usos da língua e a conversação é resultante de uma atividade interpessoal desenvolvida entre pelo menos dois indivíduos em situação face a face, dentro de uma configuração contextual de que fazem parte o entorno espaçotemporal e sócio-histórico que unem os participantes.

4.2. Oralidade e o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outro aspecto importante que devemos considerar é que o trabalho com a oralidade pode ser conduzido, em sala de aula, como um fio que possibilita um trabalho com outros eixos estruturantes da língua como, por exemplo, a apropriação do sistema de escrita conforme observaremos nos episódios E10 ao E24

E 10	Professora	Que gracinha. E você, gosta da escola também?
E 11	Aluno	Gosto
E 12	Professora	E o que você mais gosta na escola?
E 13	Aluno	Hhan? ++++o recreio.
E 14	Professora	(risos) É mesmo! Você gosta de brincar... de correr então né?
E 15	Aluno	Ahan.
E 16	Professora	E na escola? Você gosta de escrever + de ler?
E 17	Aluno	Ahan
E 18	Professora	É? E que tal você escrever seu nome aqui pra mim? (a professora entrega uma folha em branco para que o aluno escreva seu nome. O aluno escreve seu nome usando letra caixa alta)
E 19	Professora	Diga pra mim, se eu tampar essa parte do seu nome, como eu estou fazendo agora como é que fica (a professora cobre as quatro últimas letras do nome). Lê pra mim o que você tá vendo.
E 20	Aluno	(a criança lê apenas a primeira sílaba do seu nome)
E 21	Professora	HUM!! Aqui está escrito seu nome?
E 22	Aluno	Não
E 23	Professora	Não, né. E se eu tampar essa parte aqui como fica? Você tá lendo o que?
E 24	Aluno	(o aluno constata que ao cobrir parte do seu nome a palavra deixa de representar a escrita inicial)

Observamos que após motivar o aluno a se envolver na interação com sucesso, a professora utiliza deste momento para refletir com o aluno sobre apropriação do sistema de escrita alfabética, e ela vai trabalhando a consciência fonológica fazendo o aluno refletir sobre a organização das letras no interior da palavra.

O trabalho com a oralidade pode ser desenvolvido com vistas a dialogar as práticas sociais orais com as práticas sociais escritas. Esse é o princípio em que Marcuschi (2004), se baseia para propor um trabalho que revele a complexidade que gira em torno da relação entre a língua falada e a língua escrita. Para esse pesquisador o trabalho com a fala e com a escrita

pode dialogar de forma harmônica no ambiente de sala de aula. Para ele as práticas sociais (orais e escritas) dialogam entre si. Não há uma dicotomia nem polaridade entre oralidade e escrita, pelo contrário, “são as práticas discursivas orais que tornam o texto significativo para a criança” (cf. GOULART; 2010, p.74). Esse pensamento revela que fala e escrita são elementos interativos que se complementam no contexto das práticas sociais e culturais.

4.3. Oralidade e a produção de textos orais e escritos: as narrativas orais

Com bases nos estudos de Labov e Waletzky (1967), analisamos a proposição da professora em solicitar ao aluno a produção de uma narrativa oral. Nos eventos que se seguem a professora propõe que a criança narre os fatos ocorridos em uma história. O aluno opta por contar a história dos três porquinhos. Nota-se que a história contada pela criança gira em torno de um evento que é especial e passível de ser narrado. A história tem uma motivação geral (construir casas e livrar-se do lobo) e reúne elementos que justificam a razão de a história ser contada.

E36	Professora	Muito bem Lucas! Amor + e+ você, gosta de histórias?
E37	Aluno	Gosto
E38	Professora	Que tipo de história você gosta?
E39	Aluno	Chapeuzinho... Os três porquinhos...
E40	Professora	E qual é a que você mais gosta?
E41	Aluno	Dos três porquinhos.
E42	Professora	Éh! Você quer contar a história para eu escrever? Só que você tem que lembrar que eu escrevo devagar + você vai ter que falar devagar a história pra eu escrever a história+ Tá bom.
E43	Aluno	Era uma vez... (o aluno começa a ditar a história e a professora vai escrevendo a história tal como o aluno conta)
E44	Professora	Ixi + o lápis não está aqui (diz procurando um lápis)
E45	Aluno	Pode usar esse (o aluno oferece o lápis que está em sua mão)
E46	Professora	Não+ pode deixar que eu uso esse aqui, obrigado tá amor.
E47	Aluno	(o aluno começa a narrar novamente e a professora começa a escrever a história narrada pelo aluno) Era uma vez + três porquinhos ++ um dia ++ eles decidiram + construir a sua própria casa
E48	Professora	Me fala um pouco sobre como eram as casas.
E49	Aluno	A primeira era de palha ++ e outra era de madeira + e a outra era de tijolos + um dia + um terrível lobo apareceu + e ele viu a casa de palha + e assoprô e a casa dismanchô (a professora escreve a fala enfatizando o ditongo no fim da palavra – desmanchou). Depois o porquinho correu++ depois ele encontrou a casa di madeira.
E50	Aluno	O lobo assoprô
E51	Professora	(a professora representa na escrita a ênfase na palavra assoprou)
E52	Aluno	Então a casa dismanchô
E53	Professora	Então a casa desmanchou (a professora repete a palavra corrigindo)
E54	Aluno	I os dois porquinhos correram. Eles... eles encontraram a casa de madeira
E55	Professora	Dinovo?
E56	Aluno	Não... não. É os porquinhos que encontraram+ + Os porquinhos encontraram a casa di tijolos
E57	Professora	Ah! Encontraram a casa de tijolos+

E58	Aluno	Depois o lobo achô+ assoprô i a casa não desmanchô. Então ele decidiu + + entrar pela chaminé ++ Essa é a parte que eu mais gosto professora
E59	Professora	Por que?
E60	Aluno	Por que o lobo queimou o bumbum
E61	Professora	(risos)
E62	Aluno	Fim da história

Entre o episódio E36 ao E41 a professora se utiliza da interação com a criança para propor uma situação em que esta possa construir um gênero oral (narrativa). Para a professora é importante que a criança narre algo que tenha sentido para a criança.

A partir da negociação da história que será narrada, a professora inicia uma segunda etapa importante do trabalho com a narrativa em favor da escrita, o processo de materialização da escrita. A partir do episódio E42 a professora vai conduzido a situação de interação com a criança de modo que, na medida que a criança vai construindo seu texto oral ela perceba que o texto oral pode ser retextualizado em um texto escrito.

A professora chama a atenção para a ordem cronológica dos eventos. A criança já conhece a história, mas ordenar os fatos é fundamental para a narrativa. A professora orienta para aspectos que são indispensáveis como os participantes, o local, criando o que na narrativa chamamos de orientação.

Nota-se que ambos são ativos na construção do enunciado e, à medida que a criança vai narrando a história, a professora vai intervindo direcionando para que a narração possa ser completa, ou seja tenha um resumo (E47), uma orientação (E48), ação complicadora (E49), uma resolução (E58), avaliação (E58 “ai, professora essa é a parte que eu mais gosto”) e uma coda, conforme propõe o estudo de Labov (2009) e Labov e Waletzky (1967).

A proposta da professora de apresentar ao aluno a correspondência entre um texto falado e um texto escrito é bastante valiosa e nos remete à reflexão que a escola deve propor a formação aos alunos momentos para que possam desenvolver sua competência comunicativa e utilizar a linguagem seja oral ou escritas em diferentes situações comunicativas e nos diferentes domínios sociais.

4.4. Oralidade e a produção de gêneros orais

Na última parte dessa interação a professora propõe que a criança utilize a oralidade para construir um texto oral que seria a orientação sobre a confecção de um brinquedo. Observou-se que nesses episódios (E64 ao E84) a intenção da professora não estava focada em outros campos da linguagem (escrita, leitura, análise linguística), mas estava com foco na oralidade e na construção do texto falado. Observe:

E64	Professora	Que eu vejo que você é um menino muito criativo+ que se preocupa com o... a preservação do planeta, com a reciclagem e me diga mais uma coisa+ eu vi que você fez igual aos porquinhos, você usou de materiais para construir coisas+ eles usaram tijolos, madeira, palha+ Você pode falar novamente o que que você usa pra fazer os seus brinquedos.
E65	Aluno	Ahan. + De vez em quanto eu uso... garr... pote de ispor...
E66	Professora	Ah, me fala como é que você faz para fazer um brinquedo. O que você faz?
E67	Aluno	Todas as coisas que eu acho eu boto + então eu achei uma tampa de + de spray pequena e eu usei a garrafa de spray pra fazer a ... a sirene.
E68	Professora	É esse foi o último brinquedo que você fez?
E69	Aluno	Não, eu fiz outro como um... um que eu dei pra minha mãe.

E70	Professora	E aquele que você falou que fez com isopor, como é que foi que você fez. O que você usou?
E71	Aluno	Eu usei cola quente
E72	Professora	Sozinho?
E73	Aluno	Han han + minha mãe me ajudou
E74	Professora	O que mais que você usou?
E75	Aluno	Han ++ eu usei + depois + o meu irmão ganhou um brinquedo novo e + eu vi que a embalagem dele tava largada + então eu decidi cortar pra fazer um tiatro+ Então + a que mostrava um brinquedo que é um plástico pra ver + eu usei + eu recortei assim + e a parte de trás eu coleí assim atrás do plástico então eu dei pra minha mãe ela mandou eu colar.e deixar no meu quarto por que lá não tinha espaço

Notamos que a professora interage com a criança para que ela vá adequando o texto falado ao gênero esperado (orientação de como confeccionar um brinquedo). Nos episódios E70 e E74 a professora vai oferecendo um apoio para que a criança vá completando as informações que, para o ouvinte, não ficaram claras e assim ela vai ajudando a criança a ajustar seu texto falado para que ele tenha sentido e produza o efeito desejado para a situação.

5. Outras considerações

As reflexões feitas anteriormente ratificam afirmação inicial desse artigo: o sucesso na interação favorece a aprendizagem. Uma interação efetiva permite um espaço para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Não obstante os alunos já saibam falar, é na escola, com a interação e socialização com os outros, que eles irão desenvolver a competência comunicativa. Nesse sentido e em tantos outros, a sociolinguística tem muito a contribuir com a prática docente, nesse caso quanto ao trabalho com a oralidade na sala de aula.

Compreender o espaço da oralidade na sala de aula requer alguns pressupostos: Oralidade e escrita, embora sejam modalidades distintas da língua, estão de certa forma imbricada que seria incoerente propor um trabalho dicotômico entre essas modalidades. Nesta perspectiva, organizar um espaço de interação que permita a troca de ideias, o levantamento de hipóteses, o questionamento facilitará o desenvolvimento da escrita.

Por outro lado, os usos da língua oral e escrita influenciam e são influenciados pelas práticas sociais. Dessa forma o ensino deve ser sensível aos saberes que os educandos trazem de suas experiências e um trabalho intencional, planejado e sistemático é imprescindível.

Observamos a relevância de um trabalho sistemático com o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Utilizar de forma adequada a oralidade em sua relação com a leitura, escrita, análise linguística entre outros é fundamental para otimizar o trabalho em sala de aula, motivar o aluno a participar do ambiente interacional e promover aprendizagens significativas.

Referências bibliográficas

PCN, *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Vol 2. Brasília: MEC, 1997

ASSUNÇÃO, MENDONÇA E DELPHINO, *Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos*. Cláudia A. Assunção, Maria do Carmo C. Mendonça e Rosângela M. Delphino. IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris e MACHADO, Veruska Ribeiro (org) *Os doze trabalhos de Hércules, do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Letramento, alfabetização e escola na infância - Práticas de linguagem oral e escrita para a inclusão de alunos de 6 anos no Ensino Fundamental*. – Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola editorial, 2008

ERICKSON, Frederick. *Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson*. (Traduzido para o português por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos), 1988 (no prelo)

BORTONI-RICARDO. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Parábola editorial, 2005

_____. *Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição*. Stella Maris Bortoni-Ricardo. In. Transculturalidade, linguagem e educação. Org. CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, Campinas, SP: Mercado de letras 2007

HYMES, “*On communicative Competence*” Dell Hymes. IN: PRIDE, J.B and HOLMES, J *Sociolinguistics*. Great Britain: Pinguin Books, 1972

LABOV, *Oral narratives of personal experience*. Willian Labov. IN: HOGAN, P. *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009

LABOV, William & WALETSKY, Joshua 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience, In: Helm, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle/London: University of Washington Press, pp. 12-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.