UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

IRACEMA GABLER

PERFIL DA LÍNGUA ESCRITA DAS CRIANÇAS DA VILA DE TEOTÔNIO

Araraquara
- 2007 -

IRACEMA GABLER

PERFIL DA LÍNGUA ESCRITA DAS CRIANÇAS DA VILA DE TEOTÔNIO

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Letras, com área de concentração em Lingüística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Sílvia Dinucci Fernandes

Araraquara/São Paulo
- 2007 –

Gabler, Iracema
Perfil da língua escrita das crianças da Vila de Teotônio / Iracema Gabler – 2007
2 v. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: Silvia Dinucci Fernandes

1. Lingüística. 2. Língua portuguesa. 3. Sociolingüística. 4. Aquisição de linguagem. 5. Crianças -- Escrita. 6. Porto Velho (RO). I. Título.

IRACEMA GABLER

PERFIL DA LÍNGUA ESCRITA DAS CRIANÇAS DA VILA DE TEOTÔNIO

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita filho", Campus de Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Letras, com área de concentração em Lingüística e Língua Portuguesa.

Comissão julgadora

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Dinucci Fernandes – UNESP/ Araraquara

---

1ª Examinadora: Profª. Drª. Rosane de Andrade Berlinck - UNESP/Araraquara

---

2º Examinador: Profº. Drº. Valdemir Miotello – UFSCAR

3º Examinador: Profª. Drª. Maria Isabel de Moura Brito – UFSCAR

4º Examinador: Profº. Drº. João Wanderley Geraldi – UNICAMP

Araraquara, 13 de setembro de 2007.

Dedico esta pesquisa à Hannah
(que pela torcida da mamãe, já, já
será mais uma pesquisadora)

Agradecimentos

Quero agradecer à professora Drª. Sílvia Dinucci Fernandes pela brilhante orientação;

Através da professora Drª. Rosane de Andrade Berlinck quero agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, por compartilhar saberes;

Através da professora Drª. Nair Ferreira Gurgel do Amaral quero agradecer aos professores do Departamento de Línguas Vernáculas da UNIR/Porto Velho, pelo incentivo e colaboração;

Quero agradecer à professora Drª. Tânia Rocha Parmigiani, por me despertar as inquietações em torno da aquisição da língua escrita;

Através da professora Ellen Mendonça quero agradecer a todos os professores e alunos da Escola Antônio Augusto Vasconcelos, pela colaboração como sujeitos desta pesquisa;

Através da Taísa quero agradecer aos colegas do programa, pela gostosa convivência e companheirismo;

Através da Ceres, quero agradecer aos amigos de Porto Velho, pela paciência, pelo incentivo e pela lealdade;

Através da Hannah agradecer à família, por desculpar minhas grandes ausências, e pela torcida incondicional;

A todos vocês o meu carinhoso muito obrigada!

Resumo

O objetivo deste estudo é contribuir para a reflexão a respeito das marcas deixadas pelo meio social no processo de aquisição da língua escrita, através da investigação e da análise das características das variantes lingüísticas utilizadas pelas crianças ribeirinhas rurais. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo em que se observou a presença do cotidiano, do meio ambiente, das heranças culturais e das influências externas na produção escrita das crianças. Não tivemos a intenção de avaliar o desempenho quanto ao uso das variedades de prestígio, nem os aspectos formais da produção textual. Interessou-nos observar as marcas do meio social presentes em seus textos, vislumbrando a possibilidade de sugerir às instituições públicas de ensino ações que possam colaborar para o melhor desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar. Para embasar a reflexão e a análise que nos permitiu traçar o perfil da língua escrita daquelas crianças, selecionamos aspectos teóricos de três áreas de conhecimento: Sociolingüística, Psicologia Escolar e Aquisição da Linguagem. O campo para coleta de dados da pesquisa foi a Escola Municipal Antônio Vasconcelos, que atende crianças do ensino fundamental, localizada às margens da Cachoeira de Teotônio (Rio Madeira), na Vila de Teotônio, área rural do município de Porto Velho/RO, onde residem famílias muito tradicionais e de baixíssima renda. A comunidade apresenta significativa multiplicidade cultural e étnica, variedades lingüísticas bem marcadas e nível sócio-econômico-cultural baixo. Esta pesquisa desenvolveu uma reflexão a respeito do processo de aquisição da linguagem e seu uso nesse meio social tão singular, por se tratar de uma comunidade específica, e tão plural, por ser semelhante a tantas outras pelo Brasil afora. Fez-nos entender, também, que as variantes lingüísticas adotadas pelas crianças daquela comunidade ribeirinha rural específica, apesar da multiplicidade sócio-econômico-cultural, não difere significativamente das adotadas por crianças urbanas, principalmente as de periferia. Mostrou-nos que a posição geográfica desfavorável, as condições especiais de vida, as dificuldades enfrentadas pelos agentes da educação formal, os pequenos “desvios” apresentados nos textos não impedem o acesso ao letramento.

Palavras-chave: **Aquisição da língua escrita. Sociolingüística. Aprendizagem. Variantes lingüísticas.**

Abstract

Profile of the written language of Teotônio Village's children

The aim of this study is to contribute towards the reflection on the signs left by the social environment during the process of written language acquisition. This will be done through the investigation and analysis of the linguistic characteristics used by the children who live along rivers in the country side. It has been noticed in this very study the presence of the every day life, the environment, the cultural heritage and the external influences in the written production of the kids. We did not intend to evaluate their performance according to the use of prestige ranges, nor the formal aspects of the textual production. We were interested in looking over the signs of the social environment in the children's texts, and we wanted to point out the possibility of suggesting the teaching public institutions some activities that could help a better development of reading, writing and interpretation skills. In order to base the reflexion and the analysis which have let us draw out the written language profile of those children, we have selected some theoretical aspects from three areas of knowledge: Sociolinguistics, School Psychology and Language Acquisition. The site for the collection of the data for the research was Antônio Vasconcelos Council School, which enrolls primary school children, and it is located on the banks of Teotônio Waterfall (Madeira river), in Teotônio Village, a rural area of Porto Velho/RO, where very traditional families and in quite poor conditions live. These people present a significant cultural and ethnic multiplicity, very distinguished linguistic ranges and a low socio-economic-cultural level. This research has developed a reflection on the language acquisition process and its use in this social environment, which is so singular in the matter of being a specific community, and so general or plural, as it seems like so many other communities throughout Brazil. This study made us also understand that the linguistic ranges adopted by the children from that specific rural community living along the river do not significantly differ from those adopted by the kids from the urban areas, even though there is a socio-economic-cultural multiplicity, mainly the kids living on the outskirts of towns. Finally this study has showed us that the adverse geographic position, the special living conditions, the difficulties faced by formal education agents, and the small "deviations" presented in the texts have not prevented the literacy access.

Key-words: Acquisition of the written language. Sociolinguistics. Learning process. Linguistic ranges.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....10
1.1 A abordagem sociolingüística.....15
1.2 Contexto social.....24
1.3 Linguagem e meio social.....27
1.4 Diferença ou deficiência lingüística.....29

2 A ABORDAGEM DA PSICOLOGIA ESCOLAR: PERCEPÇÃO, CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DA LINGUAGEM.....37
2.1 Percepção da realidade lingüística e realidade de mundos possíveis.....40
2.2 Aspectos cognitivos da linguagem.....44

3 A PRODUÇÃO ESCRITA.....51
3.1 A manifestação escrita em um contexto específico 54
3.2 Gênero narração.....58
3.3 Textos de opinião.....64
3.4 Relação linguagem oral / língua escrita.....65
3.4.1 Marcas da oralidade na escrita 69
3.5 Capacidades metalingüísticas.....79

4 METODOLOGIA: LOCALIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA COMUNIDADE LINGÜÍSTICA VILA DE TEOTÔNIO.....84
4.1 Características das crianças que participaram da pesquisa.....89
4.2 Apresentação do *corpus*.....90

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....92
5.1 Microestruturas 93
5.1.1 Morfossintaxe.....94
5.1.1.1 Segmentações morfológicas.....97
5.1.1.2 Junções morfológicas.....101

5.1.1.3 Variação de concordância:.....106
5.1.1.3.1 No sintagma nominal 108
5.1.1.3.2 Verbo e sujeito.....113
5.1.1.3.3 Sujeito e predicativo.....118
5.1.2 Orações absolutas justapostas.....121
5.1.3 Construções morfossintáticas atípicas. 124
5.2 Macroestruturas 128
5.2.1 Predominância do gênero narração.....129
5.2.2 Fuga do tema.....136
5.2.3 Circularidade do tema.....138
5.2.4 Influência da TV.....141
5.2.5 Cultura.....146
5.2.6 Família e Identidade.....155
5.2.7 Vivência.....159
5.3 Os textos. 162

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....174

REFERÊNCIAS.....182

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira está deixando espaço para críticas desconfortáveis e posições pouco almejadas na escala de valores comparativos em relação a outros países. O que está acontecendo?

Estão à disposição do povo brasileiro várias obras resultantes de pesquisas realizadas na tentativa de justificar o fracasso das crianças das classes populares na aquisição e desenvolvimento da linguagem e do letramento. Destacamos: Bortoni-Ricardo (2003), Brito (2003), Cagliari (1997), Geraldi (1997), Gnerre (1998), Possenti (1996), Scherre (1999 e 2005), Valente (2002), além de pesquisas realizadas por instituições governamentais como SAEB, ENEN e ENADE, desenvolvidas pelo INEP, e ainda outras como o INAF, desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro (braço social do IBOPE), e o PISA coordenado pelo INEP.

Estudiosos das mais variadas áreas estão empenhando esforços para mostrar índices, teorizar e sugerir possíveis soluções para os problemas educacionais. Subsidiar os trabalhos dos professores e compreender a relação dos alunos com a oralidade, com a escrita e com o letramento, principalmente os alunos de classes populares, pode ser um caminho frutífero.

Recentemente, o MEC divulgou os resultados do ENEM de 2006, onde se constata que, em linhas gerais, os índices da educação brasileira tiveram uma ligeira queda em relação ao ano anterior. A região norte do país obteve os piores resultados, média de 32,17% quando a média do país foi de 33,83%, numa escala de zero a cem, sendo que nas provas de redação o resultado foi 49,05% quando a média do país foi de 52,08%. Temos aí um dado que mostra nossa grande dificuldade em ler, escrever, interpretar. Enquanto não elevarmos esse índice, certamente teremos médias baixas também nas avaliações das demais áreas.

Entendemos que se faz necessário um esforço conjunto de alunos, pais, mestres e instituições governamentais, ou seja, de todos os vieses da sociedade para enfrentarmos o fracasso escolar que ora se nos apresenta. As ações esperadas para tanto não devem ser vazias, mas ações que levem em conta o aluno em seu estado natural. Ações que considerem as diferenças sociais, econômicas e culturais. Ações que levem em conta as variedades lingüísticas das crianças e dos adultos. Ações que garantam o conhecimento que leva ao letramento e, conseqüentemente, à cidadania.

Para tanto, além da garantia da relação oralidade-escrita-letramento-cidadania, faz-se necessário, também, observar outras áreas de conhecimento buscando nelas ferramentas que possam contribuir para melhorar os índices de aprendizagem e letramento. O entrelaçamento das teorias das diversas áreas, através da linguagem, pode fazer uma grande diferença no processo de busca por melhorias na qualidade da educação.

Assim como em todo o país, Rondônia faz parte do quadro nacional quando se trata de analfabetismo, repetência e evasão escolar. As teorias e as práticas educacionais não estão caminhando a contento e as classes populares são as mais prejudicadas, fazendo-se necessário uma política em que os interesses estejam centrados nas reais necessidades dessas classes.

A escola pública brasileira não atende, ainda, à população de baixa renda, pois reproduz a ideologia das classes dominantes. Sabe-se que as relações injustas no mercado de trabalho, as injustiças sociais, a dificuldade em fazer da escola um espaço verdadeiramente dialógico, no qual a vivência e a experiência se articulem ao conhecimento são fatores que, juntos, somam-se e mostram que, no Brasil, ainda há muito a se fazer pelas classes populares.

Em Rondônia, não há de fato um projeto social pedagógico que coloque o letramento como centro de discussão e pesquisa. A Universidade Federal de Rondônia (UNIR) conta, atualmente, com três grupos de estudos[1], voltados para a questão da linguagem e do letramento. Estes grupos já produziram intervenções em diversas comunidades escolares (urbanas periféricas e rurais), levando oficinas pedagógicas, palestras, atividades pedagógicas lúdicas variadas, etc., vislumbrando sempre o ser humano e sua interação com o mundo através da linguagem.

Há muito por pesquisar, por entender e por fazer. E é por acreditar na possibilidade de colaborar com o processo educacional deste país que apresentamos esta pesquisa que tem como tema central **a linguagem e o meio social**, pensando em uma discussão que nos faça avançar e entender um pouco mais as relações entre cognição, pensamento, aquisição de linguagem e interação social.

É objetivo deste estudo - que é parte de um projeto maior chamado **“Alfabetização de ribeirinhos na Amazônia: uma proposta a ser construída...”**,

[1] ALFAM – Alfabetização de Ribeirinhos da Amazônia (Porto Velho)
CEPLA – Centro de Pesquisas Lingüísticas da Amazônia (Guajará-Mirim)
PLEA – Grupo de Psicologia, Linguagem e Educação na Amazônia (Porto Velho)

apresentado pela professora Tânia Parmigiani e equipe ao PIBIC/CNPq/UNIR, em 1998, e em plena atividade através do Grupo de Estudos Alfabetização de Ribeirinhos da Amazônia, da Universidade Federal de Rondônia, apoiado pelo Programa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC - contribuir para a reflexão a respeito das marcas deixadas pelo meio social no processo de aquisição da linguagem, traçando um perfil da língua escrita das crianças matriculadas na Escola Municipal Antônio Vasconcelos, da Vila de Teotônio, Porto Velho – RO, por meio da investigação e da análise das características das variantes lingüísticas por elas utilizadas.

Trata-se, então, de um estudo qualitativo da língua escrita das crianças ribeirinhas, em que se observa, essencialmente, a presença do cotidiano, do meio ambiente, das heranças culturais e da influência externa em suas produções escritas. Nessa análise não serão ressaltados nem o desempenho relativo ao uso das variedades de prestígio ou não da língua, nem os aspectos formais relativos à produção textual. Interessa-nos observar as marcas presentes em seus textos do meio social em que vivem essas crianças e, ainda, verificar a possibilidade de, através deste estudo, sugerir às instituições públicas de ensino ações que possam colaborar para o melhor desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar.

Para embasar a reflexão e a análise que nos permitirá traçar o perfil da língua escrita daquelas crianças selecionamos aspectos teóricos de três áreas de conhecimento: Sociolingüística, Psicologia Escolar e Aquisição da Linguagem. Neste momento, não se trata de uma pesquisa-ação, como é objetivo do projeto maior, e sim de um estudo que antecede qualquer iniciativa de intervenção no mundo lingüístico da comunidade escolar, que nos servirá de base para a obtenção de dados.

Como campo para coleta de dados para esta pesquisa optamos pela Escola Municipal Antônio Vasconcelos, que atende crianças do ensino fundamental, localizada às margens da Cachoeira de Teotônio (Rio Madeira), na área rural do município de Porto Velho/RO, onde residem famílias muito tradicionais e de baixíssima renda. Essa comunidade apresenta uma realidade bastante instigante: multiplicidade cultural e étnica, variedades lingüísticas bem marcadas e nível sócio-econômico-cultural baixo. Todos esses aspectos fazem dessa comunidade um campo fértil para uma pesquisa que tentará compreender o processo de aquisição da

linguagem e seu uso nesse meio social tão singular, por se tratar de uma comunidade específica e tão plural e por ser semelhante a tantas outras pelo Brasil afora.

Para melhor estruturar este estudo, pensamos em três grandes blocos, subdivididos em blocos menores. No primeiro grande bloco, tratamos dos aspectos teóricos que nos deram base, em três vertentes distintas; no segundo, a metodologia usada para a análise e interpretação, e no terceiro, a análise propriamente dita, incluindo as considerações finais.

A primeira das três vertentes teóricas selecionadas para embasar nossa análise foi uma abordagem Sociolingüística. Entendemos que é a interação social - via linguagem - que torna o homem diferente dos outros animais. É através dela que o homem pode manifestar seus sentimentos, seus desejos, seus valores. A comunicação entre os seres humanos permite-lhes a troca de experiências, de saberes e de culturas constituindo assim a sociedade e se deixando construir por ela. A Sociolingüística trouxe/traz uma enorme colaboração para as ciências da linguagem exatamente por permitir aos pesquisadores da área mensurar aspectos sociais pertinentes às variações e mudanças lingüísticas de acordo com o contexto social, por alicerçar os professores alfabetizadores no controle do preconceito lingüístico e, conseqüentemente, social.

Na segunda vertente, entendemos ser necessária uma abordagem da Psicologia Escolar. Para falarmos em aquisição da língua escrita, faz-se necessário falar em cognição, em aprendizagem e suas dificuldades. Não se pode deixar de falar também da estreita relação que há entre pensamento e linguagem, no sentido de que a linguagem contribui para a articulação do pensamento e para a percepção do mundo exterior. E como não falar, ainda, da participação do “outro”, de práticas significativas e de respeito às individualidades no processo de aprendizagem?

Na terceira vertente desta primeira parte, mostramos como se dá a produção escrita em contextos específicos, a predominância do gênero narrativo, as marcas de suas falas cotidianas impressas em seus textos e, principalmente, como se explicitam as habilidades metalingüísticas. Uma criança em fase de aquisição de língua escrita tem necessidade de saber o porquê de escrever isso ou aquilo, para quem escrever, qual o valor da escrita em sua vida, para, então, estar apta a desenvolver as capacidades metalingüísticas.

O segundo bloco tem início com a metodologia utilizada para este estudo. Procuramos localizar geograficamente a Cachoeira de Teotônio e seus entornos,

onde está localizada a vila e a escola das crianças que participaram da pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa realizada em uma comunidade ribeirinha rural, marcada pela heterogeneidade sócio-econômica-cultural e lingüística, fizemos um breve histórico desses aspectos, intuindo conduzir nosso leitor não apenas para o espaço onde a pesquisa se dá, mas também para o cotidiano dos falantes daquela comunidade. Para tanto traçamos um breve perfil histórico-geográfico da comunidade.

O *corpus*, composto por cento e setenta e nove textos produzidos por crianças matriculadas na única escola local, sob a orientação da professora Ellen Mendonça, foi escolhido por contemplar os três gêneros textuais explorados costumeiramente nos livros didáticos (descrição, narração e textos argumentativos); há uma temática variada que foi explorada pela professora de acordo com sua prática em sala de aula.

No terceiro bloco encontramos a análise e interpretação dos dados pautadas no caráter qualitativo. Os índices que eventualmente possam aparecer não pretendem mostrar dados numéricos significativos, dado que nos interessou aqui uma visão qualitativa sobre os dados observados. Interessava-nos **vivenciar** aquela realidade lingüística.

Selecionamos aspectos microestruturais e caminhamos até aspectos macroestruturais e temáticos dos textos. Perpassamos pelos aspectos morfossintáticos que não excluem aspectos fonéticos, ainda que esse não fosse nosso foco, mas nos detivemos nas construções escritas das unidades palavra e seus limites, nas dificuldades corriqueiras que o iniciante na/da língua escrita tem em realizar essa delimitação. Vimos, ainda, a travessia que o aprendiz faz das orações coordenadas justapostas aos períodos mais longos e complexos.

Pretendíamos confirmar a teoria de que o gênero narração é o mais “simples”, mais familiar, mais natural para o iniciante do processo de aquisição da língua escrita. Oferecemos temas que propiciassem a escolha de um ou outro gênero, vislumbrando a constatação da teoria anterior.

Queríamos sentir o sujeito, o homem, o cidadão que vive naquele tempo-espaço presente em seus textos. Será que as crianças que nos forneceram os dados já têm esse domínio da linguagem? Já têm consciência do valor da língua (escrita) para suas vidas? Sua contribuição na realização dos seus sonhos? E as interferências externas? E a globalização da linguagem?

No final desse bloco, mostramos alguns textos que julgamos representativos para ilustrar o perfil da língua escrita das crianças daquela comunidade.

1.1 A ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA

A Sociologia já nos mostrou que o ser humano é um ser essencialmente social. Fora do seio da sociedade o homem perderia suas propriedades humanas e se aproximaria muito dos outros animais. É nesse ponto que a linguagem desempenha seu papel mais importante. Além de nos tornar específicos na natureza, é ela que nos permite o agrupamento de iguais, é ela que nos permite a aproximação do novo, é ela que nos convida a participar de uma "rodada de conversa com os amigos". Ser um ser social sem nenhum tipo de linguagem é impossível. A linguagem é essencial ao ser humano para que ele possa alcançar seus desejos, realizar seus progressos e para buscar os seus sonhos.

O ser humano torna-se ser social com o exercício da sua linguagem. Ainda que dotado de todos os aparatos anatômicos necessários para falar, o homem não vai desenvolver sua fala se não estiver em contato com outros falantes. Costuma-se dizer que aquele que não fala, ou fala pouco, é anti-social. Diz-se, ainda, que pessoas que não estão em contato com outras, que não exercitam sua linguagem, também não exercitam sua mente, tornando-se, assim, menos desenvolvidas intelectualmente. Segundo Lukianchuki (2001), "a palavra não é só meio de comunicação, mas também conteúdo da própria atividade psíquica" (LUKIANCHUKI, 2001, p.28), então, se um ser humano não ativar suas funções psíquicas, através do uso das palavras, terá um desenvolvimento mental comprometido. Ou melhor, esse mesmo ser humano X, em um convívio social ativo, transformará seu desenvolvimento cognitivo em um processo evolutivo permanente, podendo-se afirmar que a elaboração adequada do pensamento depende da linguagem.

Ser um ser social implica, além da comunicação entre os elementos do grupo onde se vive, interagir nesse meio e deixar suas marcas na sociedade por meio de atitudes. Só podemos interagir se nos fazemos entender, se somos atendidos em nossos apelos, se convencemos nossos pares, se somos aceitos em novos grupos e,

principalmente, se somos capazes de argumentar e convencer, fazer com que outras pessoas sejam incitadas, por meio da linguagem, a participar desse jogo interativo. Para tanto, uma comunicação eficaz se faz necessária e é a linguagem, mais a falada do que a escrita, que impera nesses contextos. A linguagem garante a interação entre os indivíduos de um mesmo grupo e esse, por sua vez, forma o sujeito dando-lhe espaço para a aquisição de cultura e conhecimentos, proporcionando-lhe a possibilidade de relações interpessoais, indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano como ser social. A não existência de grupos sociais ou de comunidades de fala limitaria o ser humano a um ser não-social, inimaginável em nossos dias.

Vários estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento (Schaff, 1964; Kato, 1993 e Ianni, 2002) reconhecem a linguagem como fator essencial para o estabelecimento de comunicação e, conseqüentemente, formação de grupos sociais.

Para Schaff (1964), a colaboração social entre os homens fez nascer a consciência humana e a linguagem. Para esse autor, a consciência humana é uma faculdade do conhecimento abstrato e a linguagem é o meio de transformar o abstrato em algo palpável para ser compartilhado com o grupo. Dessa forma, o pensamento deixa de ser apenas um conceito mental da realidade para ser sociabilizado com e pelo grupo.

> A consciência humana – enquanto faculdade especificamente humana do conhecimento abstracto, generalizante e conceptual da realidade – e a linguagem – enquanto meio de comunicação inter-subjetiva – nasceram nas *condições da colaboração social entre os homens.* (SCHAFF, 1964, p. 210)

Kato (1993), aderindo à idéia anterior, apóia-se em três outras opiniões que vão desde a proposta inatista de Chomsky, que trabalha com a idéia de que a língua tem a comunicação apenas como função secundária (a primária seria a organização do pensamento ou o próprio pensamento), passa por Saussure que, em sua visão estruturalista, defendia a função básica da linguagem enquanto instrumento de comunicação e objeto social, vislumbrando a linguagem como fator social, parece-nos que para ele a interação na comunicação era óbvia, e chega a Bruner (1975) que defende a idéia de que a fala garante os significados já estabelecidos em uma atividade cooperativa.

Ianni (2002) defende a idéia de que a linguagem implica na organização/transformação da sociedade em qualquer lugar do mundo e que os problemas que ela traz para os lingüistas e filósofos, por exemplo, são relativos às suas "características enquanto um todo vivo e em movimento, compreendendo signos, símbolos e emblemas, bem como figuras e figurações; e relativos às suas implicações socioculturais e civilizatórias." (IANNI, 2002, p.11). Para este autor a língua representa o produto e a condição da vida social, sendo que o tempo propicia a criação e a recriação de signos e significações em um processo idêntico ao da "produção e reprodução da vida social que compreende a produção e a reprodução das coisas, gentes e idéias, toda uma multiplicidade de signos e significados, transparências e opacidades, sonoridades e estridências." (IANNI, 2002, p.13). O autor defende, ainda, que língua e cultura constituem-se mutuamente, e aliadas ao trabalho criam as mais diversas manifestações como por exemplo: as mudanças na própria língua, a religião, a arte, a filosofia e a ciência, nas suas formas mais populares ou mais eruditas. Assim, não se pode falar de conhecimento, cognição, sociedade, sem ressaltar o espaço imprescindível que a cultura ocupa nesse universo.

É bastante recente o reconhecimento dos estudos científicos dedicados às pesquisas voltadas para as estreitas relações existentes entre linguagem e sociedade. A Sociolingüística, com esse nome e com essa configuração teórica e metodológica, surgiu na década de sessenta, nos Estados Unidos, graças aos trabalhos de William Labov, inicialmente, e outros, mais tarde. Labov é da opinião que "a sociolingüística é a lingüística" e argumenta nos seguintes termos:

> (...) nosso objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade lingüística.(...) Trata-se simplesmente da afirmação de um princípio segundo o qual não é possível distinguir entre uma lingüística geral que estudasse as línguas e uma sociolingüística que levaria em conta o aspecto social dessa língua: em outros termos, a sociolingüística é a lingüística. (LABOV, 1976, apud CALVET, 2002 p.32).

Com esta afirmação laboviana adotada por Calvet (2002), garantiu-se o espaço da Sociolingüística destacando não só o aspecto da evolução da linguagem num contexto social determinado por uma comunidade lingüística específica (tempo), mas também o aspecto social dessas linguagens em um meio social igualmente determinado (espaço). Em um outro momento Labov fez a seguinte declaração:

“Durante anos recusei-me a falar de sociolingüística, pois este termo implica que poderia existir uma teoria ou uma prática lingüística fecunda que não fosse social.” (LABOV, 1976, p.37)

No Brasil, mais recentemente, vamos encontrar vários pesquisadores como Maria C. Mollica, Maria L. Braga, Roberto Camacho, Ataliba T. de Castilho, Maria M. Scherre, Sírio Possenti e outros, que estão se dedicando com afinco aos estudos sociolingüísticos. Cada um deles, direta ou indiretamente, no seu estilo de pesquisar e fazer ciência trouxe e/ou está trazendo à tona respostas para questionamentos que rondavam as cabeças dos curiosos da temática linguagem e sociedade. Não é de hoje que estudiosos da linguagem procuram entender, e dessa forma teorizar, aspectos bastante questionáveis como a não estaticidade da linguagem, a língua tida apenas como código (instrumento de comunicação), a distância concebida entre a língua e os seus falantes, etc.

De Labov (1976) para cá, muita coisa mudou, muitas teorias já foram vistas e revistas, muitas pesquisas em Sociolingüística já foram consagradas e os pesquisadores brasileiros fazem parte desse grupo. Inicialmente, discutiremos as idéias que alguns deles têm sobre Sociolingüística:

1) Possenti (1993) nos mostra o epicentro dos estudos sociolingüísticos neste trecho: “A Sociolingüística tem, como condição de sua existência, a admissão de uma estreita relação entre linguagem e sociedade. A manifestação mais óbvia dessa relação é que a língua manifesta no seu sistema a variedade da sociedade que a fala.” (POSSENTI, 1993, p.187). Para o autor, só há que se falar em Sociolingüística, se se falar da estreita relação entre língua e sociedade, uma vez que é a sociedade que manifesta a variedade lingüística por ela (sociedade) adotada. E mais, o olhar focado diretamente em uma comunidade lingüística contextualizada faz do trabalho do pesquisador em Sociolingüística uma obra única.

2) Bagno (2001) detalha os aspectos ou os fatores da linguagem que fazem parte do campo de estudos da Sociolingüística e é um defensor declarado de que a sociedade discrimina o falante das classes sociais desprivilegiadas (que ele denomina como preconceito lingüístico – e mais recentemente preconceito social). “O estudo das relações que existem entre todos aqueles fatores usados para classificar um falante (idade, sexo, escolaridade, origem geográfica) e o modo como se fala (a variedade lingüística dele) pertencem ao campo científico da Sociolingüística.” (BAGNO, 2001, p.43)

3) Mollica (2003) defende que a Sociolingüística tem muitas áreas de interesse, como por exemplo: o contato entre as línguas, o surgimento e a extinção de línguas, o multilingüismo, as variações e as mudanças e mostra, concordando com Labov, a sutil diferença entre a Lingüística e a Sociolingüística. Para a autora

> A Lingüística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolingüística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos sócio-culturais a comunidades maiores. Se cada grupo apresentasse comportamento lingüístico idêntico, não haveria razão para se ter um olhar sociolingüístico da sociedade. (MOLLICA, 2003, p.10).

Fica patente que o sociolingüista é, antes de tudo, um lingüista. A diferença é que aquele direciona seu foco de pesquisa para o comportamento lingüístico, avaliando e caracterizando o progresso ou não das mudanças lingüísticas e suas conseqüências nas comunidades de fala específicas. Para a autora,

> (...) o lingüista deve compreender como se caracteriza uma determinada variação de acordo com as propriedades da língua, verificar seu status social positivo ou negativo, entender o grau de comprometimento do fenômeno variável no sistema e determinar se as variantes em competição acham-se em processo de mudança, seja no sentido de avanço, seja no de recuo da inovação. (MOLLICA, 2003, p.10)

A Sociolingüística dá subsídios para se caracterizar o comportamento lingüístico de um determinado grupo de falantes em um determinado espaço e tempo. E isso se faz analisando os dois tipos de fatores que geram as variações e as mudanças lingüísticas em uma comunidade de fala: o conjunto de variáveis internas, que comporta os fatores de natureza fonética, morfológica, sintática, semântica, discursiva e lexical (inerentes aos falantes); e o conjunto de variáveis externas à língua, que engloba os fatores relativos à pessoa do falante (sexo e etnia, por exemplo), fatores relativos à sociedade à qual este falante pertence (escolarização, nível econômico, profissão e classe social) e, ainda, fatores relativos à contextualização da fala (grau de formalidade e tensão discursiva), que se referem ora ao falante, ora ao evento de fala.

A Sociolingüística fornece, ainda, meios para melhor compreensão da relação língua-dialogia-interação, como nos mostrou Suassuna (2002)

> (...) as noções de heterogeneidade das línguas naturais, funções da linguagem, economia das trocas simbólicas, níveis de fala, competência comunicativa, estratificação social e interação. Esta última, aliás, se reveste de uma importância especial na constituição da idéia de que a língua é um modo de vida social, essencialmente dialógico, intersubjetivo. (SUASSUNA, 2002, p.195).

A autora ressalva, também, uma outra grande contribuição da Sociolingüística, que foi o levantamento dos diversos fatores da variação lingüística e a mensuração do quanto esses fatores (região geográfica, tempo, classe social, estilo ou gênero, registro, grau de escolaridade, função do ato de linguagem, contexto da interação, intenção dos interlocutores, idade, sexo, padrão cultural, profissão, veículo do texto, referente, público) realmente determinam a variedade das produções lingüísticas. E conclui, afirmando que "Quanto ao problema da variação lingüística, é preciso considerar os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação" (SUASSUNA, 2002, p.197).

Poderíamos seguir adiante nas teorias sociolingüísticas, revendo conceitos de variação, mudança, relevância, dinamismo, interferência, etc. da e na linguagem, mas nosso objetivo, no momento, é evidenciar que cabe à Sociolingüística tratar das relações existentes entre linguagem e sociedade. Como somos falantes e, naturalmente, pertencemos a algum grupo social, estamos todos sob seus cuidados.

Sendo assim, pode-se perguntar: Onde a Sociolingüística entra na questão da aquisição da linguagem? De que maneira a Sociolingüística pode contribuir com as comunidades de fala mais distantes? Seria a escola a instituição intermediária entre esses falantes e a contribuição que esta ciência pode dar? Como ela pode contribuir na atuação da escola? São muitos os questionamentos e alguns são passíveis de respostas.

Já faz meio século que a Unesco divulgou um documento que garantia o direito de as crianças utilizarem sua língua materna como veículo de comunicação na aprendizagem escolar. O texto tem o seguinte teor:

> É consenso que a língua materna é o melhor meio para se ensinar uma criança. Psicologicamente, é o sistema de signos que opera em sua mente automática, para a expressão e compreensão. Sociologicamente, é o meio de identificação entre os membros da comunidade a que ela pertence. Educacionalmente, ela aprende de maneira mais rápida, se usar a sua própria língua em vez de outra que não lhe seja familiar (UNESCO, 1953, p.11)

Fica clara a preocupação mundial em torno desse tema, que foi abordado na época sob os enfoques psicológico, social e educacional. A língua materna de uma criança é o seu capital lingüístico e seu desenvolvimento cognitivo vai depender desse capital que ela traz de casa para a escola e o tratamento que ambos vão receber na unidade escolar.

Os cursos de Letras e Pedagogia, ainda que incipientemente, já discutem assuntos como preconceitos lingüísticos relacionados à aquisição da linguagem. E neste caso não estamos falando apenas da língua escrita, a oralidade fica seriamente comprometida quando o pequeno (ou adulto) falante se sente discriminado.

Poderíamos nos referir a vários nomes para ilustrar a defesa de um ensino que leva em conta as diversidades sócio-culturais da população interessada, mas, representando todos os estudiosos que empunham essa bandeira, faremos referência a dois nomes: Marcos Bagno e Magda Soares.

Quando o Livro Preconceito Lingüístico (1999), de Marcos Bagno, começou a circular nos meios acadêmicos parecia que uma revolução estava rondando as ciências da linguagem. Gramáticos e usuários mais conservadores, que tentavam fechar os olhos para os “movimentos anti-gramatiqueiros” que já se faziam presentes, protestaram, rebateram críticas, tentaram, enfim, esvaziar os movimentos que pareciam lhes ofuscar o brilho. Os debates foram acontecendo, os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, das mais variadas áreas, ficaram interessados, ainda que achassem o texto por demais apaixonado (crítica bem recebida pelo autor, inclusive), mas uma nova visão de língua portuguesa parecia estar se instalando no Brasil.

A consciência de que o uso da variedade de prestígio da língua, por si só, não garante ascensão social a nenhum cidadão, já é uma realidade. Ressalvadas algumas exceções, os falantes de camadas menos favorecidas da sociedade têm necessidades mais prementes: educação/cultura, saúde, alimentação, transporte, habitação... dignidade. Profissionais das áreas de ciências exatas, sociais e da saúde também estão refletindo sobre a questão da linguagem, vinculando-a ao meio social do falante. Pode ser que essa reflexão seja uma porta de entrada para a minimização de um dos tantos preconceitos existentes na nossa sociedade, o chamado “preconceito lingüístico”.

Hoje, é bastante comum encontrarmos professores de ensino fundamental defendendo um discurso menos preconceituoso em relação à linguagem de seus

alunos, pleiteando um ensino que melhor atenda às suas necessidades, considerando as condições sócio-econômico-culturais e por que não dizer, lingüísticas. Mas esses professores estão vivendo um período de transição entre o ensino tradicional da língua e o que vamos chamar de “ensino natural” da língua e não é raro ouvirmos dúvidas como as seguintes: E agora, como vamos ensinar português para os nossos alunos? Como considerar a língua materna dos alunos se o currículo manda ensinar gramática? Como fazer a travessia do dialeto desprivilegiado ao de prestígio? Bagno (2001) diz que devemos ensinar a norma-padrão, uma vez que só através dela os falantes poderão transformar a sociedade de que fazem parte. E como todo lingüista envolvido com educação, esse autor não foge à regra quando o assunto é aquisição de linguagem e afirma: “Sou a favor do ensino da norma-padrão para que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam ter como lutar com as mesmas armas dos alunos das camadas privilegiadas.”. (BAGNO, 2001, p. 60).

O autor defende, ainda, que a escola deve estar aberta aos mais variados tipos de manifestações lingüísticas, porque entende que mais importante que levar o aluno a conhecer e usar a norma-padrão é trazer à baila a grande heterogeneidade lingüística existente à sua volta, fazendo-o perceber que cada gênero textual e cada variedade lingüística tem seu espaço e seu tempo.

Fazer com que os alunos entrem em contato com a maior variedade possível de textos (orais e escritos, formais e informais, regionais e históricos) discutindo e observando suas diferenças, contribui para a percepção de que existe um **onde** e um **quando** para cada tipo de texto. Além disso, possibilita que se reconheçam em seus textos (ou nos dos outros), sentindo-se valorizados, respeitados e encorajados a utilizar a sua linguagem sem a preocupação (ou preconceito) do “rótulo” negativo que se faz em relação a ela.

Em 2002, esse mesmo autor reuniu três ensaios, de três educadores de três países diferentes envolvidos com uma questão comum: as particularidades de língua materna e o sistema educacional. São eles: Bagno (com o português brasileiro), Stubbs (com o inglês britânico) e Gagné (com o francês quebequense). Para eles a escola não pode mais se furtar ao tratamento da variação lingüística. Não vamos nos ater aos outros autores com os idiomas e os problemas de seus países, observemos apenas como Bagno advoga a causa do português brasileiro e sua relação com a sociedade:

> Um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolingüísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade e usos. (BAGNO, 2001, p.8).

Esse "laboratório", diferentemente das aulas de gramática normativa, proporcionará uma prática intensa da leitura e da escrita que, por sua vez, permitirá aos alunos o aprendizado e o manejo dos diferentes textos que circulam à sua volta, trará a consciência viva da heterogeneidade inerente à língua e lhes enriquecerá o repertório lingüístico. O próprio autor reconhece que "ainda não se criou um corpo de noções, conceitos e métodos nítidos e precisos que permitam a aplicação desses avanços ao ensino da língua na escola." (BAGNO, 2001, p.11). No entanto, é hora de começar. E a melhor maneira de fazê-lo é refletindo sobre e enfrentando a questão.

Outro nome importante na reflexão sobre a questão da linguagem/sociedade é o da professora Magda Soares. Em 1986, quando foi publicada a primeira edição de seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, a idéia de que a linguagem utilizada pelas crianças das camadas sociais desprivilegiadas é apenas diferente e não deficiente foi um gesto de ousadia para aquele momento no Brasil. Hoje, todos nós nos beneficiamos desse seu estudo. A autora focou o problema (fracasso e evasão escolar) nas desigualdades sociais, na agressão sofrida pelo aluno ao ser levado a aprender uma variedade lingüística diferente da sua, na opacidade do ensino da língua e no prestígio atribuído à norma-padrão como forma de participar efetivamente da sociedade. Pensando em todos esses entraves, ela propõe uma escola "transformadora" prevendo "um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas." (SOARES, 1986, p.78)

A sociedade de hoje exige cada vez mais qualidade e oferece cada vez menos condições para que as pessoas se qualifiquem, o que faz crescer, vertiginosamente, a quantidade de desfavorecidos. Esse quadro antagônico leva os "bravos" a lutarem ainda mais para serem reconhecidos e aceitos nos grupos de prestígio. É da natureza do ser humano almejar o crescimento, deslocar-se para cima e a linguagem é um dos elementos mais visíveis nessa escalada. Acreditando que todos têm direito à ascensão social e muitos encontram na sua linguagem um grande entrave, oferecer

uma outra possibilidade de linguagem aos mais desfavorecidos parece ser uma solução, pelo menos para o quesito “linguagem”.

O bidialetalismo sugerido por Soares (1986), apesar de ter sofrido críticas por tornar o falante consciente da sua diferença lingüística, levando-o a sentir-se discriminado, oferece condições lingüísticas e cidadãs para que o indivíduo possa enfrentar o mundo almejado. Pode parecer cruel, mas é melhor ter consciência da sua própria variedade lingüística e do julgamento atribuído a ela, do que se acomodar e culpar o destino. Os falantes de variedades estigmatizadas são perfeitamente capazes de adquirir outras de prestígio, basta quererem e o Estado lhes fornecer condições. A escola pode e deve resolver grande parte do problema lingüístico enfrentado pelas camadas sociais mais baixas. Como sugestão, Soares (1986) propõe “uma escola transformadora”, cujo perfil seja o de conscientizar e qualificar seus alunos para participarem e reivindicarem seus papéis culturais e políticos na sociedade.

Enquanto as políticas públicas continuarem zelando pelas diferenças de classes sociais não há que se falar em estratégias mirabolantes de ensino de língua. Assim também como não há que se falar em fracassos escolares motivados por deficiências e/ou diferenças lingüísticas. A simples procura por culpados não resolve o problema: enquanto o Estado faz sua parte, nós estamos engajados em uma luta coletiva por uma nova concepção social de língua, encampada, hoje, por vários estudiosos. Já que a questão envolve diretamente a sociedade em todos os seus aspectos, a Sociolingüística, por meio de seus pesquisadores, está atenta aos movimentos sociais, desenvolvendo pesquisas para dar suporte aos colaborares do ensino de língua materna que, levando em conta as diferenças lingüísticas, propicie a igualdade de oportunidades.

1.2 Contexto social[2]

Como já dissemos anteriormente, o ser humano é um ser essencialmente social. Viver em grupos é tão antigo quanto o próprio homem. Desde quando se tem notícia, os seres humanos estão, de alguma forma, organizados em pequenas ou

[2] Entendemos o meio social como um espaço mais amplo onde pode ocorrer uma variedade de contextos sociais específicos (histórico, cultural, político, ambiental, econômico), formada por realidades, condições e fundamentos inerentes ao tempo e ao espaço.

grandes comunidades. Vamos chamar, então, de meio social, o espaço que cada indivíduo ocupa em um determinado grupo, em uma determinada comunidade ou sociedade.

Nem sempre os seres humanos integram a comunidade ou o grupo social almejado. O contexto social em que estão inseridos pode lhes oferecer uma gama variada de dificuldades, como a discriminação, por exemplo. As dificuldades sofridas transformam-se em privações e/ou desvantagens.

Mas o que é privação (ou desvantagem, como preferem alguns estudiosos)? O fato de não possuir esses ou aqueles bens materiais e/ou bens afetivos e o sentimento de injustiça na aplicabilidade das leis que regem a nação podem ser bons exemplos de privação e/ou desvantagem. De toda e qualquer forma estamos expostos a elas o tempo todo. Parece que é natural do ser humano sentir-se em desvantagem.

Não se pode esquecer de que o sentimento de privação e/ou desvantagem é subjetivo. O pouco que para algumas pessoas já é motivo de felicidade, para outras pode significar nada ou quase nada. O que traz satisfação hoje pode não ser importante amanhã.

Se olharmos para os moradores de uma comunidade X e dissermos que eles são carentes, que têm sérias privações, que fazem parte da camada social desprivilegiada, pode ser que o sentimento de desvantagem ou carência não seja do mesmo grau para cada um deles. Pode ser que essas desvantagens sejam de graus diferentes em épocas diferentes nas diferentes pessoas. Portanto, só é possível medir as privações de uma pessoa objetivamente (bens materiais), porque no seu interior (subjetivamente), cada um sabe onde, quando, quanto e quais carências lhe doem mais.

A diversidade de culturas – realidade inquestionável no mundo – gera diversidades de comportamento, de classes sociais, de falares, e assim por diante. Elas (as diversidades) são inegáveis e inevitáveis. Ao nascer, o pequeno cidadão é acolhido por uma família já estabelecida socialmente, e, até tornar-se adulto, vai pertencer a essa sociedade, seja ela do nível que for. Mais tarde, poderá ou não migrar para outros círculos ou outras sociedades, dependendo de uma série de obstáculos que deverá transpor. Faz parte da natureza humana a busca incessante pelo melhor. Essa busca depende de uma mobilidade que vai acontecer com maior ou menor êxito de acordo com a capacidade de romper barreiras, inclusive as do

conhecimento e as da linguagem de cada ser humano postulante de uma “vida melhor”.

Entendendo que a diversidade cultural - inquestionável e inevitável – é geradora das classes sociais (ou vice-versa) e que os contextos sociais estão, necessariamente, enquadrados em uma delas cabe aos estudiosos da linguagem, e, neste caso, mais especificamente, aos sociolingüistas, focarem suas atenções para as condições de vida, os hábitos, as crenças e as relações dos falantes com os demais membros da comunidade e observarem, afinal, o falante e seus entornos em um contexto social específico. São falantes específicos, com suas práticas sociais e de linguagem, que vão fornecer aos pesquisadores dados e realidades para quaisquer análises. Como já dissemos anteriormente esta é a razão mesma da Sociolingüística.

No universo das diversas classes sociais, mais precisamente nas classes menos prestigiadas, ou desfavorecidas, ou carentes, vamos encontrar opiniões divergentes em relação às “conseqüências que o contexto social pode deixar num falante”. Há quem defenda, como Cagliari (1997) que mesmo em meios mais desfavorecidos, as crianças que sobrevivem, desenvolvem-se encontrando meios para se comunicar com os outros falantes que as cercam, conquistando, assim, melhores condições de vida. “É importante lembrar que essa criança que passa fome viveu assim por sete anos e, apesar disso, aprendeu a falar, a entender o que lhe dizem, a agir em diferentes situações, a realizar alguns trabalhos, a encontrar um caminho para si nessa miséria e a sobreviver”. (CAGLIARI, 1997, p.17)

O autor defende, ainda, a seguinte idéia: se a criança é capaz de sobreviver, é capaz, também, de aprender, de adquirir os conhecimentos que a vida e/ou a escola lhe proporcionam. Portanto, para ele, o contexto social desprivilegiado não é fator de incapacidade, ou de entrave cognitivo. Há, por outro lado, quem defenda que essas carências vão deixar marcas indeléveis na vida dos indivíduos, como por exemplo, a má formação física e mental, o comprometimento cognitivo, etc. Sem contar com o comprometimento na organização das idéias, advindo das carências no desenvolvimento da linguagem. Falaremos disso com mais detalhes adiante.

Os dois lados não são totalmente divergentes, talvez o segundo seja mais dramático, mais duro com a realidade dos carentes, mas nem por isso deixa de ter alguma razão. Uma criança que passa longos períodos alimentando-se mal, inegavelmente vai ter comprometimentos na sua formação óssea, neurológica, glandular. No entanto, embora muito mais raramente, podemos ver emergir dos

meios mais desfavorecidos alguns casos de pessoas que superam todas as adversidades, inclusive a fome, para brilhar e surpreender.

1.3 Linguagem e meio social

Em um colóquio sobre língua portuguesa, realizado na Alemanha, a lingüista e educadora Stella Maris Bortini-Ricardo fez a seguinte declaração:

> Numa sociedade como a brasileira, em que a língua padrão é claramente associada a classe social (...), uma criança pobre, de antecedentes rurais só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar, a menos que, por uma conjunção quase mágica de talento, esforço pessoal e circunstâncias políticas, o letramento vá até ela e ela se torne um brasileiro ou uma brasileira que alcance a cidadania dominando os modos prestigiosos de falar. Assim, pode ser que essa criança chegue a ser até um presidente da república. (BORTINI-RICARDO, 1997)

É inegável que no Brasil existem alguns casos onde a "mágica" de fato operou seus encantos. Fatos mostram alguns jogadores de futebol, alguns artistas e alguns políticos compondo esta estatística. Mas quantos são efetivamente os brasileiros bem-sucedidos por obra e graça dessa conjunção de virtudes? Sabemos que são poucos. Talvez pudéssemos listar um número maior de pessoas bem-sucedidas (até de presidentes) que passaram pelos bancos escolares, que foram levadas ao mundo letrado, preferencialmente por longos anos.

Podemos constatar que, no Brasil, as diferenças lingüísticas não são observadas, nem respeitadas como era de se esperar de um povo tão solidário e amistoso. As escolas brasileiras são orientadas a ensinar a língua da classe dominante, ou seja, a norma-padrão, mas as outras possibilidades lingüísticas deverão também ser respeitadas. Bortoni-Ricardo (2005), entre outros, defende o respeito ao capital lingüístico das crianças que chegam à escola e reconhece-lhes o direito de adquirir a variante de prestígio.

> Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido" e "ele drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem

> para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para a democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Para a autora, as questões lingüístico-educacionais ainda deverão passar por muitas e constantes discussões para que tenhamos um estado realmente democrático e redimensionado.

Há consenso entre os pesquisadores quando o assunto é a ascensão social atrelada ao conhecimento e uso da variedade de prestígio, ou norma culta[3]. Para Bagno (2002) "se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?" (BAGNO, 2002, p.69). Mas acrescenta imediatamente

> É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação lingüística, porque o mero domínio da norma não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito. (BAGNO, 2002, p. 71.)

Os dois últimos autores citados estão defendendo a mesma causa, apesar da aparente divergência. Enquanto Bortoni-Ricardo (1997) diz que crianças pobres só poderão ter alguma oportunidade se forem introduzidas no mundo letrado, Bagno (2002) diz que só isso não basta. É preciso mais do que o domínio da variedade de prestígio da língua. É preciso condições para ser cidadão com dignidade. Não nos parece que as opiniões se excluem, apenas se complementam. Nesse sentido ainda podemos afirmar que, enquanto o sistema político não abraçar a causa de modo mais amplo, começando pelas bases, vamos continuar encontrando e desafiando as desigualdades, as carências e suas conseqüências na aquisição de conhecimento.

Se entendermos que a escola é um lugar potencialmente interativo, e que lá deveria acontecer a mágica da aprendizagem, da troca, da dialogia, da superação,

---

[3] Bagno (2007) sugere as seguintes substituições:
1) de "variedade-padrão", "dialeto-padrão" e "língua-padrão" por "norma-padrão";
2) de "norma culta" por "variedades prestigiadas"; e
3) de "norma popular" ou "vernácula" por "variedades estigmatizadas".

apesar das diferenças sócio-culturais, contamos com a opinião de Cagliari (1997), que afirma, categoricamente, que a criança ao entrar na escola leva um choque, principalmente se ela for pobre. Seu modo de falar, de andar, de vestir-se, de agir, de pensar, tudo será avaliado negativamente e essa criança será "considerada portadora de uma doença educacional chamada carência e, dessa forma é submetida a métodos especiais, sobretudo de segregação, em classes especiais" (CAGLIARI, 1997, p.21). O autor afirma que a escola não ouve as crianças, não dá a elas a oportunidade de dizer o que esperam da escola, enfim, a instituição escolar tem tudo pronto e decidido a respeito de seus alunos.

Entendemos que a linguagem de crianças provenientes de meios sociais menos privilegiados, necessariamente, é diferente da linguagem da criança proveniente de um meio abastecido de livros, revistas, jornais, televisão, internet, etc. Cagliari (1997) revela que

> Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior (criança de meio privilegiado). E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões. (CAGLIARI, 1997, p.21).

Mas quem disse que essa diferença representa deficiência? Qual é o problema que gera tanto mal-estar entre os estudiosos da questão? Onde está, de fato, o cerne da questão? Na linguagem da criança ou na avaliação da sociedade? No seu desempenho lingüístico ou em seu status social? Neste aspecto vamos entrar em outra seara que oferece uma longa margem para discussões e/ou discordâncias.

1.4 Diferença ou deficiência lingüística

Antes de entrarmos diretamente no mérito da diferença ou deficiência lingüística gostaríamos de trazer à discussão a posição de alguns estudiosos da linguagem e de outras áreas em relação ao 'certo' a ao 'errado' da linguagem - fatores determinantes para situar o falante na escala social.

Cagliari (1997) afirma "a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas

comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas o diferente." (CAGLIARI, 1997, p.35)

Neves (2004) defende a idéia de que para se falar em "erro" a língua deveria ser estática e equilibrada para então se criar um parâmetro legal marcador do que seja ou não infração, "algo assim como um código de trânsito, baseado em sins e nãos, em categorias garantidamente discretas por artificiais, convencionais, criadas no código e não calibradas nos usos." (NEVES, 2004, p.75)

Pommier-Seintignan (1993) também é da opinião de que a escola trabalha com a noção de "erros" e "acertos" caracterizadores, nas crianças menos favorecidas, das chamadas deficiências lingüísticas e estas são responsáveis pelas suas fraquezas de conceitualizações e argumentações.

Bagno (2000) faz duras críticas aos CPs (Comandos Paragramaticais) e seus defensores, por entender que eles prescrevem

> A língua portuguesa, única digna de usar esse rótulo, de ostentar o determinante NOSSA. Nessa perspectiva, 'variedades' seria simplesmente um eufemismo para os 'erros' que, de tão difundidos, correm o risco, juram os CPs, de comprometer a existência mesma do idioma.(BAGNO, 2000, p.121)

Mostram-se como 'depuradores' da língua, articulam-se em torno de um binômio antagônico: negativo, designam língua 'errada', e positivo, língua 'certa', criando o chamado maniqueísmo da língua. Para reforçar sua idéia de que os gramáticos (e os paragramáticos) norteiam suas defesas e ataques baseados na teoria do "certo" e do "errado" da linguagem, o autor faz referência ao Modelo de Bortoni-Ricardo para a Análise do Português do Brasil e adere à proposta que coloca

> (...) à disposição dos pesquisadores um instrumento mais preciso, em que só se trata de variedades e do qual estão excluídos termos ambíguos como 'norma', 'dialeto', 'falar', 'língua popular' etc. (...) Às expressões ideologicamente carregadas de "língua do dia-a-dia", "bate-papo, linguagem informal", "linguagem cotidiana" (P.Cipro Neto); "língua de jacu", "excrescências" (L. A. Sacconi) e "papo de rua, de botequim ou de cama" (J. Machado) é possível opor uma classificação baseada em critérios de definição mais racional e rigorosa. (BAGNO, 2000, p.170)

Para Massini-Cagliari (2001) a língua portuguesa é falada de muitas maneiras e nem todas são prestigiosas. A linguagem dos falantes está relacionada à posição

social que ocupam na sociedade. Esse vínculo (variedade lingüística usada pelo falante *x* status social) gera o já propalado "preconceito lingüístico" que se evidencia na fala das pessoas desprivilegiadas, tanto por serem menos escolarizadas, como por trazerem características de certas regiões. "A partir deste preconceito, são atribuídos valores de 'certo', à fala de prestígio, e de 'errado', aos falares menos prestigiados. (...) O que existe, por trás dessa idéia, é um equívoco a respeito das noções de 'certo' e 'errado'". (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 25). A autora afirma que a escola tem duas maneiras de tratar as diferenças dialetais: "a) atribuir a elas valores de certo e errado, de acordo com uma norma preestabelecida; b) fazer uma gramática das diferenças e observar como a sociedade a manipula. Coloca-se a Gramática como "certa" e os falares que dela diferem como "errados" (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 26).

Diante das defesas apresentadas, concluímos que grande parte dos chamados "erros" existe em relação a uma lei (Gramática Normativa) elaborada e sancionada para satisfazer uma minoria de falantes detentores do poder. Mas, nem na prática, nem na teoria, essa conclusão é tida como certa e acabada entre os estudiosos das mais variadas áreas. Quando o assunto envolve sociedade, não é raro o confronto de opiniões, como se pode ver a seguir.

Bernstein (1977) mostrou que o desempenho lingüístico verbal de usuários advindos de classes sociais menos favorecidas é ainda menos satisfatório que o não-verbal. Expressar-se livremente dispondo de elementos não-verbais faz da comunicação no mundo iletrado um ato eficiente mais possível para esses usuários da língua falada, principalmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de desenvolver o aspecto verbal da linguagem. Nessas circunstâncias, as crianças em fase de aquisição de linguagem escrita terão maior dificuldade na ampliação e utilização do seu vocabulário e, conseqüentemente, terão seu desenvolvimento cognitivo comprometido. Bernstein (1977), especialista inglês em sociologia da educação, afirma:

> Estas crianças apresentarão dificuldades na aprendizagem da leitura, na ampliação do vocabulário e na aprendizagem da utilização do significado verbal; a leitura e a escrita serão lentas e geralmente se associarão a um conteúdo concreto, dominado pela atividade; a capacidade de compreensão verbal será limitada; a gramática e a sintaxe lhes serão indiferentes; as proposições que enunciarem apresentarão uma quantidade considerável de desarticulações; a

> função de planejamento verbal será restrita; o pensamento tenderá a ser rígido – o número de relações novas de que dispõe será muito limitado. (BERNSTEIN, 1977, p.147)

O autor ainda ressalta que crianças falantes da linguagem pública (posteriormente o autor chamou de linguagem restrita) são capazes de aprender, mas tendem a ter uma aprendizagem mecânica e fragmentada, uma vez que não possuem os esquemas receptivos inerentes aos falantes de linguagem elaborada. Estes, por sua vez, desenvolvem a linguagem e o conhecimento progressivamente rumo à verbalização e à explicação das intenções subjetivas. O meio social em que vivem propicia e facilita esse desenvolvimento. Para o falante da linguagem pública (restrita), trata-se de uma mudança lingüística, enquanto que para um falante de linguagem elaborada, trata-se apenas de um desenvolvimento progressivo da linguagem. Enquanto o primeiro terá que se adaptar e suprir suas carências lingüísticas, o segundo deverá apenas desenvolvê-las. Cabe ao professor, a difícil tarefa de "apenas" desenvolver a linguagem de uns e implantar (introduzir) uma nova linguagem em outros, em uma mesma sala de aula.

Se tomarmos por base essa linha defendida por Bernstein (1977), via Sociologia da Educação, e trouxermos essa realidade para as comunidades ditas "carentes", estaremos concordando que fatores como condição sócio-econômico-cultural-geográfica e história de vida interferem tanto na qualidade dos ideais, quanto na linguagem das crianças. Enquanto estiverem morando ali, terão a influência daquele meio e suas linguagens terão as marcas comuns àquela comunidade de fala. Se as compararmos a crianças de classes sociais mais privilegiadas poderemos notar diferenças lingüísticas consideráveis. A partir desse dado (deficiência lingüística), Bernstein (1977) afirma que há um comprometimento do desenvolvimento cognitivo das crianças das classes populares.

A questão nos parece muito mais complexa. Mesmo respeitando o sociólogo da educação, referido acima, entendemos que o meio social, as políticas públicas e educacionais isoladamente não podem e não devem ser responsabilizadas pelo "comprometimento do desenvolvimento cognitivo das crianças de classes populares". Há uma trama de razões, ações e reações advindas das mais variadas áreas que interferem no processo cognitivo humano.

A teoria de Bernstein supracitada encontrou poucas defesas e muitas críticas, tanto que, com o passar do tempo, ele a reviu e a reformulou.

Marcuschi (1975), em um estudo crítico sobre a teoria dos códigos lingüísticos de Bernstein, concluiu que alguns termos - como deficiência lingüística, código restrito, código elaborado, particularidade, universalidade, classe média, classe baixa, *performance*, competência e outros de sentido consagrados pela ciência - foram usados com sentido próprio, particular e arbitrário.

Nesse estudo, o autor observou que os códigos restrito e elaborado defendidos por Bernstein, "... apresentam implicações de ordem tanto lingüística, social, como psíquica." (MARCUSCHI, 1975, p.30), pois, quando Bernstein fazia referência às diversas possibilidades formais e à extensão semântica explicitável da língua, referia-se ao aspecto lingüístico propriamente dito; quando fazia referência aos papéis sociais e às diferentes capacidades cognitivas dos falantes, referia-se ao social; e quando tratava do *status* social dos falantes referia-se ao psicológico. Segundo Marcuschi (1975), Bernstein assegura que "um indivíduo preso a um código restrito estará permanentemente a ele reduzido, e sua posição e papel social serão sempre condicionados. Nesta situação, o indivíduo acha-se completamente dominado pelo código, sem possibilidade de sair dele, e nenhum outro caminho permanece-lhe aberto." (MARCUSCHI, 1975, p.40). Visto desta maneira, "o código elaborado conduz ao individualismo e o código restrito à coletividade forçada, em última análise, à massa, ao silêncio, à submissão e à inferioridade intelectual!" (MARCUSCHI, 1975, p. 40). Mais tarde Bernstein revê essa posição e afirma que é possível um falante do código restrito mudar para o código elaborado e que esta mudança tende a aumentar nas sociedades desenvolvidas.

Pommier-Seintignan (1993) fez seus comentários sobre a "famosa oposição código restrito/código elaborado" (POMMIER-SEINTIGNAN, 1993, p.21) de Bernstein. Para a autora, a teoria do déficit lingüístico teve algum sucesso porque dá forma ao sentimento intuitivo que ter um "rendimento" de linguagem está ligado à situação de classe social.

Outro comentário feito pela autora foi o de que o código restrito representa o substrato lingüístico de crianças das classes trabalhadoras enquanto que o código elaborado representa uma aquisição a mais para crianças das classes mais abastadas, uma vez que estas estão aptas a utilizar os dois códigos. Denotando, assim, que a questão dos códigos é social e não lingüística.

Enfim, a autora conclui: código restrito: "(...) é uma linguagem de significações implícitas, faz-se necessário conhecer o contexto situacional da

expressão verbal para compreendê-la" (POMMIER-SEINTIGNAN, 1993, p.22); código elaborado: "a significação das mensagens é geralmente mais explícita; (...) tem a ajuda de toda a gama de meios formais que atendem à gramática." (POMMIER-SEINTIGNAN, 1993, p.23).

Cabe-nos, agora, mostrar as idéias da autora em pauta sobre a "problemática" (como ela mesma denominou) da diferença lingüística. Segundo ela, esta "problemática" se desenvolve como uma reação às teorias do déficit lingüístico, por volta dos anos 70/80, e Labov é o seu representante maior. Foi a partir dos resultados de suas pesquisas feitas com Black English Vernacular (BEV) que se começou a vislumbrar "diferenças" no lugar de "erros".

A autora salienta a introdução da variável situacional na avaliação das performances. Segundo ela, o comportamento lingüístico dos falantes varia de acordo com a situação (condições de produção) promovida pelo pesquisador na coleta dos dados, e este fator quase nunca é observado. Ela conclui afirmando "(...) de fato há um julgamento sobre a língua, há um nivelamento de valores, do preferível e do detestável mas não do objetivamente 'fora da norma' ou 'dentro da norma'" (POMMIER-SEINTIGNAN, 1993, p.26) e há que se observar o real valor dos termos diferença e diversidade. "(...) diferença e diversidade se opõem porque implicam um em um caso de oposição e outro de multiplicidade" (POMMIER-SEINTIGNAN, 1993, p.26) uma vez que, para explicar o "iletrismo", alguns estudiosos são atraídos pela via do déficit, outros pela via da diferença e outros, ainda, pela via da diversidade lingüística. Dentre elas, a do déficit é tida como a responsável pelo sentimento de rejeição diante de uma língua que parece não poder aceitar nenhum desvio sob pena de sansão social.

Para os lingüistas, de modo geral, não se trata de dizer qual linguagem é melhor ou pior, esta é uma questão altamente subjetiva e depende dos critérios de avaliação. Melhor para quê? Para quem? Pior por quê? Para quem? Em relação a quê e a quem? O lingüista reconhece as especificidades e dificuldades sócio-econômico-culturais dos falantes e nelas vê as razões das variedades/diferenças de suas falas.

Crianças cercadas das mais variadas possibilidades de leituras e experimentos do mundo - meios de comunicação, jogos, internet, viagens, material escrito atraente, cinema, teatro etc. - terão um desenvolvimento diferente (apenas diferente), não só lingüístico, mas cognitivo de modo geral, daquelas privadas dessas mesmas condições. A prova disso é que, se invertermos o meio social dessas crianças, vamos

inverter o ritmo de seus desenvolvimentos. Cabe também às outras ciências discutirem e investigarem sobre esse aspecto e prestarem suas contribuições para que a educação de modo geral, e, principalmente, os estudos sobre a aquisição da língua escrita possam se beneficiar com os avanços científicos, deixando, assim, de serem vistos com preconceitos e descasos.

Portanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005) "a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência lingüística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala." (BORTONI-RICARDO, 2005, p.26).

Por outro lado, se tomarmos por base, lingüistas que se dedicam ao processo de aquisição da língua escrita – alfabetização – como Cagliari (1977), por exemplo, vamos notar uma forte tendência em atribuir a responsabilidade do fracasso escolar às instituições educacionais, cujos profissionais não se encontram preparados para tal. A crítica aqui está centrada no Estado, via escola, via professores. Concordamos com o autor quando ele afirma

> A escola tem que dar cultura acadêmica, treinamento para a vida, ser um fator de promoção social numa sociedade injusta como a nossa e, portanto, deve ensinar também a norma culta lingüística a quem não sabe, deve ensinar a ortografia, o modo de escrever segundo o padrão literário aceito como modelo, deve dar dignidade moral e intelectual a todos os alunos e tratar a todos com respeito, justiça e dignidade, e mostrar que, apesar dos preconceitos sociais, ela é competente, sabe o que faz e cumpre a sua missão. (CAGLIARI, 1977, p.222).

Se estendermos nossos olhos para além dos mares, poderemos perceber que um dos maiores problemas da educação – baixo rendimento escolar – está presente em países ditos desenvolvidos e seu maior índice está concentrado nas minorias étnicas. Bortoni-Ricardo (2005) nos mostra que estudiosos dos Estados Unidos e da Europa Ocidental arriscaram as seguintes explicações para a "problemática":

> A primeira delas é a do déficit genético, segundo a qual os alunos provenientes dos grupos sociais minoritários são considerados inerentemente inferiores. Pelo seu evidente etnocentrismo, essa hipótese não é mais abertamente admitida, mas resquícios dessa concepção podem ainda ser facilmente encontrados em outras abordagens de caráter científico menos controvertido ou em propostas e políticas educacionais contemporâneas. Na década de 1960, uma nova hipótese, do déficit cultural, ganha muitos adeptos.

> A deficiência das crianças pobres não era mais atribuída à natureza, mas ao ambiente cultural em que elas eram criadas, considerado cognitivamente pouco estimulante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.117)

Para a autora, a escola vê a criança de grupos ou classes desfavorecidas como destituídas de cultura e/ou linguagem relevante e coube (cabe) à Sociolingüística refutar a teoria da deficiência.

Portanto, como já dissemos, não se trata de afirmar qual falante é melhor ou pior, qual modalidade de fala e escrita é melhor ou pior, trata-se da necessidade de suprir as carências desses falantes para deixá-los em igual condição de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Queiramos ou não, a discriminação social e/ou o preconceito lingüístico, estão demonstrados tanto pelos defensores da teoria da **deficiência** lingüística, como pelos defensores da teoria da **diferença** lingüística. Mesmo não pretendendo adentrar nem resolver as questões referentes à deficiência ou diferença lingüística, fica patente nossa posição de defesa das diferenças lingüísticas em detrimento das deficiências. No entanto, estamos mostrando diversas posturas teóricas com o objetivo de nos respaldar nos princípios que regem nosso foco maior que é a interferência (ou não) do meio social na aquisição da linguagem, sem rotulá-la como deficiente ou diferente**.**

Podemos afirmar que a cultura de um povo contribui para o desenvolvimento cognitivo de cada um de seus componentes. Assim, esse processo, que acontece em um movimento de fora para dentro, permite ao sujeito formar-se e constituir-se não apenas como mero participante do jogo, mas como agente da criação das regras do jogo, ou seja, interagindo no mundo em que vive, modificando-o e deixando nele suas marcas.

2 A ABORDAGEM DA PSICOLOGIA ESCOLAR : PERCEPÇÃO, CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DA LINGUAGEM

Para que uma criança chegue à fase da estruturação de seu pensamento, ela deverá ter ultrapassado três estágios:

1) Da linguagem receptiva - neste estágio a criança passa a perceber que existe um mundo com o qual ela pode interagir, e essa percepção se dá através do estímulo auditivo e visual pela leitura labial;

2) Da linguagem compreensiva – vencido o primeiro estágio, a criança passa a adquirir significados e significantes: frases recebidas, experiências de linguagem vivenciadas e/ou questionadas de maneira sistematizada;

3) Da linguagem expressiva – neste estágio a criança, que já ultrapassou as duas fases anteriores (receber e compreender), contando com o estímulo da produção dos sons da fala, passa ao que chamamos de estruturação do pensamento oral.

Se pensarmos em termos de estruturação de pensamento de crianças pequenas ou de adultos notaremos que o processo se repete. Tanto para quem está ensaiando suas primeiras estruturações mentais, como para quem já convive com esses exercícios diuturnamente, o percurso é o mesmo: recebe-se a informação, compreende-se a mesma (e aí nos parece que está o subsídio para a tomada de atitude) e, então, expressa-se ou enuncia-se a atitude. Para o adulto, esse processo é habitual e, dependendo da maior ou menor complexidade da proposta que lhe é oferecida, haverá maior ou menor esforço mental para estruturar o pensamento. Para a criança, iniciante nessa atividade, certamente esse processo exigirá mais tempo, mais esforço mental e a qualidade do resultado dessa estruturação não será, de início, necessariamente satisfatória.

Merleau-Ponty (1990) faz uma referência à percepção na criança levando em consideração as experiências vividas por ela, ainda que ela não as tenha sistematizado e/ou concretizado pela linguagem. Para tanto ele observa dois pontos:

- A criança, mesmo antes de desenvolver a linguagem, já tem consciência, ou alguma consciência; suas experiências de vida lhe fornecem essa possibilidade;
- A criança aprende muito cedo, como por exemplo: a aquisição da fala, do controle das suas necessidades fisiológicas, dos horários de atividade e

inatividade, as escolhas do que gosta ou não e o reconhecimento dos familiares.

Uma criança que viveu em condições normais até os seis ou sete anos, já desenvolveu percepções e consciências várias, a ponto de ser capaz de impor-se, fazer escolhas, argumentar, emitir opiniões, utilizando-se da linguagem verbal ou outra que lhe satisfaça em cada situação. Seus pensamentos não são desordenados, incoerentes ou desconexos. Pelo contrário, dentro do seu limite vocabular (os lingüistas garantem que nessa fase a criança já adquiriu capital lingüístico suficiente para comunicar-se sem dificuldades), ela não é uma "ignorante".

Merleau-Ponty (1990) defende a seguinte idéia "a experiência infantil não começa pelo caos, mas por um mundo cuja estrutura é somente lacunas." (MERLEAU-PONTY, 1990, p.196). Isto não quer dizer que sua percepção é estruturada desde seu nascimento, ou que ela tenha uma estrutura mental igual a um adulto. Trata-se de uma estrutura que apresenta regiões indeterminadas e lacunas a serem preenchidas, determinadas, reorganizadas à medida que a criança cresce e se desenvolve. O autor reconhece que a percepção na criança é sincrética, em que as estruturas aparecem amontoadas, globais e inexatas.

Merleau-Ponty (1990) apóia-se na concepção gestaltista, e afirma

> (...) a percepção infantil começa por uma desordem, uma confusão relativa, de onde emergem as formas. O caos completo é inconcebível. (...) é permitido dizer que a percepção vai do mais caótico ao mais bem estruturado: na criança, há uma estruturação mais pobre mas nunca nula. (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 198)

A noção de percepção na criança também foi estudada por Wallon (1942) que, para chegar à percepção propriamente dita, deparou-se com dois aspectos do desenvolvimento humano aparentemente imbricados, fundidos ou confundidos. Ei-los: imitação e representação.

O autor percebeu uma idéia de continuidade e/ou difusão entre os dois aspectos, para ele, a repetição contínua da imitação leva à representação. Então, até onde se tem imitação e a partir de onde se tem representação?

Depois de vasta pesquisa e vários experimentos com pintainhos, gatos, pássaros, macacos, ratos brancos, cães e crianças (onde ele se detém detalhadamente nas reações, gestos, ritmos, emoções, etc., até chegar às ditas imitações), Wallon

(1942) fez alguns comentários que encaminham para tornar mais claros os limites entre os dois aspectos em questão. Para ele a imitação “é uma aprendizagem a que a criança de um ou dois anos se entrega com verdadeira avidez e cuja importância é capital” (WALLON, 1942, p.193)

E mais

> A imitação, que é a imitação verdadeiramente iniciadora, não pode ser literal. Não é a cópia, traço a traço, dum modelo, cuja imagem estaria actualmente presente ante os olhos ou ante o espírito. Precede a representação e constitui um ajustamento dos gestos a um protótipo, que não é uma figura, mas, sim, uma necessidade latente, nascida de impressões a miúdo múltiplas na sua origem, e fundidas simultaneamente no aparelho, onde se insinuariam como estimulante dum esboço confirmado e rectificado sem cessar. A resultante destas impressões é única. Mas há ainda apenas um poder concreto e latente, que só o acto, ao reproduzir-se, revela a si próprio. E não é ainda uma representação. (WALLON, 1942, p.206).

Teríamos então um longo caminho a percorrer até podermos salientar as tênues linhas que delimitam ou diferenciam imitação e representação como se pode ver nestes fragmentos de Wallon (1942):

> A intuição mental, de que resulta uma representação, concreta ou abstracta, das coisas, reúne o que estava disperso e converte-o num estado mais ou menos denso de desenvolvimento virtuais, mas único e simples. É exactamente o que se passa com a imitação na fase de registro. As cenas que captaram o interesse da criança são reabsorvidas num poder ou numa necessidade de as reproduzir, que reduzem à simplicidade a multiplicidade dos seus pormenores ou das suas repetições. (...) A representação pura integra a experiência difusa numa fórmula que parece impor-se à consciência como definitiva e completa no mesmo instante em que se apresenta, enquanto a imitação se realiza apenas no tempo e através duma sucessão de actos em que deve reproduzir-se a sucessão percebida. O resultado do registro que conduz à imitação é uma fórmula global, dinâmica, um acto em potência que não tem outra maneira de se manifestar do que desenvolvendo-se no tempo. A representação é uma fórmula estática, bem delimitada, que parece bastar-se mais ou menos a si própria no momento em que é pensada. Contudo, na imitação a volta à sucessão não é tão simples como poderia supor-se, e a representação não escapa tanto como parece à necessidade dum retorno sucessivo. (WALLON, 1942, p.219)

Em uma outra obra Wallon (1989) voltou a tratar do tema representação, e nos mostrou sua importância na transposição do pensamento para a sua exteriorização. Ele afirmou que

> A representação é, em si mesma, uma simplificação do objeto, mas uma simplificação variável, cujo próprio poder está, precisamente, nessa variabilidade. (...) A função essencial da representação é substituir o objeto pelos símbolos por onde pode entrar nos diferentes meandros do pensamento, e é tornar seu papel impossível, inconcebível. (WALLON, 1989, p.316)

Podemos afirmar:

- a imitação e a representação se desenvolvem em planos distintos: a representação, no plano das imagens e dos símbolos e a imitação, no plano motor;
- a imagem é a primeira manifestação do símbolo (e este é uma tendência para a linguagem), instrumento para sistematizar o pensamento;
- as representações se desenvolvem por meio da linguagem;
- a criança passa a construir também proposições de termos múltiplos quando consegue juntar duas palavras, captar as relações entre as suas representações e, por intermédio destas, entre as coisas.

2.1 Percepção da realidade lingüística e realidade de mundos possíveis

Já delineamos rapidamente a estruturação do pensamento, a percepção, a construção e a manifestação da linguagem na criança, mas ainda não dedicamos um espaço sequer para entendermos como se dá a percepção da realidade lingüística na criança. Acreditamos que as teorias de Bruner (1997) possam nos clarear não só essa questão, mas outra ainda mais instigante: a percepção da realidade de mundos possíveis vistos pela criança.

Talvez devêssemos adotar o mesmo percurso de Bruner (1997) para chegarmos a pontos que possam nos auxiliar nessa jornada. O autor faz o seguinte questionamento: “Como podemos passar a adotar a experiência de significado?, que é a pergunta que preocupa o poeta e o contador de história”. (BRUNER, 1997, p.13)

Então, vamos indagar: Em que momento a criança se dá conta de que é capaz de expressar seus sentimentos, seus desejos, suas emoções e ser entendida e atendida pelos adultos que a cercam? De que mecanismos ela dispõe para fazê-lo?

A primeira indagação pode ser tratada da seguinte forma: desde muito cedo, antes mesmo de iniciar os primeiros balbucios – sua primeira tentativa de linguagem verbal – a criança já se comunica com os adultos que a cercam das mais variadas formas: o choro, o apontar com o indicador, o acompanhar um objeto com os olhos, etc. Quando ela começa a dominar a linguagem verbal, um longo caminho de tentativas, erros e acertos vai permitir que ela chegue ao ponto de maturidade de pensamento. Por sua vez, os adultos que a cercam, ou o *outro*, como retratado por Bruner (1997), já maduros, usam da cultura e do meio em que estão inseridos, usufruindo dos conhecimentos específicos, da intuição que lhes é própria para entenderem e atenderem a criança em suas primeiras tentativas. Bruner (1997) afirma que

> (...) os seres humanos devem vir equipados com os meios não apenas para aferir o funcionamento de suas mentes em relação às de outros, mas para aferir os mundos no qual eles vivem através de meios de referência sutis. Então este é, de fato, o meio através do qual conhecemos outras mentes e seus mundos possíveis. (BRUNER, 1997, p.68)

A segunda questão proposta, diz respeito aos mecanismos utilizados pela criança para se fazer entender. Bruner diz que a

> (...) atividade mental humana depende, para sua expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais – um conjunto de dispositivos protéticos, por assim dizer -, então seria aconselhável que ao estudar a atividade mental levássemos em conta os instrumentos empregados naquela atividade. (BRUNER, 1997, p.16)

Para complementar essa idéia, o autor utiliza-se do sentido vigotskiano:

> A linguagem é uma maneira de se selecionar os pensamentos sobre as coisas. O pensamento é um modo de organizar a percepção e a ação. Mas tudo isto, cada um a sua maneira, também reflete as ferramentas e auxílios disponíveis na cultura para serem utilizados na execução da ação. (BRUNER, 1997, p.77)

E encerra utilizando-se da epígrafe com a qual Vygotsky começou seu livro *Pensamento e Linguagem: "Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multan valent; instrumentis et auxilibus res perficitur"*[4].

Para o autor, é necessário que o ser humano use outros instrumentos oferecidos pela sociedade da qual faz parte, como por exemplo: conceitos, idéias e teorias e com eles atinja patamares cada vez mais altos, de forma que um aprendizado superior modifique sempre o inferior. Uma vez adquirido um conhecimento X+, ele interfere diretamente no conhecimento X que nunca mais será apenas X e sim X+. A consciência, aliada a conceitos e à linguagem, é capaz de transformar a mente humana. E é nesse sentido que as crianças dependem de um tutor, ou de um professor, ou de um adulto para lhes orientar, indicar ou instigar novos aprendizados.

Levando em consideração essas duas características do processo de interlocução, especialmente se estivermos falando de narrativas, vamos perceber que são muitos os fatores que fazem com que uma narrativa tenha sentido x, y ou z para um ou para outro leitor/ouvinte. A atribuição de sentidos, tanto das narrativas simples como das fórmulas matemáticas, passa por processos de subjetivação e individualização inerentes a cada ser humano.

Entre a atribuição de sentidos e a criação de mundos possíveis há uma estreita relação. Os humanistas e cientistas apresentam divergências apenas no que diz respeito à construção do mundo, como observou Bruner

> A ciência tenta construir um mundo que permanece invariável nas intenções e condições humanas. (...) O humanista trata principalmente do mundo enquanto este muda com a posição a atitude do observador. (...) A ciência cria um mundo que tem uma 'existência' ligada à invariabilidade das coisas e acontecimentos nas transformações das condições de vida daqueles que buscam entender. (...) As ciências humanas buscam entender o mundo à medida que este reflete as exigências para se viver nele. (BRUNER, 1997, p. 53)

Essa pseudo-divergência entre modo de pensar narrativo e modo de pensar lógico-científico (funcionamento cognitivo) constrói as realidades de mundos

[4]"Nem a mão nua (força bruta, autoridade, o poder), nem o intelecto confiados a si mesmo (permitidos por si mesmo) muito prevalecem; as coisas são concluídas mediante (com) instrumentos e cooperações (auxílios)". Tradução do Profº Drº José Osvaldo de Paiva - Depto de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

possíveis, de acordo com as experiências de cada um. Pode-se dizer que esses dois modos de pensar se complementam em um espaço em que um não se sobrepõe ao outro. Enquanto o cientista cria conceitos baseados em hipóteses fundamentadas, portanto demonstradas como verdadeiras, o narrador vale-se da maneira como as intenções humanas variam em determinadas situações. As narrativas relatam ações humanas em uma circunstância, em um tempo e em um espaço determinados, ao passo que os discursos científicos vão além dessas particularidades, pois visam a princípios gerais e abstratos.

Vale ressaltar que a ciência moderna está vinculada ao mundo das hipóteses e tanto humanistas quanto cientistas elaboram de modo similar suas hipóteses e as testam para chegarem (ou não) ao plano de teoria. O que muda é o foco, é o objetivo, é o critério com que se constrói essa teoria.

Para nos referirmos à criação de mundos possíveis, devemos nos reportar à idéia de credibilidade e de aceitabilidade que adotamos quando somos postos diante de um fato novo (real ou irreal). Se formos incapazes de nos despir de preconceitos e nos afastar de descrenças (ou crenças), se não pudermos nos transportar para aquele momento como “supostamente real”, então seremos incapazes de apreciar e entender uma história (real ou imaginária).

Quando se fala em criação de mundos possíveis, não se pode deixar de citar os estudos vigotskyanos que versaram sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Entendemos que, para a criação de um mundo possível, faz-se necessário um avanço para o desconhecido, um ir além do esperado e a Educação, de um modo geral, tem muito a ganhar com esta idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, defendida em sua obra “Pensamento e Linguagem”, publicada no Brasil, em 1987.

Nesta obra, o autor, dentre outros assuntos correlatos, trata de uma pesquisa sobre a maturidade das funções psíquicas no início da educação formal e passa por vários estágios, desde o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado que se desenvolve em uma interação contínua com suas contribuições, passando pelo estágio que mostra que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento; pelo estágio que mostra as matérias escolares básicas atuando como disciplinas formais, cada uma facilitando o aprendizado das outras; até chegar ao estágio que, de fato, nos interessa aqui: “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível

que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal" (VYGOTSKY, 1987, p.89). A distância abstrata detectável entre o que a criança é capaz de realizar sozinha (nível de desenvolvimento real ou atual) e o que ela pode resolver com a orientação ou colaboração de outras pessoas mais experientes (nível de desenvolvimento proximal ou potencial) é o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal e foi uma de suas grandes contribuições para a ciência e para a educação.

Essa teoria mostra, ainda, o papel fundamental do *outro* na constituição psíquica e na construção do conhecimento e vai ao encontro de outra teoria defendida por ele que é - de acordo com o pensamento histórico-cultural de Vygotsky - cada indivíduo constitui-se psiquicamente de fora para dentro, e não de dentro para fora.

2.2 Aspectos cognitivos da linguagem

À medida que o ser humano inicia seu processo de desenvolvimento de fala (espontânea ou conscientemente), desenvolve, também, sua capacidade cognitiva. Acontece uma espécie de testagem, ajustes e modificações, que vão se incorporando ao processo e tornando-o uma realidade cada vez mais elaborada.

No caso da aquisição da linguagem sabemos que as crianças passam pela fase do balbucio inicial, progridem para a fase dos fonemas e sílabas para chegarem à fase das palavras e, a partir daí, da atribuição de sentidos às coisas do mundo que as cercam. Para Kato "O despertar da consciência não é um processo abrupto, mas desenvolve-se gradativamente, a partir dos três anos de idade." (KATO, 1993, p. 119).

Para Schaff (1964), pensamento e linguagem são elementos indissociáveis de uma mesma unidade, cuja interdependência chega a ponto de um não ser capaz de sobreviver na ausência do outro:

> O pensamento e a utilização da linguagem constituem, nos processos do conhecimento e da comunicação, dois elementos indissociáveis de uma unidade. A sua união é tão orgânica, a sua interdependência tão estreita, que nenhum dos dois elementos jamais se pode manifestar independentemente, sob uma forma 'pura'. (SCHAFF, 1964, p. 209)

Para Vygotsky (1989) a fala dá “corpo” e “forma” ao pensamento. O pensamento é uma abstração até ganhar forma por meio da verbalização. Nesse momento a fala passa a ter significação. Locutor e interlocutor interagem por meio da fala compartilhada, em que significantes passam a ter significados e a comunicação acontece em harmonia.

> O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 04)

Pesquisadores como Kato (1993), Lenneberg (1994), Bickerton (1981) concluíram que consciência, pensamento, aquisição de linguagem, comunicação e interação social mantém uma unidade, uma indissociabilidade, uma conexão direta entre os elementos que compõem a cadeia linguagem-pensamento-consciência.

Kato (1993) fez um estudo bastante minucioso sobre como aprendemos a ler e a escrever e encontrou opiniões bastante diversificadas. Dentre os vários autores pesquisados por ela, encontramos a opinião chomskyana que defende o inatismo como se pode ver neste fragmento de Kato (1993): “o ser humano vem programado biologicamente para desenvolver determinados tipos de gramática (...) esquema formal abstrato – ou gramática universal -, que subjaz a qualquer gramática particular.” (KATO, 1993, p.100). Encontramos a opinião de Lenneberg, que preferiu trabalhar a comparação entre a capacidade inata da aquisição da fala e a aquisição de outras duas capacidades: andar (geneticamente herdada) e escrever/ler (culturalmente aprendida). Kato (1993) afirma:

> O interesse de seu trabalho está no fato de sua argumentação se basear na comparação entre a aquisição da fala (capacidade inata), de um lado, e aquisição de duas outras atividades, de outro: o andar – que, segundo ele, é inquestionavelmente uma atividade geneticamente herdada – e o escrever/ler – que para ele é inequivocamente uma atividade culturalmente aprendida. (KATO, 1993, p.102)

Lenneberg (1964) ao denominar o andar e o falar como geneticamente herdados, por se desenvolverem naturalmente em uma idade específica, por não apresentarem variação específica intra-espécie; está nos mostrando que essas

atividades são vitais ao ser humano ou, pelo menos, essenciais para sua liberdade e sustentabilidade. Por outro lado, ler e escrever são bens culturais que podemos ou não adquirir e exigem treinamento formal e idade mínima e apresentam vários sistemas diferentes. Kato (1993) afirma: “Lenneberg conclui que falar é uma capacidade inata e que escrever/ler não o são.” (KATO, 1993, p.102).

Encontramos, ainda, a opinião evolucionista de Bickerton (1981) que defende a existência de um bioprograma lingüístico formado por dois pólos: um limite inferior (trajeto natural de desenvolvimento lingüístico) e um limite superior (atingido com o desenvolvimento cultural). Aqui temos o mesmo princípio chomskyano, em que todo ser humano tem um esquema universal (inicial) e a ele se sobrepõem todos os conhecimentos secundários (superior), proporcionados pelo desenvolvimento sócio-cultural que cada falante tiver a oportunidade de absorver.

Kato (1993) deparou-se com a opinião cognitivo-funcionalista de Bever (1970) que “adota a hipótese cumulativa (ou de retenção) na aquisição da linguagem.” (KATO, 1993, p.108). Essa tese não destoa das demais, apenas as complementa. Adotando-a, não há necessidade de descartar qualquer outra, pois ela está baseada na lógica da construção do conhecimento adquirido gradativamente e na aquisição do conhecimento cumulativo.

Avançando um pouco mais, Kato (1993) chegou a Piaget (1980) e sua tese construtivista. Segundo a autora, Piaget defende a idéia de que

> O conhecimento resulta de uma atividade estruturadora por parte do sujeito. (...) O que é inato para Piaget seria um núcleo de programas de ação que organiza e coordena ações e percepções, que por sua vez ajustam-se ao conteúdo específico do contexto onde funcionam. (KATO, 1993, p.109-110)

Essa teoria teve grande repercussão e aceitação na educação de várias partes do mundo. Muitos educadores desenvolveram métodos e técnicas de ensino baseados na construção da língua natural da criança.

Kato (1993) nos mostra, com relação à aquisição da linguagem, duas grandes semelhanças entre as idéias piagetianas e chomskyanas:

- “Para ambos, o estado inicial da aquisição da linguagem não é uma tábula rasa; a diferença está na natureza desse equipamento inato.” (KATO, 1993, p.110) e “(...) é que nenhum nega a relevância dos dados ambientais para a aquisição.” (KATO,1993, p.110).

Essas semelhanças norteiam grande parte dos estudos sobre a aquisição da linguagem. Os estudiosos contemporâneos agregaram novos valores, novos conhecimentos, novos resultados de pesquisas ao que já se tinha consagrado como "equipamento inato".

Depois dessa pesquisa, Kato (1993) chegou a uma conclusão que preenche as nossas dúvidas e curiosidades a respeito de como aprendemos a ler e a escrever e, principalmente, nos mostra que as atividades metacognitivas só começam a acontecer quando as atividades cognitivas já estiverem sendo usadas de forma automática, ou seja, já tiverem sido suficientemente treinadas, como já dissemos anteriormente.

> (...) o homem nasce com algum tipo de equipamento inato, que lhe permite interagir com os objetos de seu ambiente e deles extrair significado. Se a escritura é um objeto desse ambiente, ela será usada como instrumento de comunicação. Essa aprendizagem será facilitada se o contexto lhe suprir condições para a interação comunicativa, para jogos e estórias, as quais lhe fornecerão a base para o desenvolvimento da capacidade simbólica. A extensão do domínio desse instrumento é também uma função das necessidades reais ou criadas. (...) Assim como na fala o controle do saber e dos atos é indício de desenvolvimento, na aprendizagem da leitura e da escrita, as estratégias metacognitivas emergem quando as de nível cognitivo já são usadas automaticamente. (KATO, 1993, p.120)

Os altos índices de reprovação e evasão escolar têm deixado o país em má situação no cenário internacional, este fato tem mobilizado governantes, que viram no corpo e na mente adoecidos dos educandos uma resposta para tamanhos problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar. Por este motivo, um grande número de psicólogos exerce função específica na escola, com o objetivo de compreender as relações entre escola, especialmente a pública, e sociedade, marcadamente divididas em classes.

A primeira grande constatação de tais profissionais foi: as crianças dos segmentos mais empobrecidos são as que apresentam maiores dificuldades de escolarização. As pesquisas de Bernstein (1977) mostraram a "(...) existência de um padrão de dificuldades sentidas pelo aluno de classe baixa ao tentar enfrentar o ensino, tal como ele se processa em nossas escolas." (BERNSTEIN, 1977, p.147). A realidade das escolas vislumbradas por Bernstein não difere muito da realidade de grande parte das escolas brasileiras, principalmente em se tratando de escolas

públicas periféricas. Tanto lá como cá, as dificuldades inerentes à classe social desfavorecida geram dificuldades ao ingressante, o que não quer dizer que essa dificuldade deva transformar-se em barreira para a aprendizagem.

A partir dessa constatação muitas controvérsias foram surgindo à medida que os estudos avançavam, tanto por psicólogos como por pedagogos e lingüístas. O ponto crucial da questão está na seqüela que a pobreza, ou a carência, ou a classe baixa, ou a camada desprivilegiada deixa (ou não) no processo de aprendizagem dos alunos. A linguagem se mostrou como o principal elemento de análise para se chegar às mais variadas teses, como por exemplo:

- a linguagem da criança desprivilegiada é deficiente;
- a criança desprivilegiada não usa as palavras adequadamente;
- a linguagem da criança desprivilegiada não oferece uma base adequada para o pensamento;
- a linguagem é dispensável à criança desprivilegiada - essas crianças geralmente se comunicam mais através de recursos não-verbais de que de recursos verbais;
- a linguagem da criança desprivilegiada representa sua cultura e seu ambiente; por isso, deve ser mantida inalterada.

Houston (1977) discute, concorda, discorda, atenua, enfim, reexamina as afirmações citadas acima sob vários prismas. Ao final, depois de argumentar e justificar cada uma delas, conclui:

> O fato de as crianças provenientes de ambientes desprivilegiados serem capazes de compreender pesquisadores desconhecidos, seus professores, seus pais e umas às outras (...) revela que a competência ultrapassa em muito o desempenho verbal, como acontece com todas as pessoas. (HOUSTON, 1977, p.179)

É consenso entre os estudiosos da mente humana a garantia de que o desenvolvimento do homem se faz em uma via de mão dupla, ou seja, fatores hereditários *versus* fatores ambientais. Essa mesma idéia também está consagrada entre os estudiosos da linguagem, da sociologia, da filosofia, da antropologia, etc. Então, o conhecimento humano, seja ele qual for, é de natureza inata e adquirida. O que se chama de “maturação psicológica” é exatamente a soma desses dois fatores.

Quanto mais harmoniosa e rica for a influência externa (ambiental) sobre uma

herança genética (fator hereditário), maior e mais rico será o desenvolvimento cognitivo.

Uma vez adotada a tese do inatismo conjugado a fatores ambientais, esses estudiosos mantêm a idéia chomskyana que defende o “conjunto de regras” - como componente inato - para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, tal como defendido por Houston (1997):

> (...) todas as crianças de seis anos de idade parecem ter uma proficiência lingüística semelhante, fato que não surpreende, à luz da esmagadora predominância de provas a favor da existência de um componente inato considerável no desenvolvimento da linguagem. (...) é preciso notar que todas as crianças possuem regras através das quais produzem sua linguagem em cada estágio do processo de aquisição, independentemente da língua ou da forma de linguagem que estejam adquirindo.(...) Conforme a proposta de Chomsky (1968) talvez este seja mais um fato referente, à estruturação da mente humana. (HOUSTON, 1977, p.176)

A Psicologia Escolar vê as questões relacionadas à aquisição da linguagem pela criança, como questões relevantes para profissionais da educação e da psicologia e como os estudiosos dessas áreas se apóiam em teorias e dados fornecidos pelos estudiosos da linguagem.

Gostaríamos, ainda, de apresentar as idéias de um lingüísta brasileiro contemporâneo envolvido com educação, e mostrar que, independentemente da área de pesquisa e atuação, por herança ou por aprendizagem, somos naturalmente seres falantes: Possenti (1996) afirmou que a questão da aquisição da linguagem é um tanto misteriosa, “ninguém sabe muito bem o que se passa na mente humana, ou, mesmo, o que há nela eventualmente de inato, de herança biológica. O fato observável é que todos falam, e muito, e bem, a partir dos três anos de idade.” (POSSENTI, 1996, p. 46). O autor defende que o ensino formal de uma disciplina é a melhor maneira de se adquirir um conhecimento e faz uma crítica às longas listas de exercícios feitas nas aulas de português como: construir frases, procurar palavras dispersas, separar sílabas, dar diminutivos, copiar, repetir, conjugar verbos, etc. “nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma espécie de lei que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.” (POSSENTI, 1996, p. 47). Essa idéia nos leva a almejar um ensino de língua baseado na língua materna da criança, uma vez que se trata da sua prática lingüística e não de um exercício externo ao seu convívio.

A seguir veremos noções de como a criança percebe a realidade lingüística e como ela apreende a relação da linguagem com o mundo a sua volta.

3 A PRODUÇÃO ESCRITA

A história nos mostra a escrita como um evento, ou uma tecnologia recente, e nem por isso as sociedades anteriores a esse evento eram piores, ou ruins, ou deficitárias. Houve um tempo, não muito distante, em que a palavra falada tinha tanto valor documental quanto a escrita, aliás, essa era a modalidade de uso. Pouco se escrevia.

Nos dias atuais, é inegável o valor que se dá à chamada cultura letrada. Somos capazes de olhar com desprezo e/ou com sentimento de indiferença para aqueles que não dominam a escrita. Nossa sociedade se faz e se concretiza com os atos de escrita. Somos, hoje, e cada dia mais dependentes da escrita.

Dentre outros, há um aspecto fundamental a ser observado: o valor da escrita no mundo das oportunidades. Estudiosos defendem que o sujeito letrado detém maior capacidade de abstração de sentidos, de raciocínio mais lógico e rápido, de planejamento e de comunicação, e essas competências, certamente, dão ao sujeito maiores oportunidades de realizar com sucesso as tarefas que o jogo da competitividade das oportunidades vai exigir. Brito (2003) resumiu da seguinte forma essa questão: “pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.” (BRITO, 2003, p.51)

Desde o seu surgimento até os nossos dias, muito já se pesquisou, discutiu, concordou e discordou sobre o valor e/ou poder que a escrita exerce sobre os membros das mais variadas sociedades. Nesse ínterim, vários pressupostos e crenças passaram a circundar o evento da escrita. As pesquisas atuais trabalham com a possibilidade das seis crenças apontadas por Olson (OLSON, 1997, p.19-23):

1) Escrever é transcrever a fala. Dito dessa maneira, esse pressuposto gera incompletude: já está provado que a escrita sozinha não garante a integralidade da fala. Muitas propriedades da fala como o “como foi dito” e a “intenção do que foi dito”, não podem ser captadas com eficácia pela escrita. Cabe à escrita registrar a forma verbal (fonemas, lexemas e sintaxe).

2) A superioridade da escrita com relação à fala. Por muito tempo esse pressuposto foi tido como inquestionável. Ainda hoje, se perguntarmos para um grupo de juristas qual das duas modalidades é superior, é provável que a resposta

seja a e**scrita**. Para alguns segmentos da sociedade, a escrita representa o legal, o passível de se transportar no tempo, o passível de servir como prova judicial. Enfim, é registro. No entanto, se fizermos a mesma pergunta a outros segmentos sociais, onde as pessoas se comunicam basicamente conversando com o vizinho, assistindo ao noticiário do rádio e da televisão, não dependem da escrita em suas atividades profissionais, certamente a resposta seria a fala. Pesquisas mais recentes concluíram que a fala é de suma importância para a mente, e que a linguagem escrita depende da fala, sendo, portanto, secundária.

3) A superioridade tecnológica do sistema alfabético de escrita. Essa é uma crença que pode satisfazer a um sistema lingüístico como o nosso, mas o mesmo não acontece com línguas monossilábicas, como é o caso do chinês, por exemplo. Para esses falantes o sistema logográfico oferece maior eficiência.

4) A escrita é o órgão do progresso social. O trabalho de Bagno (2002) retoma a discussão travada por Olson (1997) a respeito da questão do vínculo que existe (ou não) na ascensão social das pessoas e seu domínio da língua escrita. Ambos tratam essa questão fazendo emergir a funcionalidade da escrita. Afinal, ela é funcional para quem e para quê? Bagno (2002) diz

> É preciso favorecer esse (da variação lingüística) reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito. (BAGNO, 2002, p. 71)

e Olson refere-se ao valor superestimado da escrita, vislumbrando aqueles poucos que dependem dela para assumir cargos gerenciais e administrativos quando os papéis sociais exigem o domínio da escrita. Mas o mesmo autor faz o seguinte questionamento: quantos são os cargos que exigem proficiência na escrita disponíveis para a sociedade em geral? E ele mesmo responde:

> A alfabetização só é funcional para quem tem a sorte de conseguir um desses cargos. Outras funções de caráter mais geral em que a escrita é útil dependem dos interesses e objetivos dos indivíduos envolvidos. (OLSON, 1997, p. 28)

5) A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico. Aqui encontramos um conflito de opiniões. Alguns negam esse pressuposto, alegando que grandes descobertas foram feitas antes do evento da escrita, como as grandes navegações da Polinésia que foram realizadas sem o auxílio de bússola ou mapas. Outros defendem esse pressuposto atribuindo vínculo direto entre desenvolvimento cultural e científico e o evento da escrita. Cabe-nos avaliar se nos dias de hoje, com a globalização e a alta tecnologia, teríamos chances de fazer ciência ou alavancar desenvolvimento cultural prescindindo da escrita. Parece-nos que não.

6) A escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo. Dissemos anteriormente que a fala é essencial para a mente. Sem querer ignorar a importância da escrita no desenvolvimento cognitivo do ser humano, não se pode deixar a fala em planos inferiores. Muito antes de adquirir a língua escrita, a criança já domina a língua falada e por meio dela desenvolve muitas habilidades e competências. Quando adquire a língua escrita e o domínio da leitura, inegavelmente seus horizontes se abrem e, dependendo das atividades que a criança, ou o adulto, exerce terá maior ou menor necessidade de desenvolver a escrita. Voltamos à questão da funcionalidade. Não se pode afirmar categoricamente que só se aprende através da escrita. Outros meios de comunicação como a fala, os gráficos, os desenhos, os diagramas, as gravações, a linguagem dos sinais, também são condutores de conhecimento.

Enumerar prós e contras, vantagens e desvantagens da aquisição da escrita pouco importa. A busca por um equilíbrio para esse impasse seria infrutífera, pois de acordo com Olson (1997) “Precisamos, sim, de uma teoria ou de um conjunto de teorias sobre o modo como o aprendizado da escrita se relaciona com a linguagem, a mente e a cultura.” (OLSON, 1997, p.30) . Enquanto não formos detentores desse conjunto de teorias, enquanto não formos capazes de visualizar a escrita não apenas como codificadora de sons e significados, mas como um recurso capaz de nos oferecer grandes oportunidades e como elemento fundamental para agir e pensar sobre a linguagem e sobre nós próprios, estaremos, simplesmente, reproduzindo os erros do passado em relação à alfabetização e ao letramento.

Segundo Olson (1997), esse conjunto de teorias

> (...) deveria ajudar-nos a abandonar nossos preconceitos com respeito à escrita, propondo uma alternativa à compreensão

> superficial do domínio da escrita que favoreça a perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que o analfabetismo é um problema social comparável à pobreza, à desnutrição e à doença, com as quais é habitualmente associado; de que os membros das sociedades sem escrita são selvagens ignorantes; de que as crianças que não conseguem aprender a ler são ineducáveis; de que os que não freqüentaram uma escola pouco poderão saber que valha a pena. (OLSON, 1997, p.35)

3.1 A manifestação escrita em um contexto específico

Na tentativa de administrar com sabedoria o preconceito de olhar para os não alfabetizados como selvagens ignorantes e ineducáveis, como propõe Olson (1997), mas entendendo que vivemos em uma era em que a escrita nos oportuniza melhores condições de vida, como acesso aos meios sociais privilegiados e condições de competição no mundo profissional, pretendemos refletir sobre o quanto vale a escrita, ou para que serve a escrita para cidadãos de comunidades rurais, isoladas, desprovidas de quaisquer materiais impressos.

A aquisição da escrita faz, realmente, uma grande diferença na vida dos cidadãos. O domínio do ler e do escrever proporciona segurança àquele que sonha mais alto, àquele que, corajosamente, vai à luta em busca de um mundo melhor. Saber ler e escrever é, sem dúvida, um aval para quem se arrisca na busca dos sonhos.

Estudiosos da aquisição da escrita chegam a defender a idéia de que aquele que escreve pode reconstruir sua história e a sua relação com a linguagem, pode refletir e manipular sua linguagem diferentemente do modo como a usa na fala. Abaurre (1977) fez a seguinte asserção:

> A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos. (ABAURRE, 1977, p. 23)

Voltamos à questão da funcionalidade da escrita.

Vários estudiosos atribuíram os fracassos tanto da aquisição quanto da produção escrita à questão da situação das condições de produção. Souza (2003) entende que a representação de mundo do indivíduo é essencial para a sua produção

escrita. E para melhor detalhar suas idéias, o autor divide a situação de produção em dois grandes grupos: o primeiro diz respeito à forma física do texto, como o contexto em que o texto é produzido, o momento de produção, o emissor e o receptor; o segundo, ao conteúdo do texto, como o lugar social onde o texto é produzido, a posição social do emissor, a posição social do receptor, o objetivo e o conteúdo do texto.

Para os estudiosos em produção escrita, as condições de produção influenciam toda e qualquer atividade escrita, inclusive a argumentativa que poderia parecer menos dependente de tal condição. Souza (2003) afirma claramente

> A situação de produção (...) exerce influência na construção do discurso argumentativo e deve ser examinada por meio dos elementos: o produtor (devendo-se considerar sexo, idade, profissão, status social, condição econômica, aparência social, cultural, etc.); o leitor empírico; o momento em que ocorre a atividade discursiva (ano, época e outras características que interessam); o lugar geográfico e o lugar social (instituições com suas estruturas, normas, ideologia etc.) (SOUZA, 2003, p. 71)

Não é de se duvidar que nossos professores, motivadores e coordenadores das atividades de produção escrita desconheçam aspectos tão importantes quanto esses. Logo, não é de se estranhar também que as crianças (e por que não dizer, nós mesmos?) tenham dificuldades em produzir textos escritos. As famosas redações escolares são escritas não se sabe para quê, para quem e nem por quê. Possenti (1996) fez uma demonstração clara, através do exemplo dos jornalistas, de como é diferente escrever significativamente e escrever para eventuais avaliações escolares.

> Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para os colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação ‘objetiva’. (POSSENTI, 1996, p. 49)

Para Cardoso (2002)

> (...) a linguagem escrita é uma construção social e, em decorrência disso, numerosos fatores entram em jogo para a compreensão desse processo complexo: as práticas concretas de escrita da sociedade, as origens interpsicológicas da construção do conhecimento e a mediação semiótica tornam possível o acesso à linguagem e

> proporcionam uma reconstrução do funcionamento psíquico em seu conjunto. (CARDOSO, 2002, p.41)

Foi com a visão de construção social que a autora defendeu uma prática do ensino de língua materna com as mais variadas características socioconstrutivistas.

> (...) colocar a interação no centro do processo, pois acredita no papel do outro na construção do conhecimento e/ou no valor intersubjetivo e dialógico da linguagem como elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos/sócio/ideológicos; (...) se pautar no uso significativo (real) da leitura e da escrita em detrimento do ensino da mera técnica, ou seja, deve priorizar o texto no processo de aprendizagem; (...) pensar o texto como discurso significativo, resultado de determinadas condições de produção, de determinada relação entre os interlocutores e formatado num gênero discursivo; (...) lembrar que a escrita "já nasce poliglota", ou seja, pensar nos diversos modos possíveis de discurso escrito e, assim, propor um trabalho que contemple os diferentes tipos de discurso; (...) levar em conta que o "gênero é um (mega) instrumento de aprendizagem", inclusive para os aspectos formais do discurso escrito; (...) apurar o olhar para uma nova interpretação do "erro", lendo nesse a complexa relação entre fala interior/pensamento verbal, evidenciada pelas hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita; (...) propor as atividades de modo a estimular os processos de autonomização do texto em relação ao contexto que o gerou e de monogestão consciente do processo de produção escrita. (CARDOSO, 2002, p.225-226)

A aquisição da língua materna, pautada em suportes assim definidos, certamente traria o letramento como conseqüência natural e não como uma imposição de aprendizagem. Os falantes das comunidades menos privilegiadas teriam garantido o uso de suas variantes lingüísticas, independentemente da aquisição de outras variedades que viessem a utilizar ao longo da vida (escolar ou não).

Scliar-Cabral (2003) defendeu a idéia de que

> Aprender a ler e a escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, onde professores e crianças possam em conjunto construir o letramento. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 41)

O processo de aprendizagem da escrita pode ser visto como uma extensão do conhecimento dos gêneros discursivos primários para os secundários, entendendo que as conversas rotineiras (orais) são consideradas gênero primário e as trocas

verbais mais elaboradas, mais complexas e mais amplas (normalmente escritas) fazem parte do gênero secundário. Esse processo parece coincidir com o desenvolvimento natural do ser humano, uma vez que ele chega ao mundo em um pequeno círculo familiar e, com o passar do tempo, relaciona-se com um círculo cada vez maior de pessoas e de mundos. De acordo com Cardoso (2002): “Esse processo está estritamente relacionado com a inserção dos sujeitos em ‘esferas sociais’ para além da família, ou seja, está relacionado com seu processo de letramento escolar.” (CARDOSO, 2002, p. 41-2)

A aquisição da escrita, entendida como um dos letramentos será mais ou menos valorizada de acordo com as necessidades que a vida cotidiana, a profissão e as relações sociais exigirem. Essa exigência é específica, singular, única, de comunidade para comunidade, de falante para falante, de época para época.

Diante desse quadro, fica clara a necessidade que todo cidadão tem de dominar a modalidade escrita da língua, cabendo inicialmente aos pais a providência de encaminhar seus filhos à escola e esta de inseri-los da maneira mais adequada possível no mundo da escrita, sejam eles moradores das grandes, pequenas, médias cidades ou moradores de pequenas vilas incrustadas às margens dos rios amazônicos. O importante é fazer de cada falante um escrevente. O importante é ultrapassar o gênero primário e chegar ao secundário através de textos cada vez mais bem estruturados, por meio de uma elaborada seleção dos recursos lingüísticos, partindo sempre de situações concretas, para receptores também concretos, com mensagens e objetivos bem definidos e claros.

Souza (2003) aponta uma diretriz de como os falantes e/ou escreventes fazem acontecer o milagre da comunicação falada/escrita, por meio de gêneros discursivos.

> Para falar e escrever, utilizamos formas estáveis de enunciados, isto é, gêneros do discurso, os quais estão presentes na vida cotidiana, nas experiências e na consciência dos falantes. Se não existissem os gêneros, a comunicação seria impossível, porque não haveria entendimento recíproco entre os interlocutores. (SOUZA, 2003, p. 46).

Em nosso cotidiano, fazemos largo uso de alguns gêneros discursivos específicos como a narração e a argumentação.

3.2 Gênero narração

Dentre a variada gama de possibilidades de se estudar os gêneros discursivos, optamos, aqui, por observar os aspectos que circundam a produção de narrativas por crianças em processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

Para dar suporte às nossas idéias sobre a temática em questão, nos valemos das teorias de Bruner (1997 e 2001). Começaremos mostrando rapidamente como o autor aborda o gênero discursivo narração.

Bruner (2001) entende "a narrativa como um modo de pensamento, como uma estrutura para a organização de nosso conhecimento e como um veículo no processo de educação, especialmente no ensino das ciências." (BRUNER, 2001, p.117). Como mostramos anteriormente, para ele, a ciência de modo geral tem muito a ganhar se as instituições escolares souberem incentivar e explorar os discursos narrativos de seus alunos desde a mais tenra idade. O autor defende que tanto o pensamento lógico-formal (científico) quanto o pensamento narrativo funcionam como uma base estrutural para a organização do conhecimento e como um veículo no processo de aprendizagem e descobertas.

Para Bruner (2001) "muito provavelmente uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos do formato narrativo." (BRUNER, 2001, p.119). Neste fragmento talvez possamos encontrar a resposta para a pergunta tantas vezes deixada no ar: por que as crianças optam quase sempre pelo gênero narrativo em seus discursos? Em primeiro lugar, porque as narrativas sempre giram em torno de histórias que têm o ser humano como foco principal e só isso já seria bastante para justificar a opção da criança; afinal, ela está cercada de seres humanos. As primeiras referências que a criança tem são das pessoas que a cercam. Em segundo lugar, essas pessoas, por sua vez, também usam o gênero narrativo porque lhes é primitivo e natural. Em terceiro lugar, porque é didático, uma vez que prevêem uma seqüência de fatos com alguém, em um lugar e em um espaço definidos. E, por fim, porque as histórias que ouvem estão marcadas por intenções, desejos, crenças e descrenças e, principalmente, porque, segundo Bruner (2001) "As histórias são o produto de narradores, e os narradores têm pontos de vista, mesmo se um narrador alega ser uma 'testemunha dos eventos'" (BRUNER, 2001, p.120), o que permite à criança na fase de aquisição da linguagem

perceber-se, identificar-se como parte integrante na e da história, podendo manipulá-la, inclusive.

Bruner (1997) afirma que, enquanto o domínio da ciência nos cobra uma verificação, ou uma prova contra a falsificação, para entendermos e apreciarmos uma história imaginativa faz-se necessário apenas aceitarmos "o que ouvimos no momento presente como supostamente real, como especulativo." (BRUNER, 1997, p.55) e que "o relato corresponda a alguma perspectiva que possamos imaginar ou 'sentir' como certa." (BRUNER, 1997, p.55). Nessa perspectiva, a criança encontra um ambiente propício para criar dando asas às suas fantasias, ela pode tudo sem ter que provar nada a ninguém, ela tem liberdade para extravasar seus sentimentos das mais variadas maneiras, preferencialmente narrando. Inventar dores, dramas cotidianos, ver fantasmas, viajar para o mundo extraordinário, sonhar com príncipe encantado, leva o ouvinte/leitor dessas histórias a imaginar e a sentir as mesmas (ou similares) sensações do narrador. Só mais tarde é que as histórias serão (ou não) colocadas em verificação.

Para contarmos, relatarmos, narrarmos um fato, alguns elementos são imprescindíveis: conhecer o fato, conhecer o contexto social onde esse fato está inserido e ter conhecimento para prever o efeito que o fato pode causar em seus receptores. Tanto para quem fala/escreve, como para quem ouve/lê um fato, a linguagem é de fundamental importância, uma vez que através dela os sujeitos representam suas capacidades de intercomunicação. Souza (2003) nomeou esses elementos da seguinte forma: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo e defendeu que a ação de linguagem torna-se mais eficaz quando o sujeito tem consciência dos mesmos e é capaz de representá-los em seus eventos de linguagem.

> (...) o conjunto dos três mundos representados possibilita o desenvolvimento das atividades do homem, dentre elas os textos (falado e escrito), como ações de linguagem, constituem uma das mais importantes, e sua elaboração depende das representações que o sujeito tem dos três mundos. (SOUZA, 2003, p. 49)

Uma narrativa de sucesso transporta o ouvinte/leitor de um espaço para outro, seja em um mundo real, seja em um mundo fictício. Bons narradores são capazes de prender a atenção de seus leitores/ouvintes. O ouvinte sente-se parte da história, como personagem ou como espectador presente aos fatos. As ações que movem a narrativa são representadas pela linguagem e suas unidades extra-lingüísticas, como

as interrogações, as exclamações, os dêiticos, os tempos e modos verbais, de modo a "transportar o ouvinte para outro lugar". (SOUZA, 2003, p. 53)

As indicações de tempo, espaço, agente e tema constituem elementos obrigatórios nas narrativas, tanto de adultos como de crianças. É o chamado esquema canônico que prevê a orientação, a complicação e a resolução da narrativa. Esse esquema é usado e defendido pelos livros didáticos e pedagógicos e até pelos manuais de linguagem forense.

Os analistas de narrativas baseiam-se, dentre outros aspectos, na noção de tempo/espaço *x* personagem principal; na relação existente entre o autor e sua realidade social; na possibilidade ou não de realização de seus "sonhos"; na diferença de comportamento lingüístico apresentado ou não pelos "meninos" e "meninas" como: dramaticidade, subjetividade e solidariedade; na concepção mais ou menos realista, fantasista, fatalista, pessimista ou otimista da vida e dos homens; no modo como o autor encara pontos de vista como: moral, religião, política, ideologia, etc. Estes aspectos, associados aos de estrutura - personagens, enredo, ambiente, tema, tempo - permitem ao analista, profissional ou não, vislumbrar impressões de sentido muito próximas do pretendido pelo autor de extensas e/ou pequenas narrativas.

Para os estudiosos de gêneros literários as narrativas estão intimamente associadas às intenções humanas e, como estas são incontáveis e apresentam-se das mais variadas formas, dispomos de uma variada gama de tipos de histórias. Mas, de qualquer forma, independentemente da quantidade, elas sugerem uma estrutura profunda que se mantém, como afirma Bruner (1997): "Uma maneira de ver é a de que as narrativas naturais começam com um estado estável canônico ou "legitimado", que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto." (BRUNER, 1997, p.17)

A estrutura profunda das narrativas de que falamos acima dá forma às realidades criadas e, em Bruner (2001), podemos ver a enumeração dos "universais das realidades narrativas" traçadas por ele:

1-"Uma estrutura de tempo consignada". É o desenrolar dos fatos que segmenta uma narrativa. A relevância que se dá a um fato em detrimento de outro é subjetivo, portanto, o tempo narrativo é determinado pelos significados que os protagonistas ou narradores dão aos fatos. Assim, "O que está por trás de nossa

compreensão da narrativa é um “modelo mental” de sua temporalidade – o tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites.” (BRUNER, 2001, p.129)

2-“Particularidade genérica”. As narrativas realizam-se em detalhes, ainda que essas particularidades apresentem-se como meros veículos na e para a realização da narrativa. Essas premissas nos levam a pensar que muitas narrativas se parecem, como se fossem versões de uma mesma história. Entendemos que existe um tipo natural de narrativas que permite diferentes versões, diferentes leituras e, por isso, pode ser transformada. Bruner (2001) afirmou que “Povoamos nosso mundo com personagens saídos de gêneros narrativos, extraímos sentido dos eventos assimilando-os ao formato da comédia, da tragédia, da ironia, do romance.” (BRUNER, 2001, p.131)

3- “As ações têm motivos”. Como já dissemos anteriormente, a criança opta pelo gênero narrativo exatamente porque aqui ela trabalha com o que ela conhece, vivencia, presencia; porque ela deixa fluir seus sentimentos, seus desejos, seus princípios. E ela o faz de maneira espontânea, natural, porque tem motivos para justificar suas ações. E se é assim para a criança, também o será para qualquer narrador mais ou menos experiente. Para Bruner (2001) “O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros “estados intencionais”. As ações narrativas implicam estados intencionais”. (BRUNER, 2001, p.131).

4-“Composição hermenêutica”. As histórias não são portadoras de interpretação única e exclusiva. Diferentemente dos textos científicos que trazem em seu bojo a necessidade de leituras únicas e particulares, as narrativas permitem uma análise hermenêutica cujo objetivo, de acordo com Bruner (2001) “é dar uma explicação convincente e não contraditória do que significa uma história, uma leitura que leve em consideração os detalhes que compõem a história.” (BRUNER, 2001, p.132).

5-“Canonicidade implícita”. Para Bruner (2001), “Para que valha a pena ser contada, uma narrativa deve ir contra a expectativa, deve romper um roteiro canônico ou desviar-se do que Hayden White chama de ‘legitimidade’” (BRUNER, 2001, p.133). Não se pode negar, no entanto, que a maioria das narrativas do cotidiano tem estilo canônico e causa tédio, ou comporta algum desvio intencional

marcado por informações implícitas e pressupostos. Transformar o previsível (canônico) em desconhecido novamente, cativar o leitor, desviando-o da leitura entediante é papel do bom narrador que “por meio da linguagem e da invenção lingüística” (BRUNER, 2001, p.134), torna estranho o que parecia óbvio. Bruner (2001) afirma que “é o modo narrativo que se adapta melhor à criação de uma sensação de novidade e empolgação. O contador de histórias inovador parte de cânones narrativos convencionais e faz com que vejamos o que nunca tinha sido ‘percebido’ antes” (BRUNER, 2001, p.134).

6-“Ambigüidade de referência”. Por permitir múltiplas leituras, as narrativas estão sempre sujeitas à ambigüidades. A realidade dos fatos é criada e manejada ao sabor do narrador, de modo que todo o seu capital lingüístico, todo o seu conhecimento de mundo serão determinantes em suas escolhas referenciais. Para Bruner, “a narrativa cria ou constitui sua referência, a ‘realidade’ para a qual aponta, de forma que se torna ambígua de uma maneira que não acontece com a referência do filósofo.” (BRUNER, 2001, p.134).

7- “A centralidade do problema”. Não há que se falar em histórias sem que algum problema esteja presente. O problema sempre representa o eixo central fixo das narrativas e o formato do problema - determinado pelo tempo e pela circunstância - representa o lado mutável das narrativas; no entanto, apesar das mutações decorrentes do tempo e da circunstância, sempre ficam resquícios de aspectos anteriores às mudanças. Bruner afirma que “as histórias giram em torno de normas violadas. Isso já está claro e isto coloca os ‘problemas’ no centro das realidades narrativas. As histórias que valem a pena ser contadas e interpretadas normalmente surgem a partir de problemas.” (BRUNER, 2001, p.136).

8- “Negociabilidade inerente”. As narrativas estão tão presentes no nosso cotidiano que nem nos damos conta de que as diversas versões atribuídas a uma mesma história, contada e/ou contestada por nós mesmos, além de não gerarem conflitos, promovem o que Bruner (2001) chamou de “coerência da vida cultural” (BRUNER, 2001, p.137). É intuitivo o acordo tático que se faz nesse jogo de interpretações, em narrativas reais ou fictícias. Mas, em um tribunal, por exemplo, em que as argumentações dependem de provas e contra-provas, essa negociabilidade não é nem um pouco amistosa. Reside aí uma grande diferença entre as narrativas (negociação inerente de interpretações) e as dissertações (negociação de interpretação mais ou menos nula).

9- “A extensibilidade histórica da narrativa”. Bruner afirma que as ciências exatas “se apóiam em ‘princípios universais’. (...) Mas a ‘história’ está repleta de detalhes inusitados que ocorrem uns após os outros e que acredita advirem uns dos outros.” (BRUNER, 2001, p.137). Isso nos leva a entender que, enquanto os textos científicos têm extensão mais ou menos fixa por tratarem de aspectos prontos e/ou acabados, os textos narrativos fazem parte de um contexto que se renova o tempo todo, pois é a vida do ser humano que produz o enredo, os personagens e o contexto imediato. Assim, como Bruner (2001), podemos afirmar que

> A vida não é apenas uma única história auto-suficiente após a outra, cada uma narrada sobre sua própria base. O enredo, os personagens e o contexto parecem continuar a se expandir. Tentamos estabilizar nossos mundos com um panteão eterno de deuses que continua a agir em pessoa, embora as circunstâncias mudem. (BRUNER, 2001, p.137)

Bruner (1997) levanta uma questão que se encaixa bem nesse nosso contexto como forma de fechar - e não encerrar - este assunto. Trata-se da manutenção das características da narrativa (reais ou imaginárias). Para o autor, as narrativas estão sempre presentes em nossas vidas, então, qual seria a origem das mesmas? Teríamos nascido com uma aptidão ou predisposição para organizar nossa experiência através delas? O próprio autor sugere que as narrativas são expressões de forças sociais e históricas, interpretam a vida em ação e a intencionalidade humana, e que atribuímos significado ao mundo através delas a partir de normas que nos são ditadas pela sociedade.

Barba (2005), em recente estudo sobre as relações míticas presentes na linguagem de crianças ribeirinhas do Rio Madeira, afirmou:

> As crianças ribeirinhas são alunos que passam a viver com mais intensidade a expressão da cultura local, pois reproduzem as narrativas orais contadas por pessoas da comunidade. As narrativas míticas se fazem presentes no imaginário da criança refletindo o contexto com o meio em que vive através da linguagem. (BARBA, 2005, p.3)

O autor afirma que “a narrativa compartilhada através dos mitos, contos, enfim das histórias narradas e contadas pelos seus pais deve ser estudada, estimulando o prazer de contar, ouvir, ler, e criar novas histórias de forma estética bonita, ou seja (sic) bela.” (BARBA, 2005, p.3)

3.3 Textos de opinião

Assim como nas narrativas, os textos de opinião, ou textos argumentativos ou dissertativos, ressalvadas suas peculiaridades, também carecem de observação quanto à estrutura e quanto às condições de produção. Os elementos: quem, para quem, quando, onde e o quê são indispensáveis. E quando se trata de textos de opinião, quando o objetivo é a discussão de idéias, o convencimento e/ou o poder de influenciar o outro, faz-se necessário conhecer bem o **para quem** visualizando seu *status* sócio-econômico-cultural e suas ideologias, tudo isso dentro de um contexto geográfico e temporal específicos. Assim como os textos narrativos são constituídos por pequenas unidades que organizadas com lógica e coerência vão gerar o texto maior, diferenciam-se destes, exatamente quanto à sua natureza, quanto aos seus propósitos. Enquanto na narrativa o propósito é contar, informar ou narrar um fato, no texto de opinião, busca-se o convencimento do leitor. Goulart (2003) assim definiu os textos de opinião:

> Os textos argumentativos, por sua vez, discutem idéias, visando, sobretudo, convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Este convencimento, persuasão ou influência se organiza pela apresentação de razões, de evidências de provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Como nos textos descritivos, organizam-se unidades menores de modo a compor uma unidade maior. As unidades destes dois tipos de texto, entretanto, têm naturezas diferentes, face aos propósitos diferenciados que os caracterizam. (GOULART, 2003, p. 89)

Os textos de opinião, assim como os demais, dentro de seus respectivos gêneros, também primam por uma estrutura, que, se não necessariamente rígida, pelo menos orienta quem os escreve e quem os lê. Dentre os vários teóricos que estudaram e escreveram sobre o assunto, Goulart (2003) seguiu Vieira (1988) que apresentou uma estrutura simples, mas eficiente, para o texto argumentativo:

a) Abertura - identificação do problema;

b) Argumentação – apresentação dos posicionamentos e evidências para a formulação da tese;

c) Conclusão; e para quem, segundo resultados de pesquisas com crianças mais jovens, estas

> (...) servem-se da reiteração de idéias para dar suporte a seus posicionamentos. De acordo com o autor, isto acontece em função da falta de experiência das crianças com o esquema argumentativo. Seus textos tendem a ser lineares, isto é, os argumentos são apresentados em seqüência mas não se relacionam entre si. (VIEIRA, 1988, p. 89)

É importante observar que, mesmo não sendo linear na exposição de seus argumentos, toda criança sabe argumentar, sabe onde quer chegar através das opiniões que defende e sabe que esta é uma forma (talvez a única) de se fazer respeitar pelo grupo. E este saber independe de fatores externos como classe social, econômica ou cultural. Os objetivos podem variar, a forma pode ser mais ou menos verbal, atender mais ou menos às normas gramaticais, mas os argumentos podem ser encontrados – em maior ou menor proporção - em todos os textos de opinião produzidos por crianças. Como as crianças escrevem menos do que falam, exercitando menos a escrita, encontram mais dificuldades em apresentar seus argumentos na forma escrita, mas se bem orientadas e conduzidas, chegam a excelentes textos de opinião tanto falados como escritos.

3.4 Relação língua oral / língua escrita

Houve uma época em que se pensava a modalidade escrita apenas como representação pura e simples da oral. Houve a época em que a escrita era tida como preservação e transposição da fala no tempo.

Mas foi trocando experiências, incertezas, inseguranças e inquietações que vários pesquisadores dedicaram-se à questão da relação entre oralidade e escrita. Procuramos nos embasar nas teorias defendidas por alguns: Vygotsky (1933; 2000), Morel (1993), Koch (1995), Catach (1996), Achard (1996), Rey-Debove (1996), Fayol (1997), Cagliari (1997) e Soares (2002).

Soares (2002) associa oralidade à leitura, porque, segundo ela,

> A leitura (...) é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (...) estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas. (SOARES, 2002, p. 68)

A autora defende que a capacidade de interpretar, prever, construir e monitorar significados, refletir e fazer julgamentos sobre o conteúdo também são habilidades da leitura, que são extensivas à fala, por mais espontânea que possa parecer e ser.

Quanto à escrita, faz a seguinte assertiva:

> a escrita (...) é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. (...) as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 2002, p. 69-70)

Isso não quer dizer que essas habilidades se oponham, em muitos momentos elas se complementam, se relacionam para organizar o pensamento da e na língua escrita. A escrita engloba, ainda, segundo a autora, outras habilidades como a caligrafia, a ortografia, a seleção das informações, o estabelecimento das metas, a organização e a relação das idéias e, por fim, a expressão adequada das idéias.

Catach (1996) vê as duas modalidades da linguagem como variantes de uma mesma língua que se enriquecem mutuamente. “O oral e o escrito constituem, em regra geral, em sincronia, duas variantes universais de uma única e mesma língua, que vai enriquecendo a si própria. (teoria de L’ ou L linha)” .(CATACH, 1996, p.261). Para comprovar sua tese ela definiu a escrita como um “conjunto de signos discretos, articulados e arbitrários, que permitem comunicar qualquer mensagem construída em uma determinada língua” (CATACH, 1996, p.253), que não descarta, nem confronta uma possível definição da modalidade oral da linguagem.

Para a autora, um sistema de escrita deve estar fundamentado em três noções básicas: ser representativo, preservar a palavra e ser funcional. Essas noções, mesmo não tendo sido citadas por ela, também valem para a modalidade oral da linguagem. É sabido que a linguagem oral é mais suscetível a variações e mudanças, no entanto, a representatividade de uma língua pode estar garantida nessa modalidade tanto quanto na escrita.

Um outro aspecto que podemos abordar acerca da relação entre o oral e o escrito é a vertente mostrada por Rey-Debove (1996) que defende a existência de quatro modalidades de uma mesma língua.

> Encontramo-nos, portanto, em presença de quatro sistemas de discurso e não mais de dois: 1) linguagem falada", diretamente codificada pelo locutor; 2) a "linguagem escrita" diretamente codificada pelo escriba; 3) a "linguagem oralizada", ou discurso escrito que é falado (como na leitura em voz alta); 4) a "linguagem transcrita", ou discurso falado que é escrito (como na tomada de notas). (REY-DEBOVE, 1996, p. 79)

Trata-se apenas de um desdobramento das modalidades oral e escrita, o que não invalida os esforços do autor em tornar mais claro e didático os usos e funcionamentos da linguagem humana.

Vamos nos fixar apenas nas duas modalidades iniciais. O que acontece quando fazemos a transposição de um texto oral para o escrito? E vice-versa? Alguns fatores têm papel garantido nessa discussão como: presença/ausência de um interlocutor direto, presença/ausência dos recursos extralingüísticos, efeito tempo/espaço, finalidade específica de cada modalidade, estrutura e funcionamento, etc. Acreditamos que os textos nascem com objetivos determinados e, em sua transposição de uma modalidade para outra, perdem-se e ganham-se efeitos e até unidades lingüísticas. Preferimos, então, nomear como texto oral – chamado também de primário - aquele espontâneo, do cotidiano, sem maiores reflexões em sua elaboração, que pode sofrer alterações ou correções no momento de sua produção, pode contar com a participação efetiva de seu interlocutor e dos elementos prosódicos e dêiticos característicos da oralidade. Para o texto escrito – também chamado de secundário – reservamos aquele que, utilizando de signos passíveis de articulações e registro, mantém-se ao longo do tempo, sofre menor interferência de usos corriqueiros da linguagem cotidiana e registra a história, embora perca a mágica da interatividade.

Nesse sentido, nos apoiamos em Morel (1993), para dizer que os textos orais, por contarem com os elementos prosódicos e melódicos são mais amplos, permitem uma maior visibilidade do seu interior.

> *L'organisation d'un énoncé oral ne peut être décrite qu'em prenant en consideration en premier lieu les marques prosodiques et mélodiques, qui constituent les seuls indices permettant d'une part de segmenter la chaîne sonore en unités mélodiques et en groupes prosodiques – unités minimales de l'oral – et d'autre part d'opérer un regroupement des groupes*

> *prosodiques successifs en une unité discursive plus large: l'énoncé.* (MOREL, 1993, p.136)[5].

Fayol (1997), assim como Morel (1993), salienta a importância da interatividade na modalidade oral da linguagem. Para ele, emissor e receptor são co-produtores da atividade de linguagem oral.

> *L'interactivité de la production orale a pour avantage que l'emetteur peut, en temps réel réguler son message. Il dispose en effet, au cours même de l'interaction, d'informations provenant de différents canaux (gestes, mimiques, intonations, questions) qui lui indiquent dans quelle mesure ce qu'il dit intéresse son interlocuteur et est compris par lui. Il peut alors modifier en consequence le contenu et/ou la forme du message. En ce sens, la production orale constitue toujours une co-production, émetteur et récepteur contribuant à l'élaboration des échanges.* (FAYOL, 1997, p.5)[6]

Fayol (1997) destaca que as marcas "formalidade" (da escrita) e "informalidade" (da oralidade), tão propagadas por estudiosos (ou não) da linguagem, trazem o risco negativo de se considerar as duas modalidades da linguagem como duas línguas distintas. Para evitar esse problema, o autor delimita três características específicas da produção verbal escrita: *Trois dimensions propes caractérisent l'activité de production verbale écrite: la réalization graphique du message, la (relative) lenteur de sa production et la disponibilité, pour l'émetteur, d'une trace.* (FAYOL, 1997, p.8)[7]. Dessa forma, garante-se que a escrita é uma modalidade e não um tipo de língua, portadora de características próprias, mas não de vida própria.

---

[5] (A organização de um enunciado oral só pode ser descrita levando-se em consideração em primeiro lugar as marcas prosódicas e melódicas, que constituem os únicos indícios que permitem de um lado segmentar a cadeia sonora em unidades melódicas e em grupos prosódicos – unidades mínimas do oral – e de outro lado realizar um reagrupamento dos grupos prosódicos sucessivos em uma unidade discursiva mais abrangente: o enunciado.) (Tradução nossa).

[6] (A interatividade da produção oral tem a vantagem de que o emissor pode, em tempo real, regular sua mensagem. Ele dispõe, de fato, durante a própria interação, de informações provenientes de diferentes canais (gestos, mímicas, entonações, questionamentos) que lhe indicam em que medida o que ele diz interessa ao seu interlocutor e é compreendido por ele. Ele pode assim modificar conseqüentemente o conteúdo e/ou a forma da mensagem. Nesse sentido, a produção oral constitui sempre uma co-produção, emissor e receptor contribuem para a elaboração das trocas). (Tradução nossa).

[7] (Três dimensões próprias caracterizam a atividade de produção verbal escrita: a realização gráfica da mensagem, a (relativa) lentidão de sua produção e a disponibilidade, pelo emissor, de uma marca.) (Tradução nossa).

Achard (1996) tem uma teoria ainda mais simples sobre as duas modalidades da linguagem, que ele chama de domínios: “É, assim, lícito reportá-los [oral e escrita] a uma mesma norma abstrata, isto é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua.” (ACHARD, 1996, p.65)

Vygotsky (2000) afirmou: “A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.” (VYGOTSKY, 2000, p.154). Esta teoria serviu de base para outros pesquisadores afirmarem que a modalidade falada é primária e a escrita, secundária.

Esse pressuposto serviu, também, para entendermos o processo de transposição da linguagem falada para a escrita. A criança leva um tempo para deixar de empregar em suas produções escritas os recursos que lhe são familiares na fala. Koch (1995) ressalta que

> (...) a criança, na fase inicial de aquisição da escrita, transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar na fala. Somente com o decorrer do tempo e com a intervenção oportuna e paciente do professor é que ela vai construir seu modelo de texto escrito. Como isso não acontece da noite para o dia, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da oralidade. (KOCH, 1995, p.117)

Cagliari (1997) defende que a escola exerce um papel fundamental nesse processo de transposição da língua falada para a escrita. Segundo ele, cabe ao professor respeitar a variedade de dialetos trazidos por seus alunos, incentivando-os a adquirirem o dialeto padrão, cabendo-lhe, também, observar e acompanhar o processo de transposição do domínio falado da língua para o escrito. “Uma criança que escreve **disi** não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala, isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia.” (CAGLIARI, 1997, p.30)

3.4.1 Marcas da oralidade na escrita

Seria infrutífero negar as marcas da oralidade nas produções escritas tanto de crianças quanto de adultos; tanto de usuários que estão em contato permanente com

a escrita, portanto mais preocupados com a norma padrão, quanto de usuários que raramente se deparam com a necessidade de escrever e certamente sem maiores preocupações ou desconhecimento de regras para o "bem escrever". O que se pode mostrar é a maior ou menor incidência dessas marcas de acordo com o objetivo do texto, o grau de escolaridade e a intimidade dos interlocutores.

Dos muitos estudiosos que se detiveram nesse assunto, encontramos, inclusive, aqueles que não vêem marcas da oralidade na escrita. É apenas a escrita. Fruto da necessidade que os usuários da língua têm de expressar-se por escrito, usando meios (signos lingüísticos) que lhes estão disponibilizados de acordo com o meio social em que vivem, o quê e para quem desejam expressar seus sentimentos. Não queremos resolver as questões pertinentes às divergências teóricas do tema. Importa-nos, aqui, mostrar, como defendido anteriormente, a presença de aspectos inerentes à oralidade da língua presentes nos textos escritos das crianças.

Barba (2005) fez a seguinte afirmação: "percebe-se que as crianças narram histórias que fazem parte do seu cotidiano, contendo registro das narrativas escritas, marcas de oralidade presente nos mitos e nas lendas contadas pelo caboclo amazônico". (BARBA, 2005, p.3)

Os casos mais comuns de marcas da oralidade na escrita, como assinalou Cagliari (1997), são aqueles resultantes da transcrição fonética. Um falante que pronuncia "tiu", pode, dependendo do domínio das normas, do interlocutor, do grau de formalidade do tema, etc., escrever "tiu". Este processo recebeu o nome de fechamento vocálico ou alçamento, podendo acontecer de "*e*" > "*i*" e de "*o*" > "*u*". É importante observar que em todas as camadas sócio-econômico-culturais, em todo o território nacional, enfim, todos os usuários da língua se permitem fazer os fechamentos. Soaria estranho a qualquer ouvinte, os fonemas "*e*" e "*o*" átonos finais sendo pronunciados como tal. Os falantes de algumas regiões do país contemplam (de forma aproximada) esta pronúncia. Mas podemos afirmar que a maioria dos falantes brasileiros faz, em maior ou menor proporção, os fechamentos vocálicos nas posições pós-tônicas (maior incidência) e/ou pré-tônicas (menor incidência).

Quando solicitados que eles escrevam, estes falantes, não raras vezes, e dependendo do grau de formalidade do texto, do leitor, do tema, levam, conscientemente ou não, as marcas desse processo para as suas escritas.

Alguns fragmentos retirados do nosso *corpus*:

“ fui lano neu ti**u**” WLS. 32

“nós fom**u** para um rio...” ASP. 35

“...que chegaro do Acr**i”** DBB. 51

“...meu ti**u** estava bebo...” J. 66

“...e no dia seguint**i** estava...” DSS. 68

“eu fiquei tod**u** machucado” SBR. 75

“ ...vamos come soveti**”** KSS. 78

Além dos fechamentos das vogais átonas finais (pós-tônicas) o maior arredondamento labial (fechamento) é confortável (“*i*’ é mais arredondado que “*e*” e *“u”* é mais arredondado que *“o”*) – encontramos, também, os fechamentos das vogais “e” e “o”, que ocorrem no interior das palavras (em posição pré-tônicas). Nestes casos, caracterizam dialetos, estilos e até modismos. Podemos exemplificar esses casos com falantes que estão na mídia, como artistas famosos, apresentadores de programas de televisão e narradores esportivos. “*cat**i**goria* (categoria)”, “*acad**i**mia”* (academia), *“t**i**oria”* (teoria), *“c**i**bola”* (cebola), *“b**u**lacha”* (bolacha), “*t**u**mat**i**”* (tomate) não são exemplos raros.

Casos assim, também foram encontrados em nosso *corpus*:

“eu gosto mais e na ep**u**ca de caju” LSM. 13

“...foi d**i**mais” MFRM. 52

“...perto do canpo de fut**i**bol” LGS. 65

“...e agente t**u**memo banho de garape” SPAG. 77

“...e depois f**u**mos em um bar” SPAG. 77

“...f**u**mo alm**u**sa...” RBS. 83

“...comprava um b**u**neco” WLS. 101

“...vara de **i**spicha coro” OFSS. 20

Estas crianças estão em fase de aquisição da língua escrita, acreditam que a escrita é o registro fiel da fala, portanto, não é de se estranhar que levem para seus textos escritos as peculiaridades de suas falas cotidianas. Estes “erros”, assim como as hipercorreções que veremos a seguir, podem ser avaliados, inclusive, como uma grande tentativa de “acerto”, pois só os escritores “zelosos” com o código lingüístico teriam a preocupação de serem fiéis no registro de suas falas.

Outras expressões do cotidiano dos falantes dessa comunidade, representados pelas crianças (nossos informantes), mostram quanto o redator é fiel ao registro dos sons da fala ao escrever. Os exemplos a seguir revelam essa tentativa quase perfeita. Construções que a norma padrão da língua teorizou como dígrafos, estrangeirismos e segmentação difusa, o falante/escrevente adota a maneira mais simples de registrar: escreve como fala. Quantas escritas nos parecem estranhas, mas na oralidade não nos causam grandes desconfortos. Por exemplo:

"penautis", "gous", "tequinico", "ária" AAS 84
"juelio" WSC. 88
"pro que", "bai"(banho), "andano", "a tai" CCF. 89
"conzinha" JNS. 93
"novai Orque" RSA. 98
"viaja para o zoto istado" ISJ. 102
"adivogada" TGC. 177
"por que eles foram pacasa."DRA. 41

Detectamos, também, nos textos escritos pelas crianças, um outro tipo de "erro" que marca a presença da oralidade na escrita: a hipercorreção. Talvez devêssemos afirmar que este procedimento aparece mais na modalidade escrita da língua do que na modalidade oral e reforçar a idéia anterior de que se trata de uma tentativa consciente de acertar. O falante/escritor que comete hipercorreções está exageradamente atento às regras da norma culta.

As incidências de hipercorreção observadas no *corpus* ocorreram em textos bem estruturados, claros, coesos e coerentes. É perceptível que seus autores estavam realmente interessados em "dar o melhor de si". Em fragmentos como:

"...brinquei **dimas ..."** MFRM. 52
"... aproveitar **mas** ainda." MFRM. 52
"...agora ele **aromou** uma namorada" AC. 16
"hoje a mulher não e **omilhada"** DSS. 163
"antigamente as **molheres** não podiam..." ELC. 165
"era uma **omilhassão**." RAS. 164
"...der ter vario **dereito** de ..." BFC. 172

“ e nem j**o**iza...” TGC. 177

“...elas não podiam **descotir** com os maridos...” TGC. 177

“...agora elas **coidam** dos filhos...’ TGC. 177

percebe-se um cuidado em não cometer os ditos fechamentos analisados anteriormente. Existe, ainda, nos dois últimos fragmentos mostrados, a possibilidade da existência do tabu quanto ao uso do segmento fônico -cu. Nos meios mais conservadores, isoladamente, essa seqüência fônica representaria um palavrão proibido. Se em outros contextos onde se fala *“u”*, deve-se escrever *“o”*, então, em assim fazendo deixa-se de correr dois riscos: evita-se a sílaba “feia” e o “erro” propriamente dito. Os demais casos apontados seguem a lógica do fechamento vocálico. Onde se fala “*u*”, escreve-se “*o*”, onde se fala “*i*”, escreve-se “*e*”, logo, o aprendiz da escrita entende que essa deve ser a regra geral.

Quando se trata de marcas da oralidade na escrita, não se pode deixar de citar os casos de monotongação e ditongação das palavras.

Observa-se que o mesmo usuário da língua que é capaz de desfazer, é capaz de fazer um ditongo. São os usos cotidianos, comuns, variedades lingüísticas usadas pelas comunidades de fala que ditam (ou não) as regras para fazer/desfazer os ditongos. Cabe salientar, também, que o usuário que faz/desfaz ditongos, não o faz sempre, genericamente. Ele usa este recurso aleatoriamente, sem critérios e sem fixidez. Algumas expressões que ilustram a monotongação presente em nosso *corpus*:

“num **otro** dia” RAS. 01

“eu vou na pedra da **mantega”** LAC. 09

“lavo **losa,** (...) **ropa** na maqui” AC. 16

“encasa eu lavo **loca...”** EP.19

“troco de **ropa” , “**vara de ispicha **coro**” OFSS. 20

“...depois eu fui para A **cachoera** do teotônio” EAS. 34

“ai eu tirava aos **pocos** quando...” MRS.125

A ditongação – processo inverso à monotongação – também esteve significativamente presente no material analisado:

"...e **nois** terminamos..." EAS. 34

"...**nois** tabem ..." DMS. 48

"...meu tio **féis** um torneio (...) e la **nois** comomoramos..." LGS. 65

"**...nois** pegamos um monte **(**...) ai foi minha **veis** de jogar" OFSS. 69

"...e marquei **trei** gol (...) e **nois** estava a postando..." WSR. 73

"...ela tinha **trêis** cores (...) ela saiu **atrais** da cobra" DBS. 81

"ficamos so **peiscano** e..." CCF.89

"compraria cados **nelorio** búfalos..." SB.120

"ia ajudar muitas **pessouas** que precisa..." KBS.131

"com prava remedio pra totos os **oispitau**..." A.142.

Os processos de monotongação e de ditongação exigem ambientes propícios de acontecimento. Os fonemas vizinhos podem ou não possibilitar o acréscimo ou a supressão de um ou mais fonemas.

Um outro fator significante que demonstra a presença da oralidade na escrita é o apagamento e o acréscimo da letra *r* (erre), no início, no interior e no final de sílabas ou palavras. As maiores incidências de apagamento estão na marca de infinitivo dos verbos e nas sílabas tônicas finais (oxítonas). Os acréscimos se dão, principalmente, no final de palavras, sugerindo um estilo "elaborado", "caprichado" de escrever. Ocorrem, também, com rara freqüência, no início de palavras iniciadas com *r (*erre), num contexto onde também o mesmo ocorre com o *s* (esse).

" eu ia **rreforma** aminha casa (...) uma **ssala** (...) e o **rresto** que **ssobrou**..." LSM. 90

"e o **rresto** e colocava..." RMS.

O *corpus* nos mostrou esse fator com um número considerável de casos de supressão de letras e é provável que as crianças falem exatamente assim:

"eu gosto de escrever e **dezenha** e **brinca** (...) para **mostra** para..." AAS. 02

"eu gosto de **joga** bola" ISJ. 03

"Rogério tem uma **mulhe...**" LPC. 08

"o que eu mais gosto de **come** (...) depois eu vou **dormi**" LSM. 13

" Eu gosto de **brinca** boneca (...) eu gosto de **durmi** até tade". EP. 19

"eu moro no **luga** chamado são **maço** (...) ele cuida das **ceca** (cercas)" AX. 24

"eu vou **espera** o onibus pra vim pra escola **estuda** (...) vou **faze** tarefa" FLS. 25

"eu gosto **devi** para escola **estuda** e **aprede"** D. 26

"foi **anivessario** da minha irmã" ASP. 35

"o meu **melho** final de semana" LPC. 36

"uma festa de **Anivesario"** LGS. 65

"eu ia **tira** minha mãe (...) ia **compra** uma casa (...) ia **viaja** com..." A. 112.

Mostrou também casos de acréscimo de letras e é pouco provável que as crianças falem assim:

"quando eu **chergo** *(chego)* **(...)** o meu pai gosta muito de cria **gardos** *(gado)"* LPC. 08

"**lar** *(lá)* todo mundo acorda cedo" AC. 16

"eu gosto de **fircar** *(ficar)* sozinha" RCS. 21

" eu **moror** *(moro)* na cachoera" A.29

"nos a cabemos de **arsisti** *(assistir)*" ASP. 35

"fiquemos **ater** *(até)* uma hora (...) era **sor** *(só)*brincadeira" OGL. 64

"...**air** *(aí)*foi uma legria" LGS. 65

"outras tava la na **pricina** *(psicina),*" DSS. 68

"fumu **tirra** *(tirar)* leite seto" RBS. 83

"comprava uma **morto** (*moto)...*" LPC. 97

"pra min **er** *(e)* pra meu pai (...) **er** comprava Roupa (...) **er** muito Boi" AC. 119

"eu já **vir** *(vi)* tanto mendigo" ASA. 121

"quando eu **pricisaser** *(precisasse)***"** MRS. 125

Então, nem todos os usos denotam, necessariamente, um registro da fala. Há casos em que as crianças, por assimilação, analogia, excesso de zelo, capricho ou estilo, acrescentaram a letra "erre".

Mas há casos que refletem a fala cotidiana como o acréscimo da letra "*e"* no final de palavras, como: *asiti**e*** (assisti) RMS. 31, *ascisti**e,** diverti**e*** (assisti, diverti)

LSM. 33, *cori**e**, ovi**e*** (corri, ouvi) JPC. 38, *amanhesi**e*** (amanheci) CTS. 76, *bebi**e*** (bebi) MRS. 79. Outras construções como: *carr**i**o* (carro) WLS. 101, ***a**duava* (doava) DBS. 134.

Podemos, ainda, contar com um outro largo uso por parte de alguns redatores que registram, segundo alguns estudiosos, de maneira incisiva, as marcas da oralidade na escrita. Trata-se do "aí" e do "depois" usados como marcadores de continuidade das narrativas orais. O narrador dispõe desse recurso como forma de assegurar que seu interlocutor vai manter-se na posição de interlocutor, não vai desistir de ouvi-lo, visto que a história ainda não terminou. Este uso é muito comum em crianças (ou não) em fase de aquisição da língua escrita, deixando de ser usado à medida que o processo de aquisição vai se desenvolvendo e se fixando no aprendiz.

De acordo com o tema proposto, direcionando mais ou menos para a narrativa, encontramos maior ou menor incidência desses marcadores. Em nossa análise observamos que o primeiro tema (Quem sou eu?), como sugeria uma descrição, não apresentou nenhum caso de "aí" ou "depois". O segundo tema proposto (O melhor final de semana que tive) sugeria uma narração e foi significativa a presença dos referidos marcadores.

> "... **aí** eu fiquei mais feliz." LSM. 33
> "e **aí depois** eu fui (...) **aí** nos pulamos (...) **ai** quando eu voltei (...) **aí** quando acabou..." JMS. 39
> "...primos **ai** fomos almoça (...) **ai** no outro dia (...) **ai** era meu aniversario" RAS. 43
> "...**ai** quando a gente foi embora **ai** nos levemos o som." ISJ. 44
> "...**iai** meu irmão (...) **aí** começou (...) **ai** minha mãe..." ASC. 58
> "... e **daí** quando cheguei em casa..." KKBS. 62
> "...e **depois** todos nós ficamos (...) **depois** foi meu irmão..." GON.67
> "...**depois** nois fomos (...) **depois** agente fomos embora..." OFSS.69
> "...**aí** la tinha (...) **aí** a cachorra latiu (...) **aí** eu fiquei com medo." ILS.71
> "...e **ai** eu fui ao banho (...) e ai depois eu fui la (...) e air eu mir devertir" MRS. 79.

O terceiro tema (O que você faria se ganhasse na loteria?) permitia tanto uma narrativa quanto uma tomada de posição exigindo defesa de opinião. Neste caso, a

presença dos marcadores “aí” e “depois” foi pequena, tendo sido observada exatamente naqueles textos que tenderam para a narrativa. Tanto que o tempo verbal é o pretérito perfeito e/ou imperfeito como é comum no “contar histórias”. A condicional presente no tema desvia o foco da narrativa para uma possível defesa de tese, descartando, então, os marcadores “aí” e “depois”.

> “...eu botava no baco **aí** eu ia trabalha...” ASP. 91
> “...**ai** eu comprava um carro (...) **ai** eu contratava dois (...) **Ai** eu comprava uma casa...” JNS. 93
> “...**ai** eu ajudava a minha avó (...) e **ai** eu guardaria (...) **ai** eu acho que eu tenho...” MRS. 125
> “...**ai** quando (...) **Ai** o meu sonho (...) **ai** o resto do dinheiro...” AFLS. 140.

O quarto tema proposto (As conquistas das mulheres nos últimos tempos) sugeria um texto de opinião. A grande maioria descreveu de forma fragmentada a condição feminina em seus lares, narrando a rotina das mulheres com quem convivem. Foram poucas as defesas de opiniões propriamente ditas e não foi constatada a presença dos marcadores conversacionais citados acima.

Pôde-se observar que as marcas da oralidade encontradas nos textos escritos foram de ordem do cotidiano daquela comunidade de fala. Como os nossos informantes (falantes/escritores) são crianças de baixo poder sócio-econômico, entende-se que este dado, por si só, justifica o uso informal que fazem da língua tanto falada quanto escrita. O que não quer dizer que devam permanecer nesse patamar para sempre, ou então a escola não estaria cumprindo seu principal papel social que é o de proporcionar a todos os seus alunos o acesso à variedade lingüística de prestígio, mantendo o respeito pelas suas linguagens de origem.

Não nos restam dúvidas de que os textos analisados estão impregnados de marcas da linguagem falada de seus autores. Se estas marcas representam especificamente a transcrição do léxico, o uso lingüístico específico da comunidade ou se trata de marcas propriamente ditas não mudam o objetivo deste estudo. Vislumbramos constatar e traçar um perfil da linguagem escrita dessas crianças considerando suas peculiaridades do ponto de vista da sociolingüística e da psicologia escolar. Para tanto, faz-se necessário observar como se dá o processo de expressão escrita, como se faz a passagem da fala para a escrita. Que traços

acompanham e que traços se modificam nesse percurso. Como crianças desprovidas de quaisquer contatos mais significativos com a palavra escrita fazem uso da mesma quando solicitadas a expressarem seus sentimentos, suas emoções, seus sonhos?

Além das significativas marcas da oralidade presentes nos textos escritos das crianças, observamos, também, algumas marcas características da língua escrita, devidas ao pouco contato e/ou domínio das regras que a normatiza, ou devido ao costume local, a que denominamos “normas da comunidade”.

Geraldi (1997) afirmou que a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, e que

> (...) as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas pos esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p.6)

Entendemos que as comunidades de fala, sejam elas urbanas ou rurais, centrais, periféricas ou longínquas, tendem a estipular as regras do jogo da comunicação. O que é aceitável e o que não é, o que garante o estilo e o que não garante, o que pode ser inserido no léxico e o que não pode, enfim, controlam e selecionam as interferências sociais. Essas regras nascem dos princípios morais, religiosos, culturais e sociais aliados às influências externas trazidas pelos meios de comunicação de massa, pelo convívio com outros falantes e pela escola.

A comunidade escolar da Cachoeira do Teotônio, representada pelos alunos selecionados por nós, mostrou em seus textos escritos que tem normas lingüísticas próprias, não necessariamente inéditas, nem tampouco exclusivas, mas representativas de seus falantes.

Ausência do uso da vírgula, uso indevido de letras maiúsculas, trocas de pares mínimos, nasalização e/ou desnasalização indevidas e outros casos, não serão cotejados por entendermos que fazem parte do processo de aquisição e que cabe ao professor acompanhar e orientar as crianças para que ultrapassem essa fase considerada transitória.

Mais adiante, quando da análise e interpretação dos dados, vamos tratar das microestruturas que, embora não tenham o objetivo, naquele momento, de mostrar

as marcas da oralidade na escrita, trazem em seu bojo esta característica, principalmente nas variações de concordância.

3.5 Capacidades metalingüísticas

A todo instante somos convocados a fazer uso da linguagem. São práticas cotidianas, conversas rotineiras, ironias, julgamentos, perguntas, respostas. A grande maioria desse uso é espontânea e nem deixa transparecer uma reflexão prévia ou um preparo de pensamentos a serem expostos. Na fala essa atividade mental reflexiva é quase simultânea, ao passo que, na escrita, pelo fato de ser mais lenta, pode ser percebida com maior distanciamento. Há uma outra atividade de linguagem que merece ser citada aqui: a leitura. Quando lemos nos deparamos com palavras que foram selecionadas para "habitar" sentidos peculiares, para "transportar" outras vozes, para "ocupar" espaços únicos e, ainda, para que surtam os efeitos de sentido esperados. Faz-se necessário, portanto, uma elaborada organização sintática para estruturação de tais palavras. Temos, então, na leitura, uma atividade lingüística que exige um alto grau de reflexão, tanto por parte do produtor do texto como por parte do seu leitor.

Em torno dessa reflexão da e sobre a linguagem utilizada no cotidiano das pessoas estão os estudos metalingüísticos, epilingüísticos, de metacognição, de metaprocesso, de epiprocesso.

Interessa-nos, aqui, relembrar apenas duas dessas noções por julgá-las essenciais: metalingüística e epilingüística. Vários estudiosos trataram do assunto como: Gombert (1990), Geraldi (1997), Olson (1995), Achard (1996), Rey-Debove (1996), Gnerre (1998), Cardoso (2002), Buin, (2003) e outros.

Gombert (1990) inicia o primeiro capítulo com a seguinte proposição:

> *Une chose est traiter le langage de façon adéquate em compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C'est cette dernière capacite qui est désignée sous le vocable "métalinguistique" par une toute récente tradition psycholinguistique*. (GOMBERT, 1990, p.11)[8]

[8](Uma coisa é tratar a linguagem de modo adequado em compreensão e em produção, outra coisa é poder adotar uma atitude reflexiva sobre os objetos linguageiros e sua manipulação. É esta última capacidade

Mais adiante, o mesmo autor conclui dizendo:

> *Métalangage ou activités métalinguistiques: sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant; 1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et àplanifier ses propes processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production).* (GOMBERT, 1990, p. 27)[9]

Percebe-se que o autor defende a noção de reflexão e controle da e sobre a linguagem como eixos norteadores dos estudos sobre metalinguagem. Geraldi (1997) explica que as atividades metalingüísticas "são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua." (GERALDI, 1997, p.25)

Geraldi (1997) retoma o assunto e afirma que "para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido. (GERALDI, 1997, p.191)

Olson (1995) ressalta que "se a habilidade em usar a língua é a "atividade lingüística", a habilidade para refletir sobre a linguagem usada é a "atividade metalingüística" (OLSON, 1995, p.275). "(...) minha visão acerca da escrita é ser ela, por sua própria natureza, uma atividade metalingüística.(...) a escrita é intrinsecamente metalingüística." (OLSON, 1995, p.277)

Buin (2003) afirma que "a atividade metalingüística realiza-se quando se utilizam alguns recursos para falar sobre a própria linguagem." (BUIN, 2003, p.19).

Cardoso (2002) encaminha sua visão sobre metalinguagem para o âmbito da aprendizagem e mostra que essa função da linguagem pode ser encontrada:

---

que é designada sob o vocábulo "metalingüística" por uma bem recente tradição psicolingüística) (Tradução nossa).

[9] (Metalíngua ou atividades metalingüísticas: sub-domínio da metacognição, que se refere à linguagem e seu uso, em outras palavras compreende: 1- as atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso, 2- as capacidades do sujeito de controlar e planificar seus próprios processos de tratamento lingüístico (em compreensão e em produção). (Tradução nossa)

> (I) por um lado, quando o próprio processo torna-se objeto da atenção e do discurso, por meio da mediação das palavras das outras pessoas, ou de si mesmo, nas numerosas situações de aprendizagem e interação; (II) por outro lado, e num sentido mais restrito, existe, no próprio funcionamento, um certo número de signos ou de unidades lingüísticas que agem sobre um contexto lingüisticamente criado. A importância dessas unidades lingüísticas cresce com a autonomização do texto em relação à situação de produção. (CARDOSO, 2002, p.109)

Os autores acima estão em sintonia quanto ao uso da expressão "falar sobre a língua" como espinha dorsal das atividades metalingüísticas. Essas atividades são mais corriqueiras do que se pode imaginar e estão presentes em nossas vidas desde muito cedo. Crianças na fase dos por quês levam os adultos que as cercam a fazerem uso de metalinguagens mesmo sem perceberem.

Os estudos da metalinguagem implicam estudos da epilinguagem, ou seja, a epilingüística, ou atividades epilingüísticas. Temos, então, algumas considerações trazidas de estudiosos do assunto.

Gombert (1990) nos deixou a seguinte contribuição teórica:

> *Activités épilinguistiques: comportementes précocement avérés qui s´apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Il s`agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d`une maîtrise fonctionnelle de régles d`organisation ou d`usage de la langue.* (GOMBERT, 1990, p.27)[10]

Geraldi (1997) aponta que:

> (...) poderíamos caracterizar as atividades epilingüísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas como objetos, suspendem o tratamento do tema a que se destinam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. (GRALDI, 1997, p.23)

Buin (2003) afirma que

[10]Atividades epilingüísticas: comportamentos precocemente constatados que se apresentam nos comportamentos metalingüísticos mas que não são controlados conscientemente pelo sujeito. Trata-se, na verdade, de manifestações explícitas, nos comportamentos dos sujeitos, de um domínio funcional de regras de organização ou de uso da língua. (tradução nossa).

> A atividade epilingüística demanda um ato reflexivo, no processo interacional, sobre o funcionamento da língua. Diz respeito a momentos em que se suspende a atividade lingüística para refletir sobre a língua, sobre o próprio funcionamento da linguagem." (...) "Na atividade epilingüística captura-se o momento em que o sujeito está refletindo sobre a própria língua, os momentos em que revela "relacionar-se" com a linguagem. (BUIN, 2003, p. 19).

Nas considerações acima pudemos acentuar o termo "refletir" como caracterizador da atividade epilingüística. Característica também encontrada na metalingüística. Refletir sobre a linguagem com a própria linguagem são ações metalingüísticas e epilingüísticas. O traço sutil que as diferencia é a noção de consciência, mostrado por Gombert (1990), que poderia ser resumido assim: consciência que gera controle = atividades metalingüísticas; consciência que por si só não gera controle = atividades epilingüísticas. No entanto, o uso de recursos como reformulações, autocorreções e pausas longas são exemplos de atividades epilingüísticas da fala que podem ocorrer também na escrita.

Para Gnerre (1998), os fatores sociais podem interferir tanto nas atividades metalingüísticas como epilingüísticas, uma vez que ler e escrever são processos sociais. Para ele

> (...) a presença de eventos lingüísticos formalizados, de retórica, de treinamento especial em habilidades lingüísticas, tanto relativas à língua falada como à língua escrita, a existência de um léxico jurídico e muitas outras características deste tipo podem mudar a natureza da consciência metalingüística. (GNERRE, 1998, p.90)

Achard (1996) entende que a escrita possibilita maior visibilidade dessas atividades. Para ele as práticas de correção levam à explicitação. "A experiência geral é que a existência de um registro escrito se presta a uma intensificação dessas práticas e a um deslocamento do epilingüístico (prática da correção) ao metalingüístico (explicitação de elementos teóricos sobre o que caracteriza a língua)." (ACHARD, 1996, p.71)

Mesmo transitando entre o metalingüístico e o epilingüístico, pode-se perceber que as atividades metalingüísticas aparecem de modo diferenciado nos usos oral e escrito da linguagem como afirmam Rey-Debove, (1996) e Olson (1995).

Segundo Rey-Debove (1996), houve um tempo em que se pensava que “o escrito significava o oral”, “que os signos do discurso escrito significavam os do discurso falado” (REY-DEBOVE, 1996, p.76), mas, segundo o autor, “Isso é impossível porque, nesse caso, o discurso escrito seria metalingüístico e seria necessário passar pela expressão oral para ter acesso ao conteúdo do escrito.” (REY-DEBOVE, 1996, p.76).

Olson (1995) mostra aspectos específicos do oral e do escrito nas atividades metalingüísticas, como significados particulares dos termos, relações gramaticais etc. Segundo ele, na escrita “esse conhecimento metalingüístico é uma precondição para a escrita, mas que, mais precisamente, é produto da escrita.” (OLSON, 1995, p.276). Enfatiza, ainda, que “o conhecimento metalingüístico da língua é conseqüência, quer direta ou indireta, da escrita.” (OLSON, 1995, p.278) e na modalidade oral da linguagem a atividade metalingüística pode ser utilizada para representar a língua independentemente da sua ortografia, ou seja, ”a metalinguagem oral não se restringe à escrita. (...) Qualificar um ato de fala como mentira é comentar um ato de fala, referindo-se a ele como um termo metalingüístico.” (OLSON, 1995, p.280) e mais, “a consciência da língua e a reflexão sobre os textos não são exclusivos da escrita.”(OLSON, 1995, p.282).

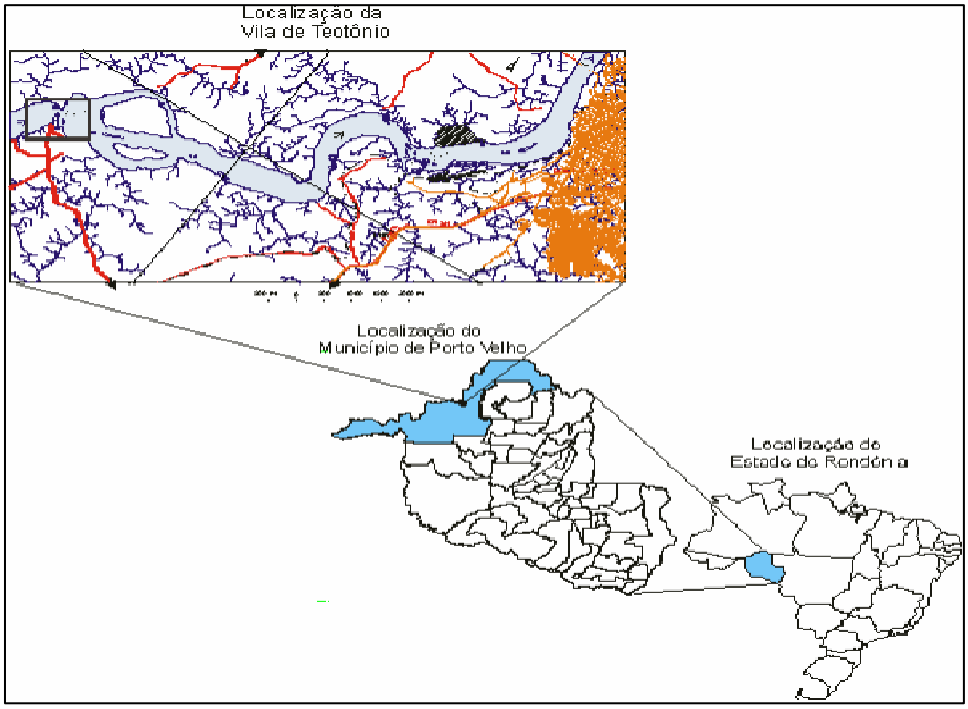
Percebe-se que há grande número de estudiosos procurando nos respaldar, nos fazer entender e teorizar sobre essa questão da reflexão e da consciência do uso da linguagem, uma vez que uma grande maioria dos usuários da linguagem não tem consciência do exercício de reflexão (mais ou menos elaborado) que o falar, o ler e o escrever exigem. Se fôssemos exercitados, desde muito cedo, a refletir antes de falar, de ler e de escrever, ou seja, a trabalhar com as atividades metalingüísticas, talvez tivéssemos, ao longo da vida, menos dificuldades em expressar (por escrito) nossos sentimentos, em redigir textos mais ou menos complexos, em interpretar o que lemos ou ouvimos. Especificamente sobre o redigir, Gombert (1990) defende a idéia de que as atividades redacionais são controladas pelo sujeito e, para tanto, as habilidades metalingüísticas são mobilizadas.

4 METODOLOGIA: LOCALIZAÇÃO E SITUAÇÃO DA COMUNIDADE LINGÜÍSTICA VILA DE TEOTÔNIO

O Estado de Rondônia foi criado pelo presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo em 04 de janeiro de 1982. Naquela época, o Estado contava com treze municípios, hoje são cinqüenta e dois, e uma população de 1.377.792 habitantes.

Com uma área de 238.512,8 km2, o Estado de Rondônia representa 6,19% da Região Norte e 2,80% do País. A extensão da fronteira com a república da Bolívia é de 1.342 Km. Está localizado na Região Norte, ao sul da Amazônia Ocidental e é uma das parcelas do Planalto Central Brasileiro.

O clima predominante é o tropical úmido com a temperatura variando entre 18º e 33º. A menor queda pluviométrica ocorre no trimestre de junho a agosto, sendo o período de dezembro a maio, o mais úmido.[11]



[11] Dados extraídos do site www.portalamazonia.globo.com/artigo Amazônia de A a Z: Rondônia, aspectos históricos e geográficos

Segundo fontes fornecidas pela EMBRAPA, o solo do Estado de Rondônia está apto para a lavoura (185.442 Km2), para pastagens plantadas (8.626 Km2) e para silvicultura e pastagem natural (6.549 Km2).

A economia está centrada na agricultura, na pecuária, na piscicultura e no extrativismo vegetal (produção de cacau, madeira em toras, castanha-do-pará e borracha silvestre) e mineral (ouro, cassiterita, diamante, nióbio, quartzo, granito e água mineral). A agroindústria (produção de lacticínios, setor moveleiro, de confecções, couro e calçados) começa a despontar no estado, gerando divisas e incrementando a economia do Estado. O setor de comércio e serviços também está crescendo à medida que a capital e as cidades do interior evoluem.

Hoje, segundo dados disponíveis na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, já se pode dizer que os trabalhadores de Rondônia têm o maior rendimento médio mensal entre os estados da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste (com exceção do DF)[12].

Outros fatores colaboraram para o rápido desenvolvimento do estado. A construção da hidrelétrica de Samuel (projetada para gerar 217MW) assegurou o abastecimento de energia elétrica para todo o estado que sofria constantes racionamentos. A construção da BR-364, inaugurada em 1984, com 1.450 KM de extensão, ligou o estado às outras regiões do país (até então havia dependência da ligação fluvial ou aérea com Manaus e Belém). A partir da BR-364, os produtos extraídos, ou produzidos, ou industrializados no estado ganharam vulto fora dele, impulsionando fortemente a economia local.

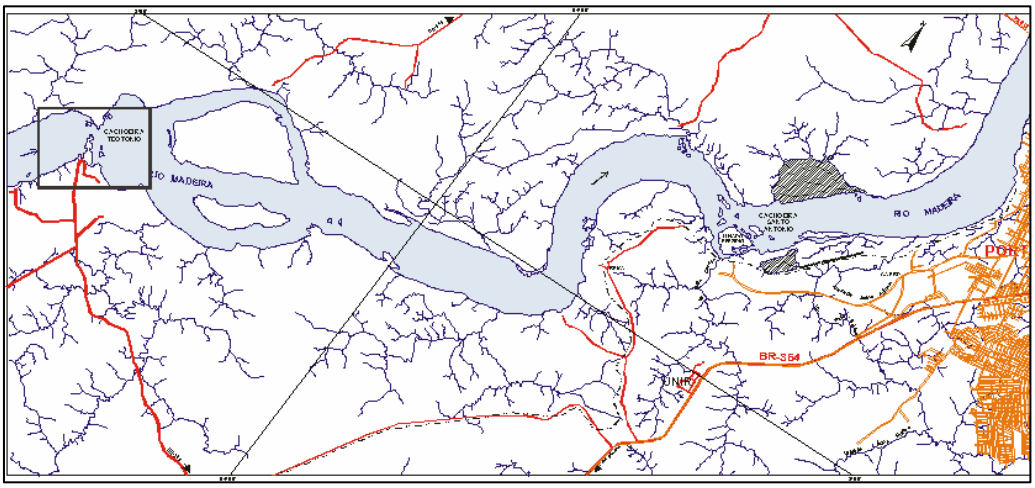
A ocupação do Estado de Rondônia se deu em dois momentos específicos e foi motivada, primeiramente, pelos ciclos naturais de extração mineral (Ciclo do Ouro) – propiciou a construção do Real Forte Príncipe da Beira, na metade do século XVIII - e vegetal (Ciclo da Borracha) – propiciou a construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, século XIX e início do século XX. Posteriormente, já na segunda metade do século XX, outros ciclos econômicos surgem em decorrência das modificações e das ampliações da ocupação humana. Marca-se, então, o Ciclo do Diamante (a partir de 1954), o Ciclo da Cassiterita (a partir de 1958), o Ciclo da Agricultura (década de 70) e o Ciclo da Madeira (década de 80/90).

[12] Ver matéria completa no site www.plansol.com.br (notícias), 09/03/2007, com o título “RO tem menor desemprego e maior renda média entre 19 estados”.

O Estado teve seu crescimento econômico baseado nos ciclos naturais e nos decorrentes da ocupação. Vários foram os motivos que trouxeram imigrantes e migrantes das mais variadas regiões e países, com os mais variados objetivos “patrocinados” por instituições públicas ou não.

A hidrografia do Estado de Rondônia é representada pelo Rio Madeira, principal afluente do Rio Amazonas, com 3.420 Km de extensão, sendo 1.700 Km em território brasileiro. Nasce com o nome de Rio Mamoré, na cordilheira dos Andes, Bolívia. Desce em direção ao norte para a Planície Amazônica onde encontra o Rio Guaporé que faz a divisa Brasil-Bolívia, recebendo, a partir daí, o nome de Rio Madeira.

Devido aos diversos acidentes geográficos (cachoeiras, corredeiras e saltos), o Rio Madeira só se torna navegável a partir da Cachoeira de Santo Antônio, em Porto Velho, indo até Itacoatiara, no Amazonas. O Rio Madeira constitui-se, hoje, na Hidrovia do Rio Madeira, e é uma via fundamental para o escoamento de produtos do Centro Oeste e da própria Região Norte. São 570 milhas (1.056 Km) navegáveis e constitui-se como a única via de transporte para inúmeras populações ribeirinhas.



Porto Velho surgiu de um aglomerado de barracas de portuários, ferroviários e trabalhadores da empresa Madeira Mamoré Railway Company, responsável pela construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, em 1909. Passou a ser município em 24 de janeiro de 1915, capital do Território Federal do Guaporé (depois Rondônia) em 13 de setembro de 1943 e capital do Estado de Rondônia em 22 de dezembro de 1981.

Com uma área de 34.082 Km2 e uma população de 334.661 habitantes em 2000[13] e uma estimativa de 380.988 habitantes em 2006.

Está situada à margem direita do Rio Madeira, sete quilômetros abaixo da Cachoeira de Santo Antônio, dispõe do Porto do Cai N'água, que faz o transporte fluvial para Humaitá, Manicoré e Manaus, além de atender a população ribeirinha do Estado, como São Carlos, Calama e outras pequenas localidades.

A economia do município está calcada na indústria extrativista do minério (ouro e cassiterita), na indústria do setor moveleiro, de plástico e de beneficiamento de cereais, no comércio, na pesca e na agricultura (arroz, mandioca, milho, incluindo a hortifruticultura).

Porto Velho, ao longo do tempo, e de acordo com o ciclo econômico de cada momento, recebeu migrantes e imigrantes de diversos povos e raças (brancos, negros e índios) que contribuíram para a formação da cidade. No entanto, só muito recentemente, o Estado e o Município estão conhecendo uma significativa estabilização migratória, razão pela qual a identidade regional ainda está em formação. Encontram-se, ainda, marcas das línguas inglesa e espanhola, indígena e, dentre a variada gama de variações lingüísticas trazidas pelos migrantes brasileiros, sobressai-se a nordestina.

[13] Dados do Censo Demográfico IBGE-2000.

A Vila de Teotônio está localizada às margens do Rio Madeira, onde se encontra a Cachoeira de Teotônio[14], distante 27 Km da cidade de Porto Velho, pela BR-364, sentido Guajará Mirim.

A Cachoeira de Teotônio é uma queda d'água no Rio Madeira com o desnível de doze metros na estação seca e o nome da vila adjacente é uma homenagem ao seu fundador (século XVIII) juiz Teotônio de Gusmão, conforme consta no artigo da aluna Domingas Luciene Feitosa Sousa[15]:

> "Localizada na Vila do Teotônio, a Cachoeira com este mesmo nome está ligada a um livro onde os Portugueses preocupados com os desvios de ouro das minas, dos vales do Guaporé Madeira – Mamoré solicitaram ao governador Antonio Rolim de Moura Tavares (1751 a 1764) a Fundação de uma feitoria na cachoeira do Salto grande que ficou denominada de nossa Senhora de Boa Viagem do Salto Grande que mais tarde passaria a ser chamada cachoeira do Teotônio que foi uma homenagem dada ao magistrado Teotônio da Silva Gusmão. A comunidade possui 62 casas, 63 famílias, sendo 31 adultos, 17 jovens e 107 crianças sendo um total de 255 moradores. Na própria Vila existem os que residem em locais denominados de Igarapés do Macaco, Jatuarana e Amazonas."

Há alguns anos, este vilarejo teve seus momentos de fama e de intensa procura pelos turistas, atraídos pela fartura da pesca e pela beleza da cachoeira. Com a escassez e a proibição da pesca, a pequena vila perdeu sua principal fonte de sustentação, estando, hoje, com a aparência de total abandono tanto dos moradores como do poder público.

A Escola Municipal Antônio Vasconcelos, que propiciou a coleta dos dados que compõem nosso *corpus*, é a única na comunidade, mas, apesar das dificuldades inerentes, está ativa e é o ponto de referência para os moradores da região. Toda e qualquer atividade que envolva a comunidade é realizada na escola, desde as votações eleitorais até as campanhas de vacinação, as ações da justiça, da marinha e as reuniões da associação de moradores.

---

[14] Os moradores da Vila de Teotônio e redondezas dizem "Cachoeira **do** Teotônio", como se pode ver no *corpus.*

[15] Pesquisadora colaboradora do 6º período de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR, apresentado ao Comitê Técnico Científico/ CTC da Fundação Universidade Federal de Rondônia–UNIR e ao Comitê Técnico Científico Externo do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq como exigência do Programa de Iniciação Científica – PIBIC sob orientação do Profº. Ms. Clarides Henrich de Barba, pesquisa integrada ao Projeto: "Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia: uma proposta a ser construída", coordenado pela profª Drª Nair Gurgel do Amaral.

A escola recebe, além dos alunos da vila, alunos vindos da zona rural da redondeza (maioria), os ribeirinhos mais distantes e alguns da Vila Princesa (comunidade formada a partir do lixão da cidade, que fica na direção da Vila de Teotônio).

4.1 Características das crianças que participaram da pesquisa

As crianças matriculadas na Escola Municipal Antônio Vasconcelos, na Vila de Teotônio, são alegres e muito dinâmicas como quaisquer crianças naquela faixa etária. Suas famílias são de classe sócio-econômica bastante desfavorecida, mas essa condição não lhes tira o vigor e o interesse pela vida. Fomos muito bem recebidos tanto pelo corpo docente como pelo corpo discente e pelos demais membros da comunidade. Nossa presença sempre representou a possibilidade de acrescentarmos pontos positivos para o planejamento/execução de planos de ensino para a direção e para os professores da escola. Desse modo, a coleta dos dados se deu de forma harmoniosa, produtiva e enriquecedora.

A comunidade estudantil apresenta uma realidade lingüística instigante, motivada, provavelmente, pela multiplicidade cultural, étnica, e sócio-econômica.

Algumas famílias moram do outro lado do rio e têm pouco contato com a chamada “civilização”, suas casas estão incrustadas nas pedras às margens do rio e elas sobrevivem da pesca e agricultura artesanal. Raramente atravessam o rio ou vão até a cidade (Porto Velho). As crianças, para irem à escola, utilizam uma voadeira (pequeno barco a motor) disponibilizada pela prefeitura do município, que faz a travessia de ida e volta sobre as águas turbulentas abaixo da cachoeira. As dificuldades ficam por conta do perigo na travessia e do não cumprimento regular no fornecimento de combustível e manutenção do barco.

Outras famílias, aquelas remanescentes da vila, recebiam e serviam os turistas e deles tiravam seu sustento. Hoje, sobrevivem de pequenos serviços prestados nas lavouras próximas, da pesca artesanal e doações. As crianças moram perto e não têm maiores dificuldades de locomoção.

As crianças do terceiro grupo são filhas dos agricultores que moram na área rural propriamente dita. Elas residem a distâncias que variam de dois a dez quilômetros da escola, e, portanto, necessitam de transporte coletivo, que também é

disponibilizado pela prefeitura. O ônibus sai todas as manhãs de Porto Velho com as professoras e vai "recolhendo" os alunos ao longo da estrada. Alguns têm que fazer grandes caminhadas até chegarem ao ponto de ônibus. As maiores dificuldades são a distância, o mau tempo que impede a fluência do trânsito e a falta de combustível e manutenção do veículo.

São três realidades econômicas bastante diferentes: a primeira e a segunda muito carentes. A terceira refere-se a famílias que, por morarem em sítios, têm uma situação financeira um pouco melhor. Em função disso, as famílias costumam vir para a cidade fazer compras, passar finais de semana, visitar familiares. Esta maior mobilidade entre o rural e o urbano, deixa, nestes falantes, marcas lingüísticas instigantes.

4.2 Apresentação do *corpus*

O *corpus* compreende uma coletânea de 180 (cento e oitenta) textos produzidos por crianças de 3ª e 4ª séries em 2004 (4ª e 5ª séries em 2005, respectivamente), da Escola Municipal Antônio Vasconcelos, zona rural ribeirinha do município de Porto Velho, Rondônia.

Ao longo de dois anos as crianças foram convidadas, sob a orientação dos professores, a produzirem textos de gêneros e temas variados. No entanto, naquele momento, para nós, mais importante que o gênero textual era o desenvolvimento do texto propriamente dito. Nosso objetivo era ver a criança no texto, era encontrar sua identidade, sua vivência e seu cotidiano impressos em suas palavras. Que recursos lingüísticos estas crianças têm para se fazerem presentes em seus textos? Que tipo de linguagem elas encontram no meio social onde vivem? Que influências elas sofrem do meio real e do meio virtual? Estas e outras inquietações nos moveram a organizar a coleta deste material.

Os temas escolhidos foram sugeridos e discutidos anteriormente com os professores e posteriormente com as crianças, objetivando a aquisição de conhecimento, bem como o despertar de interesse. Para tanto, os mesmos deveriam tratar de assuntos pertinentes ao cotidiano e ao meio social das crianças para que elas não alegassem desconhecimento. O quadro abaixo mostra os temas sugeridos, as datas em que as atividades foram realizadas, as séries/ano das crianças e a quantidade de alunos que participaram de cada uma das produções:

Temas	**Data**	**Série**	Quantidade
1- Quem sou eu?	20/09/04	3ª	15
2- Quem sou eu?	20/09/04	4ª	15
3- O melhor final de semana que tive	25/04/05	4ª	21
4- O melhor final de semana que tive	14/04/05	5ª	38
5- O que você faria se ganhasse na loteria?	26/04/05	4ª	21
6- O que você faria se ganhasse na loteria?	25/04/05	5ª	35
7- Os direitos da mulher	10/05/05	4ª	13
8- As conquistas das mulheres nos últimos tempos	04/10/05	5ª	22
Total			**180**

A produção dos textos dos sétimo e oitavo temas foi parcialmente prejudicada pelo maior grau de dificuldade apresentado no desenvolvimento do tema. Este também era um dos nossos objetivos: perceber como as crianças iriam comportar-se diante de um tema considerado "difícil". Um número bem menor de crianças manifestou interesse em participar e, neste caso, o tema sugeria que elas dessem suas opiniões sobre o assunto e o mesmo não aconteceu (ou muito pouco). O que vimos foi, como nas demais produções, uma tentativa de narrar histórias, ou de descrever situações que pudessem contemplar o tema.

A defesa das idéias, das opiniões, das suas posições em relação a assuntos um pouco mais complexos ainda não é uma realidade significativa na produção escrita dessas crianças. Talvez a dificuldade esteja em "passar" essas idéias, opiniões, posições "para o papel", como costumamos dizer. Talvez, porque as discussões, os debates cotidianos sobre temas dessa natureza façam parte do "mundo dos adultos", o que contraria nossa outra hipótese que trata da influência externa do meio, como a televisão, por exemplo.

Os textos estão numerados de 01 (um) a 180 (cento e oitenta), em ordem crescente, de acordo com a disposição dos temas no quadro acima e não cronologicamente.

Para facilitar a referência aos textos durante a análise e interpretação dos dados, utilizaremos o seguinte código: as iniciais do nome da criança seguido do número de ordem. Exemplos: RAS. 01, JAB. 72.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

São inúmeras as possibilidades de leitura e interpretação dos dados que compõem um *corpus* como o nosso. No entanto, optamos por organizar nosso texto em dois grandes campos: o das microestruturas e o das macroestruturas textuais, que, para uma análise mais acurada, foram subdivididos em campos menores. Como dissemos acima, queríamos ver, através do texto das crianças, como elas lidam com os recursos lingüísticos de que dispõem, como, através deles, elas se fazem presentes, mostrando sua identidade, sua vivência, sua cultura, sua relação com o outro e com o mundo.

Para tanto, entendemos que poderíamos fazer uma análise dos aspectos lingüísticos específicos (microestrutura), através da morfossintaxe (segmentações e junções morfológicas, variação de concordância de número no sintagma nominal, entre o verbo e o sujeito, dos predicativos e particípios passivos com o sujeito) e da justaposição das orações, e uma análise dos aspectos textuais e temáticos (macroestrutura) por meio das marcas da oralidade e das especificidades da língua escrita presentes nos textos, da predominância do gênero narração, da fuga e circularidade dos temas e dos aspectos temáticos (marcas da cultura local, do dia-a-dia, da identidade, das maneiras como a comunidade vê, sente, pensa e se expressa sobre temas comuns ao meio). Abrimos, assim, um leque variado de aspectos lingüísticos observáveis, metaforizando “olhares” diversos para um mesmo “cenário”.

5.1 Microestruturas[16]

Ler, escrever, interpretar, analisar textos orais ou escritos, resolver problemas matemáticos não são atividades que exigem capacidades isoladas. Uma série de percepções e cognições é acionada simultaneamente para que se tenha sucesso em qualquer atividade mental. Quando se trata da atividade lingüística o processo não é diferente. Fernandes (2006) afirmou: "A atividade lingüística resulta da conjunção de várias capacidades do ser humano, desde a capacidade do pensamento e da percepção até a habilidade de mover os lábios ou redigir uma palavra." (FERNANDES, 2006, p.169)

A atividade lingüística exige um amadurecimento do ser humano que lhe permita fazer distinções, escolhas, trocas e combinações e, principalmente, a consciência do por quê e para que fala e/ou escreve. A esse respeito Fernandes (2006) fez a seguinte defesa:

> O ato de ler e escrever implica um processo de decifração e, também, de apropriação pela criança da natureza do sistema da escrita. Para entendermos essa questão, precisamos discernir entre o sentido e a globalidade da palavra e as unidades discretas, ou seja, os elementos que compõem a palavra. Para aprender a ler e escrever, a criança deve ficar atenta e perceber esses dois procedimentos: instalação de uma consciência fonológica da sílaba e do fonema, para ser capaz de decifrar, e, por outro lado, decifração do sistema da escrita, com suas relações e combinações específicas de unidades discretas. Além disso, é necessário que ela saiba para que isso serve. Torna-se essencial, portanto, que a criança compreenda verdadeiramente as funções essenciais da escrita e, com isso, posa entender que ela permite comunicar-se com alguém que não está próximo. (FERNANDES, 2006, p.178-9)

Entender o processo de formação das palavras, suas possibilidades de combinações, de junções, de segmentações e de flexões certamente trarão maior clareza e visibilidade ao ingressante no mundo da aquisição da escrita. Uma vez garantido que a criança entende esse "processo de decifração", aquilo que poderia lhe parecer distante, passa a fazer parte do seu cotidiano, afinal ela é parte viva do e no processo lingüístico de sua comunidade de fala.

[16] Adotamos esta terminologia embasados nas concepções de Van Dijk (1981).

5.1.1 Morfossintaxe

Tomando por base a noção de morfossintaxe como parte da gramática, ou como ramo da Lingüística, que trata da combinação interna (morfemas) e externa (palavras e sintagmas) de acordo com a função sintática que exercem na frase, observamos, nos textos que compõem nosso *corpus*, aspectos de natureza morfossintática que nos chamam a atenção e que são recorrentes nos sujeitos ao longo do tempo.

Antes de irmos aos dados, vamos recorrer a alguns estudiosos, visando retomar teoricamente algumas noções de morfologia, morfossintaxe e morfemas.

Para Sândalo (2001), a Morfologia é definida como "o componente da Gramática que trata da estrutura interna das palavras". (SÂNDALO, 2001, p.181) A questão que se coloca é: Mas o que é uma palavra? Para a autora, nem os critérios fonológicos, nem os sintáticos, nem os semânticos ajudam a responder tal pergunta. Na língua portuguesa, segundo a autora, adotou-se o seguinte conceito: "Palavra é a unidade mínima que pode ocorrer livremente." (SÂNDALO, 2001, p.183) Ou seja, uma mesma palavra pode ocupar mais de um lugar na hierarquia sintática da frase.

Se concordamos que as palavras têm uma estrutura interna, portanto uma organização, podemos concordar também que essa estrutura está a serviço de elementos, ou partes, ou unidades menores (significativas) que exigem organização e estruturação para funcionar. Temos, então, a idéia assim definida por Sândalo (2001): "Os elementos que carregam significado dentro de uma palavra são rotulados de morfemas e são estes a unidade mínima da Morfologia. Apesar de muitas pessoas afirmarem que a palavra é a unidade mínima que carrega significado, o morfema é que o é." (SÂNDALO, 2001, p.184)

Borba (1998), referindo-se à descrição morfológica sem visar a uma língua especifica, afirmou: "usarei o conceito de morfema em seu sentido mais geral (forma significativa de primeiro nível, livre ou presa) e o de palavra quando o termo se aplicar ao âmbito das línguas indo-européias." (BORBA, 1998, p.146)

A Morfologia, por meio de seus morfemas, justifica o surgimento de palavras novas e/ou reinventadas através do processo morfológico já consagrado denominado derivação. Além da criação/recriação de novos itens, temos, ainda, a variação gramatical de um mesmo item, a chamada flexão, assim definidas por Borba (1998).

> O conjunto dos morfemas de uma língua mais seus processos combinatórios cumprem uma dupla finalidade: (i) estruturar e enriquecer o léxico e (ii) possibilitar a indicação de valores gramaticais. Por isso se diz que os estudos morfológicos têm dois grandes setores: o da morfologia lexical e o da morfologia flexional. O mecanismo básico da primeira é a derivação pela qual se conseguem novas unidades e o da segunda é a flexão ou variação mórfica para indicar categorias gramaticais. (BORBA, 1998, p.160)

A reinvenção ou recriação de novos itens lexicais não está restrita apenas a um ou outro grupo de usuários da língua. Notadamente os veículos de comunicação de massa encabeçam essa corrente, chegando aos mais longínquos recantos, mas, influenciado ou não, qualquer grupo de falantes/usuários, dispondo das possibilidades combinatórias que a língua lhe oferece, por analogia ou por intuição, cria e recria palavras e frases a cada dia. São os conhecimentos intuitivos de que os morfemas carregam significados, aliados às possibilidades de combiná-los, que fazem os usuários criarem/recriarem. Carone (2005) afirmou: "O morfema é, pois, uma abstração que envolve significados e possibilidades combinatórias." (CARONE, 2005, p.23)

Inventar, reinventar, criar, recriar novos itens lexicais, sem dúvida, é uma tarefa que implica diretamente nas noções de Morfologia. Mas e as variações de concordância que encontramos na fala e na escrita não estão calcadas também em conceitos morfológicos?

Carone (2005) nos dá a seguinte orientação:

> A concordância é, dos fatos gramaticais, o que mais claramente evidencia a imbricação entre morfologia e sintaxe, pois, sendo uma alteração mórfica, que se passa no corpo das palavras, é também de natureza sintática, visto que só concordam entre si termos entre os quais se estabelece uma conexão: verbo e sujeito, substantivo e seus adjuntos (artigo, numeral, pronome adjetivo). (CARONE, 2005, p.58)

Baseados nesta afirmação pretendemos mostrar no *corpus,* como, de fato, acontecem as variações de concordância entre o verbo e o sujeito, entre o substantivo e seus adjuntos e entre predicativos e seus sujeitos.

Os textos que analisamos nos mostraram uma grande quantidade de casos comuns em textos produzidos por crianças de faixa etária semelhante, de qualquer lugar do país, que dizem respeito ao que Cagliari (1997) denominou de "forma

morfológica diferente". Para ele, "Alguns erros ortográficos acontecem porque, na variedade dialetal que se usa, certas palavras têm características próprias que dificultam o conhecimento, a partir da fala, de sua forma ortográfica: adepois (depois), ni um (em um ou num), pacia (passear), ta (está)." (CAGLIARI, 1997, p.143).

Cagliari (1998) reforçou a tese das formas morfológicas diferentes, defendendo que

> Os alunos que falam dialetos muito diferentes da norma culta lidam com dificuldades extras para acertar a grafia das palavras, porque podem encontrar na própria fala formas morfológicas diferentes para algumas palavras. É o caso de alunos que escrevem TRABESSEIRO em vez de TRAVESSEIRO, BARBOLETA em vez de BORBOLETA, DRENTO em vez de DENTRO, PRANTA em vez de PLANTA, TONEAI em vez de ESTOU NEM AÍ, etc. (CAGLIARI, 1998, p.276)

Em nossa análise, nos ateremos apenas a alguns aspectos que julgamos mais pertinentes em relação à morfossintaxe, mas, de acordo com a postura teórica do autor, podemos justificar, então, vários fenômenos lingüísticos detectados nos textos das crianças, tanto junturas e segmentações intervocabulares, monotongações, ditongações, apagamentos, acréscimos, fechamentos, trocas de letras, desnasalizações e outros, como transcrição fonética. Segundo Cagliari (1997), a transcrição fonética representa um quarto dos erros encontrados nas amostras que ele tem estudado. Para ele, "o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala." (CAGLIARI, 1997, p.138).

Baseados nas teorias vigentes justificamos as segmentações e junções de vocábulos encontrados em nosso *corpus*, não fazendo afirmações de que se tratam de aspectos morfossintáticos como defendem nossos autores, mas sugerindo que os processos efetuados pelos produtores dos textos analisados podem ter uma lógica estrutural, que estas segmentações e junções não são aleatórias, elas seguem critérios, ainda que intuitivos, semelhantes àqueles dos processos morfossintáticos de formação de palavras através da derivação ou da preparação das palavras para assumirem outras funções gramaticais, através da flexão.

5.1.1.1 Segmentações morfológicas

A grande incidência de casos de segmentação do “a”, “em”, “de” e “com” no início de palavras nos chamou a atenção na análise dos textos que compõem nosso *corpus.*

Segmentação do “A”:

“ eu so bem **a sim** eu gosto de escrever e dezenha...” (assim)AAS 02

“**a sim** foi o final de semana.” (assim) A 87

“O melhor final de semana foi **a si** e fui...” (assim) WLS 32

“eu **a judo** minha mãe em casa” (ajudo minha mãe) LAC 09

“**a juda** meu pai i trabalha...” (ajudar meu...) WPS 11

“a mia irma **mia juda** care água...” (me ajuda) WLS 14

“fizemos uma **a posta** de bola...” (aposta) EAC 34

“nois estava **a postando** 10 reais.” (apostando) WSR 73

“eu goto de **a sititelevizão**” (assistir televisão) U12

“eu **a cordo** 6.0 oro da mainã...” (acordo) UML 17

“quando nos **a cabemos** de arsisti nós fomo pula corda...” (acabamos) ASP 35

“**a quele** parami foi o final de semana melho...” (aquele) LPC 36

“catamos lenha e **a sendemos** o fogo...” (acendemos) JLM 47

“ foi tabem amilha **a vó** e fomos...” (avó) DMS 48

“Espero voltar aquele, lugar lindo e **a proveitar** mas ainda.” (aproveitar) MFRM 52

“vamo lá na feti **a sei da** a Jesus...” (aceitar) AFC 54

“eu fiquei muito felis eu **a gora** mim vou...” (agora) AFC 54

“uma pessoa que estava **a partando** ele pegou uma mangueira...” (apartando) JRA 63

“não **a diantou** nada porque o time dele ganhou...” (adiantou) WSR 73

“ ficamo andano **a tai** de piriquito.” (atrás de) CCF 89

“**a ter** quando deus queseci.” (até) LGS 128

“Daria **a te** para minha professora...” (até) WSC 138

“mundo **a fora**” (afora) OFSS 139

“Eu **a xo** a minha mãe muito bonita...” (acho) KSS 168

“eu fiquei con osi mesu **A mico** e...” (com os meus amigos) EAC 34

Observa-se, neste caso, que a segmentação garantiu a significação isolada do “a”, primeiro segmento fônico da palavra, mas não garantiu o significado do restante da palavra. Não houve a preocupação em atribuir sentido ao segundo fragmento. Assim, como a língua coloca à disposição dos usuários “a laranja”, “a casa” etc., os pequenos produtores desses textos escritos adotaram a escritura segmentada, apoiados na analogia.

Segmentação do “EM”:

“**em tão** ele falo que ...” (então) LPC 08
“em um avião **em tão** de navio...” (então) RSA 98
“A noí **em teiro**” (a noite inteira) LGS 65
“pra min **em vesti** eu ia **em vestino** mais eu...” (investir/ investindo) LPC 97

O mesmo fato ocorre com a fragmentação do “em”. Uma vez que a língua nos permite o uso do “em” isoladamente, com significado, então, também por analogia, o usuário emprega separadamente o “em”, sem preocupar-se se o restante da palavra mantém algum significado.

Segmentação do “DE”

“eu vou la **de pois** eu vou para o sitio...” (depois) LSM 13
“Ai eu almoço **de pois** faço o deve di casa...” (depois) OFSS 20
“jogamo bola **de pois** fumo toma banho...” (depois) RBS 83
“ele nunca fez anivessario **de pois** eu iria compra... **de pois** eu ia compra uma casa...” (depois) ASC 118
“nos domes bamhe **de mais** foi muito legal.” (demais) VGC 40
“foi muito legal **de mais** porque eu fui joga bola...” (demais)WSR 73
“eles gostava mesmo a mulher **de eles**” (deles) AA 179

Coincidentemente ou não, todas as palavras da nossa relação mantiveram significados em ambas as partes fragmentadas. O “de”, de largo uso na língua e os

segundos elementos fragmentados, em todos os casos vistos, também são itens comuns da língua.

Segmentação do "COM"

"as pessoas que moram **com migo** é meus pais..." (comigo) AFC 28
"**com migo** estava os meus primos..." (comigo) JMS 39
"eu **com prava** um carro... eu **com prava** um casa... **com prava** as coisas..." (comprava) ASP 91
"Eu **com prava** um carro... e com prava uma fazenda..." (comprava) JPC 95
"eu **com prava** um carro..." (comprava) VGC 105
"**com prava**..." (comprava) DMS 106
"Eu **com praria** um carro." (compraria) WSC 138
"**com prava** uma fabica de refrigelante" (comprava) AA 141
"**com prava** remedio pra todos os oispitau" (comprava) A 142

Aqui também apenas o primeiro elemento carrega significação ou é comum à língua. O segundo elemento torna-se desprovido de significação e não faz parte do nosso léxico. Pode-se ver que variam os autores dos textos, mas o caso não.

Cabe salientar que nos casos acima, os fragmentos "a", "em", "de" e "com" são formas presas que podem ser utilizadas isoladamente e de modo autônomo quando assumem a função de preposição, ou como prefixos da nossa língua e, como tal, morfemas importantes nos processos de formação de palavras.

O "a, ab, abs", como prefixo latino, pode ter sentido de afastamento ou separação como em abdicar, aberrar, abstrair. Pode, ainda, ter o sentido de intensidade, como em abusar e aversão. Pode, ainda, ter o sentido de aproximação, como em abraçar, aderir e aglutinar.

Como prefixo grego, com o sentido de negação, ausência ou falta, como em acéfalo, afônico assexuado.

O "em" como prefixo latino, pode ter o sentido de movimento para dentro, como em embainhar, embrenhar e enraizar. Pode, ainda, ter o sentido de mudança, como em empalidecer, enfeitar, engordar. Pode, também, ter o sentido de contrário, como em emburrar e emperrar.

Como prefixo grego, com o sentido de dentro, como em embrião, emplastro, encéfalo.

O “de”, prefixo latino, pode ter o sentido de movimento de cima para baixo, como em decadência, declive, decrescer. O sentido de movimento de dentro para fora, como em demitir e deportar, O sentido de separação, como em decapitar e degolar. O sentido de contrário, como em debater, debelar. O sentido de origem, como em decorrer, derivar. O sentido de movimento de ausência ou falta, como em demente. Sentido de ação, como em demonstrar e determinar. Sentido de mau, como em delinqüente, deteriorar e sentido de intensidade, como em decair, denegrir e detonar.

O “com”, prefixo latino, pode ter o sentido de companhia, junto, como em combater, compadre, compartilhar, compor, companheiro.

Não podemos garantir que as segmentações apresentadas se pautam na teoria da prefixação, mas também não podemos dizer que elas são totalmente aleatórias. Se estes fragmentos, no caso, “unidades mínimas de significação” estão à disposição dos usuários para formarem e flexionarem palavras, e os pequenos produtores têm essa consciência, parece-nos que as segmentações presentes nos textos analisados estão pautadas nessa teoria.

Outros casos

Foi possível observar no nosso *corpus* casos curiosos envolvendo segmentação de palavras em que um ou outro fragmento segmentado fosse conhecido ou comum na fala cotidiana.

“e **tão bem** foi os anigo de miprimo.... nois **tão bem** toma...” (também) DMS 48

“fumos **tom mar** banho...” (tomar) A 87

“ali coptero” (helicóptero) RSA 98

“eu moro fais parte do **carça eira** do macaco” (cachoeira do macaco) UML 17

“quase **nem um** roupa” (quase nenhuma roupa) AC 119

“quandu eu chego da iscola e **au mosu**...” (almoço) RBS 23

“quando fouto fou ou **au mosca**...” (vou almoçar) UML 17

“as mulheres não **por dia** se separa...” (podia) MFRM 160

“fui no jatuarana fui **pu cuto** fui ...” (para o culto) WLS 32

"vamo lá na feti **a sei da** a Jesus..." (aceitar) AFC 54

5.1.1.2 Junções morfológicas

De modo semelhante ao processo de segmentação vocabular os textos analisados apresentaram um número significativo de casos do processo inverso: as junções vocabulares. A idéia é a mesma, analogicamente, temos segmentos que têm vida própria em muitos casos da língua portuguesa usada na comunidade em questão e os pequenos usuários, ainda não muito seguros da unidade palavra, juntam unidades gramaticais independentes.

Lemle (1995) afirmou que o processo de junções vocabulares é mais constante e o de segmentações, mais raro. Segundo a autora, "A alocação errada de fronteiras vocabulares onde não existem acontece, por exemplo, com palavras femininas que comecem com [a] – minha miga, em vez de minha amiga – ou com palavras masculinas que comecem com [u] – o niverso, em vez de o universo." (LEMLE, 1995, p.10).

Junção do "A"

Os textos nos mostraram grande incidência de junções do "a" anteposto a qualquer palavra, mas com predominância do pronome e do substantivo. Note-se, ainda, que a forma "agente" (a gente), tão comum em textos de produtores das mais variadas idades e formações, também é presença significativa no *corpus*.

Vamos considerar este "a" como artigo, mas não temos nenhum indício de que ele tenha função gramatical específica. Os textos nos sugerem que seu uso se dá por analogia a outras palavras começadas por "a", como amarelo, abacate, amigo etc.

"Eu i **aninha** irmão estava andando de bicicleta..." (eu e a minha...) AAS 02
"eu vol faze **aminha** tarefa..." (a minha) LPC 08
"eu aguto **amilha** mãe em casa." (a minha) D 26
"eu punde brica com **amilha** primo..." (a minha) DMS 48
"eu colheci **amilha** brima..." (a minha) DBB 51

“porque **aminha** buchecha era muito ...” (a minha) ASC 58

“eu ia rreforma **aminha** casa...” (a minha) LSM 90

“uma casa para **amilha** mãe e um paramil” (para mim) DMS 106

“**agenti** fomos para u o outro lado... **agenti** brincava... **agenti** comemos...” (a gente) AR 61

“**agente** brinco ... **agente** pegamos ... **agente** fomos...” (a gente) OFSS 69

“muita coisa para **agente** brincar.” (a gente) AFLS 70

“**agente** tumemo banho de gárape...**agente** fomos pra lá...” (a gente) SPAG 77

“**agente** vamos para dullim” (a gente) KSS 78

“eu Everaldo **agente** brinca de bola...” (a gente brinca) LAC 09

“ meus irmãos estuda **atarde**....” (à tarde) CLS 15

“ai começou **agerra** de ovo...” (a guerra) ASC 58

Nos casos abaixo, podemos observar as junções de verbos transitivos diretos com seus respectivos complementos. Estes complementos por sua vez são substantivos que implicitamente podem ou não exigir a presença de um artigo, nestes casos, sempre definido e feminino: “a”.

“Elza **lavalossa** i **arumacasa**...” (lavar a louça) WPS 11

“Elza **lavalossa** i **arumacasa** a juda meupai...” (arrumar a casa) WPS 11

“a mia mai **lavalosa** e u care cu água...” (lavar louça) WLS 14

“minlha mãe lava Ropa e **lavalosa lavacaza**...” (lavar a casa) A 24

“eu merendo e vau **jocapeteco** e meu amigo...” (jogar peteca) CFA 18

“a brincadeira que eu mais gosto é **pulacorda**” (pular corda) RCS 21

“E **tumebonhe** no garape.” (Eu tomei banho no igarapé) WSC 88

Nos exemplos com os verbos “lavar” e “arrumar” a presença implícita do artigo “a” se faz mais efetiva, sendo perfeitamente possível a construção “Elza lava a louça e arruma a casa...” No entanto, com os verbos “jogar”, pular” e “tomar” a inserção do artigo não se efetiva, como em “Eu merendo e vou jogar **a** peteca”, “A brincadeira de que eu mais gosto é pular **a** corda” ou “Eu tomo **o** banho no igarapé”.

O registro destas junções também são características da língua falada que marcam a escrita. Por não ter clareza onde começa e onde termina a unidade palavra falada o aluno registra como fala.

Junção do “DE”, “PARA”, “POR”, “EM” e “COM”.

Assim como abordamos nas segmentações, estes fragmentos (ou unidades significativas) têm importante papel na nossa língua. Os processos de junção e segmentação vocabulares envolvendo estas unidades ocorrem por analogia de uso. Podemos observar nos fragmentos do *corpus* que as junções envolvendo “de”, “para”, “por”, “em” e “com” (considerados aqui como preposições e/ou prefixos) se fazem com as mais variadas possibilidades de classes gramaticais.

As junções são comuns nas expressões como “derepente”, “ditarde”, “dimanha” denominadas locuções. Por outro lado, encontramos junções com verbos “delava” (de lavar), “gostade” (gosta de), “andade” (andar de), “devi” (de vir), ou com substantivos “dagua” (da água), “pacasa” (para casa), “encasa” (em casa), ou com pronomes, como em “dorto” (do outro), “detodo” (de todo), “demim” (de mim), “pramim” e “parami” (para mim), “praquele” (para aquele), “comeu” (com meu)[17]. Nota-se que o “de” pode ser tanto o primeiro como o segundo elemento da junção, o que não acontece com as outras unidades analisadas.

“**derepente** uma cobra apareceu...” (de repente) AAS 02
“Eu moro la **dortolado** do rio...” (do outro lado) LPC 08
“para eu vim **dila** eu precizo pega o barco...” (de lá) LPC 08
“ele gosta mais **delava** roupa” (de lavar roupa” LPC 08
“**gostade** joga bola...” (gosta de jogar) WPS 11
“Eu goto de **andade** cavalo” (andar de/a cavalo) U 12
“meu irmão Luciano estuda **ditarde.**.” (de tarde) LSM 13
“quequi eu fasu **dimalha**” (de manhã) CFA 18
“eu **dimanha** venho pra iscola...” (de manhã) RBS 23
“ai quando é **dinoite** eu vou faze a minha tarefa.” (de noite) AFLS 25
“eu gosto **devi** para escola etuda e aprede.” (de vir) D 26
“também amo **detodo** meu coração” (de todo) KKBS 27
“brinquei só **ditarde** por que estava ajudando a...” (de tarde) LSM 33
“vamos jogar **dinovo** apostando uma cocacola” (de novo) SBR 75
“eu pegava **dinovo** ou então...” (de novo) D 127

[17] Neste caso, o usuário tem, além das unidades significativas menores “com” e “meu”, a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo do verbo comer, “comeu”.

“e foi para dentro **dagua**” (d’água) AAV 60

“o meu pai iria gostar **demim**” (de mim) ASC 118

“a quele **parami** foi o final de semana melho...” (para mim) LPC 36

“acabou a festa la por que eles foram **pacasa**” (para casa) DRA 41

“**pramim** joga bola” (para mim) ASC 58

“eu comprava muito gorto **pramim**” (gado para mim) LFC 97

“só para mim e **paraminha** familia” (para minha) RSA 98

“uma casa para amilha mãe e um **paramil**” (para mim) DMS 106

“compraria uma casa **pramim**...” (para mim) SBR 120

“comprava roupas **pois** pobre...” (para os) ASA 121

“e dava dieiro **praquele** que são doenti” (para aquele que) A 142

“eu comprava um carro **brami**” (para mim) RBS 142

“e fique **purla** e depois voutei ...” (por lá) CF 53

“**poriso** eu digo que esse foi o melho final de semana que tive” (por isso) LPC 36

“**encima** da prancha.” (em cima) AAV 60

“Eu **encasa** eu lavo loça e limpo a casa” (em casa) EP 19

“eu moro **comeu** pai e com meus irmãos” (com o meu) CLS 15

Junção dos pronomes “ME”, “SE” e “MEU/MINHA”

Encontramos também partículas gramaticalmente denominadas “pronomes” que se juntaram a verbos, flexionados ou não, e a substantivos independentemente do ambiente fonético.

“eu **mimudava** da quide Porto Velho” (eu me mudava daqui de Porto Velho) CCF 145

“eu **meacordo** 6 oro do mam...” (me acordo) ALPC 08

“ela **miajuta** em casa... ela que **miajuta** mais ela...” (me ajuda) DBB151

“ela **mecoloca** para capina o quitau” (me coloca) KSS 168

“e nome do **merima** e jose Ribama...” (meu irmão) A 24

“**miamiga** e alexadra e Ingrid” (minha amiga) D 26

“eu fui para a casa da **minhatia**...” (minha tia) CF 53

“ele ia **minda** uma petecada” (me dar) OFS 69

“um jato para meu pai **mulevar** ate o oceano” (me levar) ASC 118

“meus amigos tem apilido um **sechama** guaba...” (se chama) CLS 15

“minha mãe que **sechama** Antonia Perera...” (se chama) EP 19

Junção de preposições variadas.

Neste e em outros casos as junções podem aparecer concomitantes a outros processos e estão presentes nos textos das crianças.

Os exemplos “dorto” (do outro), “promeu” (para o meu) e “pois” (para os) mostram o registro de processos fonológicos comuns na fala cotidiana. São apagamentos (aféreses, síncopes e apócopes), alteração de posição e inserções (epênteses ou ditongações) de segmentos fônicos.

Em “dorto” (do outro) podemos perceber inicialmente a junção de dois itens lexicais através do processo da crase de dois segmentos fônicos idênticos “o”, um apagamento (monotongação/síncope) do segmento “u” e a troca de posição do segmento “r”.

Em “promeu” (para o meu) temos o apagamento do primeiro segmento “a” (síncope), do segundo segmento “a” (apócope), a junção com o item lexical “o” e uma nova junção com o item lexical “meu”.

Em “pois” (para os) temos uma seqüência de apagamentos (segmentos “a”, “r” e “a”), a junção com o item lexical “o” e a inserção do segmento “i” (ditongação).

“Eu moro la **dorto** lado do rio...” (do outro) LPC 08

“eu pesso **promeu** pai...” (para o meu) ASC 58

“comprava roupas **pois** pobre” (para os) ASA 121

Nos casos seguintes observamos a simples junção de itens lexicais sem mudança na estrutura morfológica das palavras, como no caso das justaposições para formação de palavras. Isso indica que a criança ainda não tem domínio da unidade palavra, como afirmou Lemle (1995).

“eu ajudo mepai **naroça**...” (na roça) A 24

“milha ma trabalha **marosa**” (na roça) D26

“fui la **nomeu** avó.” (no meu) RRS 42
“dois carro **nagaragem** e...” (na garagem) LSM 90
“depositava o resto **nombanco**...” (num banco) LFC 97
“O melhor fim de semana que eu tivi fui **nonatau**...” (no Natal) CF 53

Encontramos casos de junções que nos chamaram a atenção pela complexidade de seu registro e pela dificuldade demonstrada pela criança em estabelecer os limites de cada item lexical usado.

As crianças utilizaram os mais variados processos que a fonologia pode explicar. Convém observar que a maioria deles são nossos conhecidos. Talvez nos causem estranheza por vê-los escritos, mas nos são familiares na oralidade.

“quandu eu chago em casa a comida **jatapronto**” (já está pronto) LPC 08
“a **sitilelevizão**” (assistir televisão) U 12
“eu **somuito.**...” (sou muito)ASC 58
“**seuganhase** na mega sena...” (se eu ganhasse) ASC 118
“os homem que e cazado não **tavaneais**” (estava nem aí) AA 179
“são maco **elegau** e porque tem um garape grade” (é legal) A24
“aode eu **more elega**” (eu moro é legal) D 26
“fui **lano** neu tiu” (lá no) WLS 32
“depois fumos para o são francisco **ila** acabou a festa...” (e lá) DRA 41
“**eai** móis jupamo munto tangerina com sal” (e aí) DMS 48
“nos ia para jiparana **ila** que eles esta tudo...” (é lá) VGC 105
“ele falo que **cardáveis** que ele chega la em casa...” (cada vez) LPC 08

5.1.1.3 Variação de concordância

Vários estudiosos estão realizando e/ou já realizaram pesquisas sobre as variações de concordância na linguagem falada e escrita dos brasileiros. Podemos

apontar, entre outros, Scherre (1994, 1998, 1999 e 2005)[18], Bortoni-Ricardo (1997 e 2005), Braga (1976 e1977), Naro (1981 e 1993) e Lobato (1994).

Concordamos com Scherre (2005) quando ela afirma: "se um falante brasileiro não faz todas as concordâncias, considera-se que ele está falando errado, que não sabe português e, por falsa conseqüência, não sabe pensar." (SCHERRE, 2005, p.129). Mas, enquanto não estamos prontos para lidar com as variações de concordância sem preconceitos, vamos procurar entender onde, como e por quê elas acontecem, mesmo entendendo que este fato não apresenta grandes distinções geográficas.

A opção por abordar este item nesta pesquisa deve-se ao fato de entendermos que as variações de concordância, ou usos discordantes (aqui trataremos apenas de variação de concordância de número), se fazem e se concretizam no âmbito morfológico, atingindo direta e/ou indiretamente o sintático. Não há como falar em variação de concordância entre o sujeito e o verbo sem falar em morfossintaxe.

Selecionamos três aspectos da concordância de número para observarmos suas variações:

1) no sintagma nominal;

2) sujeito e verbo;

3) sujeito e predicativo.

[18] Scherre publicou várias outras pesquisas: SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português.* 1988. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - *A concordância de número nos predicativos e nos particípios passivos.* Organon – A variação no português do Brasil. Porto Alegre: UFRGS – Instituto de Letras, 18(5):52-70, 1991. - *Aspectos da concordância de número no português do Brasil***.** Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) – Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49, 1994. - *A concordância de número na escrita padrão.* (inédito) 1995. - *Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (Org.) Dialettologia, geolinguistica, sociolingüística.* (Atti del XXI Congresso Internazionale di Lingüística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Universitá di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998. *Retrospectiva Sociolingüística: Contribuições do Peul*. DELTA, vol. 15 especial, São Paulo, 1999.

5.1.1.3.1 No sintagma nominal

Já não é novidade apontar as não-concordâncias (ou variações de concordâncias) entre os elementos de um sintagma nominal. O uso informal da linguagem falada cristaliza certas estruturas e/ou certas construções que invariavelmente podem chegar à língua escrita. A grande incidência desses casos está pautada no que a NGB denomina falta de concordância nominal.

No entanto, perpassando todo o nosso *corpus*, observamos que, salvo alguns poucos casos – atribuídos à desatenção das crianças, a falta de concordância nominal (possível em gênero e número) que aparece mais significativamente na forma de marcar o número. O(s) determinante(s) faz(em) a marca do plural e o determinado permanece inalterado. Este fato lingüístico acontece de norte a sul do país, vários estudos já descreveram essa realidade e mostraram que, de fato, a idéia de plural fica, assim, garantida. Nenhum leitor/ouvinte daquela comunidade de fala duvidaria, no fragmento seguinte, que se trata de mais de um irmão: "Eu moro com minha mãe e com **meus irmão**" RRS.04. As crianças já entenderam, mesmo não tendo argumentos científicos para discutir o assunto, que o artigo, os pronomes, os numerais e, eventualmente, o substantivo que precede(m) um adjetivo, uma vez pluralizados, indicam um efeito de sentido que se estende para todo o sintagma. Artigo no plural e seu substantivo correspondente no singular, numeral maior que **um** seguido de seu substantivo correspondente no singular, pronome no plural e seu substantivo no singular não representam transgressão à regra, mesmo quando a condição de produção escrita possa sugerir esse cuidado com a norma.

Scherre (1994) afirma que "os elementos determinantes à esquerda do núcleo tendem a receber mais marcas explícitas de plural enquanto aqueles à direita do núcleo tendem a receber menos marcas explícitas de plural." (SCHERRE, 1994, p.5).

Bagno (2007) defende uma postura denominada "marcação redundante do plural", que contraria a norma prevista pela gramática normativa. Para ele, ao marcarmos o plural em todos os elementos do sintagma nominal há "um excesso" e conclui que "a indicação de pluralidade se faz de maneira suficiente por meio de uma única marca morfológica, que aparece no primeiro elemento do grupo a ser pluralizado." (BAGNO, 2002, p.221). O autor afirma, ainda, que o fato de o usuário marcar o plural em apenas um elemento do sintagma, não pode ser considerado

como “erro”, se assim o fosse, cada falante marcaria o plural em um elemento qualquer do sintagma, como: a) os menino feio; b) os meninos feio: c) o meninos feio; d) o menino feios. No entanto, apenas a primeira alternativa é comum entre os falantes das classes estigmatizadas. Para o autor, esses usuários fazem uma concordância com regras próprias, e conclui: “É isso que a Sociolingüística chama de **heterogeneidade ordenada:** as formas variantes não se devem a nenhum capricho de seus falantes, pelo contrário, elas seguem regras tão bem estruturadas quanto as que governam as opções (únicas) previstas na gramática normativa.” (BAGNO, 2002, p.222)

Scherre e Naro (1998), em uma pesquisa detalhada “Sobre a concordância de número no português falado do Brasil”, em que trabalham com a noção de saliência fônica[19], considerando as variáveis sociais convencionais, concluíram que

> (...) todos os itens mais salientes favorecem mais a presença de marcas explícitas nos elementos nominais dos SNs. Os menos salientes, os regulares, favorecem menos a presença de marcas explícitas. Neste caso, há uma oposição nítida entre o efeito dos regulares oxítonos – favorecidos – e os regulares paroxítonos – desfavorecidos. (SCHERRE; NARO, 1998, p.7)

Observa-se que não acontecem variações de concordância como artigo no feminino e substantivo correspondente no masculino, pronome no singular e substantivo correspondente no plural, enfim, como bem definiu Bagno (2007), as variações de concordância de número no sintagma nominal, detectadas em nosso *corpus*, seguem um único padrão, como já foi pesquisado em tantos outros *corpora.* Os usuários da linguagem da Vila de Teotônio, representados pelas crianças da terceira e quarta séries (2004) e quarta e quinta séries (2005), da Escola Municipal Antônio Vasconcelos seguem as mesmas “regras” de discordância nominal usadas por quaisquer outros usuários de quaisquer outras localidades que tenham as mesmas características sócio-econômico-culturais e geográficas. Não são regras exclusivas, não são idioletos, não são estilos únicos, são fatos lingüísticos que se repetem com algumas peculiaridades.

Naro (2007) parte da teoria da influência linear para justificar a preferência pela explicitação da marca de plural na primeira posição do sintagma nominal. Segundo ele, é uma contribuição da morfossintaxe africana ao português popular do

[19] Ver mais sobre **saliência fônica** em Naro,1981, p. 73-78.

Brasil[20], para mostrar que "a variável posição linear encobre regularidades lingüísticas importantes e propõe uma análise alternativa que considera uma nova variável, advinda do cruzamento entre as variáveis.[21]" (NARO, 2007, p.38)

Nosso *corpus* nos permite observar algumas construções, alguns usos, alguns desvios ou variações de concordância que nos parecem "autorizados pela comunidade" e são esses casos que queremos mostrar:

"Eu moro com minha mãe e com *meus irmão*" RRS 04
"Minha mãe eu *meus irmão...*" RAS 05
"Nome dos *meus irmão*: ..." JNS 06
"*meus colegas bacana*" LAC 09
"ai eu faso *as minhas coisa*" AC 16
"eu escovu *os denti...*" CFA 18
"na minha casa tem uma geladeira *dois sofá* ..." EP 19
"*os meu colegas* e o Ricardo o Walisson a Adriana..." OFSS 20
"o mepai ele cuida *das vaca* e tira o lete *das vaca*..." A 24
"*o meus avó* vai para roça" A 29
"eu escovo *os meus dente*..." I 30
"estava *meus dois irmão*..." LSM 33
"quando acabou eu fui brinca com *os meus irmão"* RAS 43
"*os meus tio* e *os meus primo...* e *os meus irmão*..." ASA 45
"brinquei com *as menia* Rafaeu – Cristiano..." CLS 46
"*... meus irmão... meus vizinho"* JLM 47
"*As pessoa* que estava era..." CMG 50
"fui dança numa festa com *minhas amiga*" E 56
"com *os meu colega... ao meu colega...*" ASC 58
"brigando com *as outras pessoa...*" JRA 63
"nois vimos *três tracajá...* coloquei *duas peteca...* se eu pegase *as peteca*" OFSS 69
"aprender *outras coisas importante... nos outros final de semana*..." AFLS 70

[20] Segundo Guy (1989, p.233) "os protocrioulos falados pelos africanos no reino espanhol e português na origem não apresentavam flexão de plural, e expressavam a pluralidade, quando houvesse necessidade, por meio de algum elemento no início do SN."
[21] Ver mais sobre este assunto em Naro (2007) *Origens do Português Brasileiro.*

“nos perdimo *quatro partida* de futeboll e ganhamos *seis partida*...” JCB 72

“marquei *trei gol*” WSR 73

“com os meu *dois irmão* e *duas irmã* minha...” MRS 79

“*Os homem* ganharam uma grade...” ASN 80

“eu ia rreforma aminha casa co *cinco cuarto*... *dois carro* nagagem...” LSM 90

“um casa de *dois andar*... com prava *as coisa*...” ASP 91

“ ...para *meus irmão*... para mim e *meus irmão*...” RAS 92

“eu contratava *dois motor rista* para dirigi...” JNS 93

“...uma casa de *dois andar*... um ônibus com *dois motorista*...” RSA 98

“eu compraria um casa de *duis andar* de *quatro quato*.” JLM 99

“...visitando varias sidade...” RRS 100

“ia viaja para *o zoto istado*...” (ia viajar para os outros estados) ISJ 102

“...uma casa para *os pobri*...” DRA 104

“eu vou faces *muntas coisa legal* ...para *os propri*” DMS 106

“...iria pagar *dodas a prestasão*...” A 112

“nas *minhas mão*... também ajudar *os pobre*.” GON 113

“ajudaria *os pobre*... combrava *muitas roupa*... ajudaria *os pobre* e potava eles *nais casa* que...” O 114

“compraria *umas roupa novas* mais *augumas coisinha*” W 116

“...para eu ver *os tubarão*...” ASC 118

“ajudaria *os pobre*...compraria *citios bem grande*...” SBR 120

“comprava roupas *pois pobre*... ajudar *os mendigo*... ajudar *as escola*...” ASA 121

“comprava *dois sofá* de quato...” RAS 122

“para *minhas irman*... *as pessoas pobri*... *várias loja*...”LGS 128

“uma casa de *2 andar* com *10 quarto 10 banheiro 10 banheira 2 sala ... 2 carro*” RCNS 130

“...*1.000 cabeça* de gado... *todos os ladrão*...” JRA 132

“compraria *2 casa 2 carro*...” J 135

“fasia *muitas viaje*” CTS 136

“Duava para.” *os pobre* WSC 138

“...para mil pasa *as feria*... ajudava *os pobe*...” AA 141

“Eu mandava a jeita *as Estrada*... ajudava *os popri*... limpa *as rua*... *totos os oispitau*...” A 142

“com *desezei ano*... *as coisa*...” LPC 146

“conversa com *seus amigo*” CLS 147

“*as mulhe* tem menos dereito... tem direito im gau *os home*” JRC 149

“eu faço *as coisa*... *as tarefa* ... *as mesa coisa*...” DBB 151

“os trabanho dos homes e rosa, menhe com gado,.....” (o trabalho dos homens é roçar, mexer com gado,...) ISJ 152

“E *meus irmão* tambem tem...” RSA 155

“mas *as mulher* fazem... *as mulher* são... *as mulher*...” ASA 156

“ele manda eu fazer *as coisa*... buscar *as água*...” EPAJ 157

“quando o homem traia *as mulher* as mulheres não...” MFRM 160

“aticamede som dinha *coisas rui*” (*antigamente só tinha coisas ruins*) DFC 161

“as mulhe não deixava *os marido... os marido* não brigava e *as casa*... só *os homem...”* RAS 164

“*os homem... qualquer coisas”* AC 173

“hoje em dia *as munher* tem...” DBS 175

“*As mulher... os direito... nesses ano as mulher ... dos homem* ...” JCB 176

“*as mulher* briga com... *as conquista* das mulheres” TGC 177

“*nois homem...nos tempo...os homem*...” AA 179

Se fizéssemos uma análise quantitativa referente à posição da explicitação do plural nos fragmentos do nosso *corpus* teríamos tido índices semelhantes àqueles das pesquisas feitas pelos pesquisadores já citados. Uma média de 95% dos casos das marcas de plural acontece na primeira posição: “meus irmão... e meus irmão...” RAS 92.

5.1.1.3.2 sujeito e verbo

A variação de concordância entre o verbo e o sujeito não é uma propriedade exclusiva dos falantes/escreventes brasileiros. Uma pesquisa, realizada em uma comunidade no extremo norte de Portugal[22], mostra o largo efeito da saliência fônica na oposição singular/plural da forma verbal teorizada por Naro e Lemle (1976) e Naro (1981a).

A escola nos ensinou que o verbo é sempre o núcleo ou o centro da oração e que todos os outros elementos são governados por ele. Jespersen (1971) defende a teoria de que o substantivo deve ocupar a posição superior, ficando o verbo e o adjetivo em segundo nível e o advérbio em terceiro. Para Tesnière (1969), o verbo ocupa o papel central da oração "amarrando" as palavras umas às outras, estabelecendo vínculos de subordinação, formando o que ele chama de "nó". Hjelmslev (1971) vem comprovar a hipótese de ser o verbo o centro gramatical da oração quando ele afirma ser no verbo que se encontram os morfemas frasais e conclui que o vocábulo que carrega as marcas da frase é o seu coração.

Apesar da divergência entre os estudiosos apontados acima, parece-nos que a norma vigente concorda com a maioria, ou seja: o verbo como coração da frase.

Scherre (2005) defende que a posição do sujeito (anteposto ou posposto ao verbo), a distância silábica (número de sílabas que separam o núcleo do sujeito do verbo) e, até mesmo, a presença/ausência do sujeito são fatores determinantes no favorecimento ou desfavorecimento da forma concordante.

Os índices, por ela apresentados nesta pesquisa, mostram que o sujeito colocado imediatamente antes do verbo favorece o uso concordante em 82% dos falantes, seguido do sujeito anteposto ao verbo separado por uma a quatro sílabas, com 74% de uso concordante. Em terceiro lugar, aparece o sujeito anteposto, separado do verbo por mais de cinco sílabas, com um percentual de 61% de uso concordante. Em quarto lugar, com uma queda vertiginosa, aparece o sujeito posposto ao verbo, com um índice de 26% de uso concordante. Quando o sujeito for zero (próximo ou distante), o índice volta a subir para 63% e 86% respectivamente.

Nossa análise restringe-se à observação dos casos da variação de concordância entre sujeito e verbo, e, assim como Scherre (2005) mostrou os índices

[22] Ver mais sobre o assunto em Peixoto (1968, 135-6).

de usos concordantes, optamos por mostrar uma lista de casos de usos discordantes tomando por base os critérios estabelecidos pela referida autora.

Nosso *corpus* mostrou que a grande maioria dos casos de uso discordante acontece nos sujeitos antepostos aos verbos, independentemente da sua proximidade ou distância do verbo. O uso discordante, em nosso *corpus*, parece não levar em consideração esse critério observado por Scherre (2005).

Selecionamos fragmentos que mostram usos discordantes com o sujeito anteposto próximo ao verbo:

"meus irmãos *estuda* atarde..." CLS 15

"nos *briga* um bateno no outro nos *briga* todo dia..." EPA 37

"o meus avó *vai* para roça" A 29

"Os homens *bebeu* piga..." JLM 47

"Eu meu pai e meu irmão *nos foi* pesca" CMG 50

"para quando *eles quere* viajar para la *eles já sabe...eles pode* ir também..."ASA 108

"...uma voadeira para *nós passear* no rio" GON 113

"pagava as contas que *eles estava* deveno" D 127

"*minha mãe mais o meu pai vai* para o mercado *faz* as compras"

"*As meninas precisa faze* ... antigamente *as muheres caregava...os trabanho dos homes e* rosa, menhe com gado,....." (...o trabalho dos homens é roçar, mexer com gado...)ISJ 152

"compra uma casa para *nos morar* com as crianças." RSA 155

"*os homens e* só um pouco complicado" ASA 156

"*As mulheres faz* comida, *lava* roupa, *lava* louça, *arruma* casa, *passa* roupa, *limpa* geladeira..." RAS 158

"*as mulheres ficava* calada..." MFRM 160

"*as mulheres trabalhava* na cusinha... *as casas deles era* de barro... *os univormes era* as saias que... *elas cosinhava* na lenha... *elas colocava* pano..." DFC 161

"*As mulheres trabalhava... as mulhe não deixava* os marido...*elas viu* e nem *ligava... os marido não brigava* e *as casa era* diferente... e quando *as mulheres era* vigem *eles devolvia... as mulheres não trabalha...*" RAS 164

"*As mulher...conquistou... elas já conquistou* muita coisa... *as mulheres não podia* trabalhar e agora *elas pode... as minhas irmão joga* bola *brinca...meu pai e minha mãe não fica* falando... eles acha é legal..." JCB 176

"*as mulher briga* com o marido e se *separa"* TGC 177

"Elas só cuidava dos filhos..." AFLS 178

"*as pessoas e* diferente... *as mulheres só ficava...eles gostava* mesmo..." AA 179

Nesta outra seleção, trouxemos fragmentos que mostram sujeitos antepostos menos próximos do verbo, ou separados dele por uma até quatro sílabas:

"eles quando *chega* da escola..." AFLS 25

"ia ajudar muitas *pesouas que precisa*." KKBS 131

"ajudaria *as pessoas que preseisa*" J 135

"dava dieiro *praquele que são* doenti..." A 142

"*eles também faz* o que" ASA 156

"Antes *as mulheres não por dia* trabalha... *as mulheres não por dia se separa"*.. MFRM 160

"*As mulheres* antes não *tinha* o direito... *as mulheres* só *casava* vigem... *muitos deles pensa* que *as mulheres depende* deles tem *mulheres que ganha* mais..." DSS 163

"*As mulheres* de um tempo para cá *ganhou* ..." ELC 165

"*as mulheres não tinha* o direito de ser... não *tinha direito* se separa quando *elas percebia... tinha* que ficar calada... *as meninas não podia* estudar... elas podem trabalhar como qualquer homem *pode* se separar *pode* até bebe. Hoje elas podem estudar *pode* ser portituta..." RCNS 166

"*As mulheres* de um tempo para cá *ganhou* ..." ELC 165

"Antes *as mulheres não podia* deixa..." KSS 168

"*as mulheres não podia* sair de casa. " K 169

"*as mulheres não tinha* direito de vota" OGL 171

"...que *nois não podia* fazer antes agora *as mulheres podi* trabalha... quando *os homem ficava* com uma mulher tinha que casa e sustenta ... *as mulheres podi* fica...que *nois quise*..nada que *nois quiser*." AC 173

"*Minhas irmãs não brica* mais de Boneca..." DBS 175

"*As meninas não pode... as mães não deichava*..." AAS 180

Os casos de sujeito anteposto separado do verbo por mais de cinco sílabas foram mínimos. Entendemos que este tipo de sujeito requer maior domínio da língua. Está associado aos usos de frases entrecortadas e/ou intercaladas, grande número de elementos determinantes do sujeito, ou seja, exige uma maior elaboração.

"meus colegas preferidos *é* Gigliane – Magno – Paula – Karine..." RAS 05
"As minhas colegas *é* Adriana e a Brenda..." EP 19
"os meu colegas *é* o Ricardo o Walisson a Adriana..." OFSS 20
"as pessoas que moram com migo *é* meus pais e meus irmãos..." AFC 28

Como no caso anterior, o sujeito posposto foi pouco usado e acreditamos que pelas mesmas razões anteriores. A posposição do sujeito sugere um redator que domina a sintaxe ao ponto de fazer deslocamentos dos sintagmas vislumbrando maiores efeitos estéticos e poéticos.

"*estava* meus dois irmão..." LSM 33
"e também *foi* meus tios pra lá" SPAG 77
"foi *os amigo* do meu mi primo" DMS 48

Interessante observar que o "sujeito zero" não apareceu em nosso *corpus*. Nem com uso concordante, nem discordante. O que é coerente com os dois casos anteriores.

Com essa subdivisão dos fragmentos em categorias - inspirada na pesquisa de Scherre (2005) – mostramos que a despreocupação em "concordar" sujeito e verbo não reflete nenhum entrave por parte dos pequenos ingressantes no mundo da escrita. Fazem-no acreditando na garantia da comunicação. E, salvo algumas poucas exceções, conseguem!

Observamos que os usos discordantes do nosso *corpus* não fogem aos usos discordantes de outras pesquisas, como a de Scherre (2005). Muitos casos (dados) são exatamente os mesmos. O que pode variar é a quantidade de casos utilizados pelos falantes/escreventes daquela comunidade.

Para Carone (2005),

> A concordância é, dos fatos gramaticais, o que mais claramente evidencia a imbricação entre morfologia e sintaxe, pois, sendo uma alteração mórfica, que se passa no corpo das palavras, é também de natureza sintática, visto que só concordam entre si termos entre os quais se estabelece uma conexão: verbo e sujeito, substantivo e seus adjuntos (artigo, numeral, pronome adjetivo) (CARONE, 2005, p. 58)

A autora afirma que a "concordância não é fator causal da relação sintática; é apenas um sintoma superficial" (CARONE, 2005, p. 58). Vistos dessa maneira, os sintagmas "nós vamos" e "os meninos" ou "nos vai" e "os menino" apresentam conexão, articulam-se neles sujeito e predicado, substantivo e adjunto, respectivamente. A alteração mórfica apresentada nas formas discordantes não lhes compromete o significado, o que nos mostra que a realização da concordância é mesmo "superficial", "ocasional" e até dispensável do ponto de vista da comunicação propriamente dita.

Carone (2005) esclarece, ainda, que, embora a NGB divida a sintaxe em concordância, regência e colocação, ela não determina a relação de hierarquia entre elas. Assim,

> "**regência** é a própria alma da sintaxe, pois diz respeito às relações de dependência entre as partes; **colocação** é apenas um dos procedimentos gramaticais de que se vale a língua para estabelecer a regência; **concordância** é o ocasional reforço morfológico de uma relação sintática, que existiria mesmo sem ele." (CARONE, 2005, p. 59) (grifos nossos)

Os fragmentos retirados do nosso *corpus* mostraram como é farto e distenso o uso discordante dos sintagmas não comprometendo a interação verbal entre os falantes. Nota-se que o uso é tão peculiar, tão comum, tão próprio daquela comunidade de fala que mesmo a escrita está recheada deles.

Scherre (1998) concluiu o seguinte:

> A concordância verbo/sujeito é sempre regida pelo(s) núcleo(s) do sujeito quando (1) o sujeito for de um só núcleo de estrutura sintagmática simples anteposto ao verbo ou (2) quando o sujeito for de dois núcleos antepostos ao verbo com pelo menos um de seus núcleos no plural. Nos demais casos, outros elementos podem entrar em jogo para assumir o controle da concordância. (SCHERRE, 1988, p.13)

Bagno (2007) afirma que o princípio da não-concordância verbal tem o mesmo princípio da não-concordância nominal. Para ele,

> Uma vez que a pessoa do verbo já vem explicitada pelo nome ou pelo pronome pessoal, não há necessidade dela ser indicada, de modo redundante, pela terminação do verbo. Assim, em muitas variedades estigmatizadas do português brasileiro, surgiu um paradigma binário na conjugação verbal: uma forma para o 'eu' e uma forma para tudo o que é 'não-eu'. (BAGNO, 2007, p.222)

O autor salienta ainda que esse fenômeno ocorreu/ocorre em muitas línguas como o inglês, o francês e o africâner[23], ou seja, "nada é por acaso".[24]

5.1.1.3.3 sujeito e predicativo

As variações de concordância dos predicativos com o seu sujeito, e eventualmente com o seu verbo, seguem o mesmo rumo dos dois casos anteriores. Naro (2007) afirma que os predicativos estão sempre na posição à direita do verbo e, se este estiver no singular, vai levar o que vier depois dele também para o singular, mesmo que o sujeito esteja no plural. Para o autor a "força do paralelismo lingüístico no nível sintagmático, conduz de maneira contundente a outro zero plural." (NARO, 2007, p.106).

Nosso *corpus* não trouxe nenhuma grande surpresa em relação ao uso discordante do predicativo em relação ao seu sujeito ou ao seu verbo. Nossos informantes fazem parte de uma estatística comum entre os usuários da língua portuguesa brasileira (ou língua brasileira?).

"...por que elas *são* muitos *legal*..." A 29

"e com migo *estava os meus primos*..." JNS 39

"foi na festa de Natal que *estava todas as pessoas* ..." RCNS 60

"todos nós *ficamos muito alegre... ficamos triste... ficamos muito alegre"* GON 67

"eles *sam muito legal*... eles *merecem muito a ser ajudado*..." MRS 125

"dava dieiro praquele que *são doenti*..." A 142

[23] Língua derivada do holandês falada por milhões de pessoas na África do Sul. (BAGNO, 2007, p. 223)
[24] Ler mais sobre este assunto em *Nada na língua é por acaso.* Bagno (2007).

"as mulher *são mais inteligente... são inteligente... são muito trabalhoso...são um pouco mais inteligente*...os homens *são quazes iguais as mulher*" ASA 156

"elas *eram prostituta*...as mulheres *ficava calada*..." MFRM 160

"hoje elas *ficam mais esperta*" DSS 163

"*as casa era diferente*... e quando *as mulheres era vigem...*" RAS 164

"quando *elas percebia que era traída tinha que ficar calada*" RCNS 166

"ja *iam preso*" AC 173

"*as mulher já são profissonal.*" JCB 176

"*as mulheres que eram solteira eram considerada prostituta*" TGC 177

"*as pessoas e diferente... os homem que e cazado*" AA 179

Naro (2007) afirma:

> As pesquisas até o momento conhecidas têm mostrado que as variáveis posição relativa e oposição de saliência fônica funcionam de forma semelhante para o entendimento da concordância de número, quer verbal quer nominal. A análise dos dados em função da posição relativa evidencia que a posição à esquerda atua no sentido de favorecer a presença de marcas. No caso da concordância verbal, se o sujeito estiver à esquerda do verbo, favorece-se mais a concordância explícita. No caso da concordância nominal, os elementos mais à esquerda evidenciam mais as marcas explícitas de plural. Sujeito à direita do verbo e elementos nominais mais à direita mostram-se, por sua vez, favorecedores das variantes zero de plural. (NARO, 2007, p.111)

Kato (2005) defendeu a seguinte tese:

> Acredito ainda que uma criança possa escrever nóis foi e os menino, mas que não teria problema algum em entender nós fomos e os meninos, quando essas formas aparecessem na leitura. A médio prazo, através da exposição a essas formas, a criança poderia vir a adotá-las para sua própria produção. (KATO, 2005, p.123)

Os textos apresentam construções lingüísticas com estruturas morfossintáticas próprias, "desvios" de ortografia, acentuação, concordância, flexão, problemas de coerência e coesão, enfim, são textos produzidos por crianças em fase de aquisição da língua escrita, regularmente matriculadas em instituição de ensino público, portadoras do capital lingüístico comum ao meio social a que pertencem. Um meio desfavorecido social, cultural e economicamente, de acordo com as idéias de

Bernstein apresentadas por Marcuschi (1975) produz crianças detentoras de um capital lingüístico restrito.

> O meio social é, portanto, um fator muito importante e de influência primária para o surgimento de um ou outro código. (...) os códigos não dependem da capacidade intelectual dos indivíduos, mas sim da forma de relação social a que estes estão submetidos. (...) o evento lingüístico é visto ali como conseqüência das formas de relação social. (MARCUSCHI, 1975, p.41/42).

Além do importante papel das famílias, cabe à escola encaminhar essas crianças para a transposição de um código de menor para um de maior prestígio social. É natural do ser humano a busca por um *status* social mais elevado, e a mudança de um código lingüístico restrito para um elaborado pode ser um grande passo nesse sentido. Para Marcuschi (1975) "O papel da escola será proporcionar meios de socialização tais que permitam um desenvolvimento desta criança no sentido de que não fique presa a uma determinada camada social, impossibilitada de se liberar dela um dia." (MARCUSCHI, 1975, p.47)

Os currículos escolares, ao longo dos anos, e por sugestão de estudiosos das mais variadas partes do mundo, têm sofrido mudanças no sentido de proporcionar essa socialização. No entanto, por mais que as instituições de ensino queiram, por mais que seus professores estejam dispostos a remodelarem suas técnicas, seus métodos, parece-nos – e os dados do PISA, do INAF e do ENEM confirmam – que nossas crianças não estão respondendo a contento às novas propostas das redes pública e particular de ensino. Continuamos com baixos rendimentos, reprovações, evasões que mostram a ineficiência do sistema.

Um dos caminhos apontados por Bernstein - e defendido por Marcuschi (1975) - para minimizar o problema apontado acima, é a tentativa de se modificar o seguinte raciocínio:

> A maioria das escolas – e isto é consenso geral – se preocupa em dar à criança procedente das classes menos favorecidas uma linguagem que não corresponde ao seu meio, em suma, preocupa-se em adaptá-la à classe média, como se fosse vergonhoso ou humilhante comunicar-se em código que não é 'universalmente aceito' (MARCUSCHI, 1975, p.66).

Neves (2004) dá outro enfoque para a mesma questão, defendendo que

> (...) pode-se concluir que tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita, e, finalmente, entre descrição e prescrição emergem da própria essência das línguas naturais, e são ingredientes obrigatórios da consideração do tratamento escolar da linguagem, mas que a tensão entre certo e errado, simplistamente erigida em foco de preocupação, é absolutamente espúria. (NEVES, 2004, p.162)

5.1.2 Orações absolutas justapostas

Os manuais de sintaxe - mais modernamente morfossintaxe - de Língua Portuguesa têm ensinado, com algumas pequenas variações, que o encadeamento das orações em um contexto maior (oração) se dá segundo um princípio hierárquico universal chamado coordenação e/ou subordinação. Mesmo ignorada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é comum encontrarmos, também, a terminologia justaposição para designar um encadeamento de frases sem o uso de conectores. Também conhecida como parataxe, ou coordenação. Diferentemente, temos a correlação para designar a construção sintática em que duas partes estão relacionadas entre si de modo que o enunciado da primeira prepara a enunciação da segunda. Também conhecida como hipotaxe ou subordinação.

Para Garcia (1988),

> (...) a coordenação é um paralelismo de funções ou valores sintáticos idênticos as orações que se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função, devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados conjunções coordenativas. É, em essência, um processo de encadeamento de idéias. (GARCIA, 1988, p. 17)

Carone (1988) afirmou que “a coordenação, portanto, torna possível uma troca de elementos, por acréscimo de um segundo e supressão do primeiro, bem como da eventual marca de coordenação – a conjunção.” (CARONE, 1988, p.20)

Para Abreu (2003) “as orações coordenadas são aquelas que existem dentro de uma relação de coordenação” (ABREU, 2003, p.129). O autor explica, ainda, que na coordenação nenhuma oração pertence à rede argumental da outra, como é o caso da subordinação, onde “a segunda oração faz parte da rede argumental da primeira.” (ABREU, 2003, p.128)

Ainda sobre a coordenação, Carone (2005) assevera: “é o processo em que duas orações, ambas tomadas em sua totalidade, se relacionam entre si. Poderíamos concluir que só por coordenação é que temos, na realidade, uma relação entre orações, e que só é composto o período em que há orações coordenadas.” (CARONE, 2005, p.92).

Carone (2005) defende a seguinte teoria: “Sintaticamente, o que devemos ver é que na coordenação os functivos são duas orações; e, na subordinação, são uma oração e um termo de oração.” (CARONE, 2005, p.92)

A coordenação e/ou a justaposição de frases soltas é largamente utilizada por crianças em fase de aquisição da língua escrita e revela certa dificuldade na expressão de seus sentimentos através do código lingüístico escrito. A coerência do texto se faz muito mais pela seqüênciação que pelo encadeamento das idéias através dos marcadores, dos conectivos, da subordinação. O texto toma, assim, uma forma de diálogo. É como se um interlocutor estivesse atrás da cortina fazendo as perguntas e o redator/locutor se limitasse a respondê-las. Exemplos como os que se seguem são fartos em nosso *corpus:*

“Meu pai trabalha na escola
eu estudo gosto de matimatica eu
eu a judo minha mãe em casa eu
Cuido da minha irmã de tarde eu
jogo bola (...)” LAC. 09

“Eu gosto de brinca de joga bola.
Eu moro com meus pais
Eles são muitos legais (...)
O meu pai tem 32 anos i ele trabalha na roca
A minha mãe tem 32 anos i ela e dona de casa (...)” AAS. 22

“eu moro no amazona eu vivo no sitio da minha vó
eu dimanha venho pra iscola quandu eu chego da iscola
e au moso e amolo a minha fuise e vo trabalha no Rosa (...)” RBS. 23
“eu moro com milha mãe
eu gosto devi para escola etuda e aprede

eu agudo amilha mãe em casa
aode eu more elega
eu quando eu xego da escola em vou
ajuta amilha mãe
milha ma trabalha marosa
itade da milha mãe: 39
itade do meu pai: 42
miamiga e alexadra e Ingrid
eu gosto de priga de amarelilha" D 26

Sabe-se que, normalmente, as crianças e/ou adultos, em fase de aquisição da língua escrita, passam por esta fase da justaposição de frases e que, ao longo do tempo escolar aliado a exercícios bem orientados, esta fase vai sendo superada, deixando espaço para o encadeamento feito através da subordinação, do uso de elementos lingüísticos que permitem um tecer mais elaborado de textos, quando já se exige uma dose de prática e traquejo com a língua escrita.

Parece-nos que a justaposição de frases mais ou menos soltas e/ou interligadas por "e" seja motivada também pela não clareza ainda, por parte dos pequenos redatores, dos requisitos citados acima. Na coleta de nosso *corpus*, as crianças foram solicitadas a escrever sobre si próprias para satisfazer a um pedido da professora, como atividade do cotidiano escolar. A contextualização das condições de produção não necessariamente foi observada e, como o tema "Quem é você?", por exemplo, não gera dificuldades sobre o quê falar, o porquê falar, para quem falar entende-se que, as crianças saberiam fazê-lo, mas não se mostraram convencidas dos tais requisitos citados por Geraldi (1997). Neste caso, corre-se o risco de os textos produzidos terem o formato de respostas estanques arrumadas umas ao lado das outras. Em algum momento do período de aquisição da língua escrita esta fase deverá ser superada. O encadeamento das idéias através da elaboração mais complexa das frases formando períodos mais longos e bem articulados vai mostrar o esperado amadurecimento da capacidade de redigir. Vale ressaltar que textos sintaticamente justapostos (coordenativos, ou construídos sob forma de parataxe) podem ser textos significativos tanto quanto, ou mais, que os construídos sob a forma da hipotaxe. Um bom e belo exemplo é a música "Você não entende de nada" de Chico Buarque e Caetano Veloso. Transcrevemos um fragmento ilustrativo:

Você não entende de nada
(...)
Você é tão bonita. Você traz a Coca-cola eu tomo
Você bota a mesa eu como, eu como, eu como, eu como, eu como
Você
Não tá entendendo quase nada do que eu digo
Eu quero é ir-me embora
Eu quero é dar o fora
E quero que você venha comigo.
(...)

5.1.3 Construções morfossintáticas atípicas

Alguns usos lingüísticos adotados pela comunidade nos chamaram a atenção em suas escritas. Não nos eram estranhos na linguagem oral, no entanto, vê-los escritos nos inquietou.

Movidos pela familiaridade em ouvir as variações lingüísticas das comunidades de fala rurais/ribeirinhas e principalmente por estar lá, raramente nos chama a atenção o uso de uma ou outra variante lingüística. Por outro lado, essas mesmas variações saltam aos olhos quando são registradas. Ver/ler uma placa, uma faixa ou um letreiro que conserva as características da língua falada (e suas especificidades), certamente nos chama mais a atenção que simplesmente ouvir.

Comumente falamos em “lei do menor esforço”, em “economia lingüística”. Mas por que um usuário contrariaria estas máximas e empregaria a forma aditiva matemática “mais” no lugar da tão simples, econômica e miúda conjunção aditiva “e”?

Levantamos algumas hipóteses:

1) Questão de lógica, ou analogia. Se na matemática um “mais” um é “igual” a dois (e há quem fale: um “e” um é “igual” a dois), então estes termos se equivalem. Logo: “estava eu **mais** a minha mãe...” LSM. 13

2) Demonstração de afinidade. O sentido do termo “mais” pode ter um peso maior que “e”. O afeto demonstrado pode ser maior usando “mais” e não “e”. Ex. “no final do mês minha mãe **mais** o meu pai.” JNS. 148 .

Estas hipóteses, no entanto, não se aplicam a todos os casos. Dos fragmentos analisados a maioria traz uma estrutura em que a substituição do “mais” pelo “e” não seria simples, implicaria uma nova estrutura sintática das orações. As orações com “mais” trazem a seguinte fórmula: sujeito (pessoa) + verbo + complemento verbal + **mais +** segundo elemento do sujeito (pessoa). Esta mesma oração estruturada com “e” teria a seguinte fórmula: 1º elemento do sujeito + **e** + 2º elemento do sujeito + verbo + complemento verbal. Ou seja, teríamos um sujeito composto de pessoas e o “e” desempenharia a função de conjunção entre dois termos de igual valor sintático.

Por outro lado, esta estrutura lingüística aparentemente mais simples, exigiria uma concordância entre sujeito e verbo e verbo e seu complemento, gerando, possivelmente, uma dificuldade a mais. Parece-nos que, para os usuários em questão, fazer a concordância em primeira pessoa do singular é mais fácil e simples que fazê-la na primeira pessoa do plural.

Quando um usuário faz a seguinte construção “Eu gosto de jogar bola **mas** o Romário” JNS. 06, além da hipercorreção de “mais” para “mas”, ele está fazendo uso, consciente ou não, da função expressiva (emotiva) da linguagem, chamando a atenção para si. Observando os exemplos extraídos do *corpus* percebemos que esta é uma regra: o uso do mais está intimamente vinculado ao uso do eu, mim, meu, minha.

Temos, ainda, uma outra possibilidade: “Eu gosto de jogar bola **mas** o Romário” JNS. 06, o “mais” pode ter valor de “com” (companhia) e aí estaríamos entrando em outra seara que seria a substituição de uma conjunção por uma preposição. É interessante observar que se esta for a intenção do redator, não há problemas de concordância. Temos um caso onde a idéia de jogar bola requer uma companhia e esta companhia soma-se ao sujeito para efetivar a ação do verbo: jogar bola.

Em outro fragmento “quando eu chego da escola eu vou estuda eu **mais** meus irmãos.” AAS. 22 pode-se observar que o arranjo com “e” não exigiria uma reorganização textual, mas para “fico tomano banho no Rio **mais** os meus colega” RBS. 23 ter-se-ia uma oração assim: Eu e meus colegas ficamos tomando banho no rio. Haveria um resgate do segundo elemento do sujeito para junto do primeiro elemento, ligado a ele pela conjunção “e” e implicaria ajustes de concordância, passando de sujeito simples para sujeito composto, ou seja, verbo no plural.

“Eu gosto de jogar bola **mas** o Romário” JNS. 06

“de noite eu pesca **mas** meu pai” LAC. 09

“estava eu **mais** a minha mãe (...) eu vou para o sítio **mais** a minha mãe” LSM 13

“quando eu chego da escola eu vou estuda eu **mais** meus irmãos.” AAS. 22

“tomar banlho no garapé **mais** os meus pais (...) eu **mais** os meus primos” ASA. 45

“ comprava casa para meu pai **mais** minha mãe...” LGS. 128

“no final do mês minha mãe **mais** o meu pai.” JNS. 148

Ainda em relação às construções morfossintáticas atípicas encontradas nos textos escritos pelas crianças daquela comunidade, chamou-nos a atenção este outro uso lingüístico. O pronome pessoal oblíquo tônico “mim” sendo usado em situações em que o átono seria não só recomendado pela norma, como também sugeriria um uso mais simples, mais cotidiano e mais informal como é a fala/escrita dessas crianças. No fragmento “mim vou patisa” AFC 54, temos ainda o deslocamento do pronome garantido pela possibilidade de o verbo “batizar” ser reflexivo, ou temos a substituição de um pronome pessoal **reto eu**, por um **oblíquo átono me** que se realiza em um **pronome oblíquo tônico mim**? Ou, ainda, o uso econômico do pronome oblíquo tônico, exercendo o papel de sujeito, garantiria também a sua função em relação ao verbo “batizar”?

Os fragmentos a seguir mostram bem a opção de uso do pronome pessoal oblíquo tônico “mim”, em detrimento do átono “me”.

“aí **mim** falaro assim...” AFC. 54

“porque eles **mim** ajudam muito” MRS. 125

“depois eu vou **mim** arrumar” (eu vou me arrumar) AFLS 25

“na ora que eu jeguei lá ai **mim** falaro assim vamo lá...” (aí me falaram assim) AFC 54

“se eu pegasse as peteca ele ia **min**da uma petecada” (me dar) OFS 69

“minha mãe mi fez uma surpresa para **mim**” SN 74

Os pronomes oblíquos funcionam sempre como complemento da oração e o aspecto tonicidade desses pronomes tem a função de determinar sua posição na frase e para tanto contam com a presença/ausência de preposição. Assim, os tônicos devem sempre vir precedidos de preposição, enquanto que os átonos, não. O que temos acima são exemplos de pronomes oblíquos tônicos usados em ambiente sintático de pronome oblíquo átono (ausência de preposição) como em "minha mãe **mi** fez uma surpresa para mim" SN 74. Este mesmo exemplo serve para mostrar a redundância que pode ocorrer com o uso desses pronomes, onde geralmente o primeiro é átono e o segundo (repetição) é tônico.

Se fizermos uma leitura de todo o texto AFC 54, e outros citados acima, podemos afirmar que o que falta é o domínio das regras da língua escrita e que suas falas, provavelmente, não se constroem com esse "cuidado". As crianças autoras desses textos, representando aqui todas as outras em fase de aquisição da linguagem escrita - nossas informantes - sendo bem assistidas na escola e fora dela, daqui a algum tempo, possivelmente, farão usos mais elaborados, mais conscientes das regras da língua escrita e suas falas também sofrerão essas interferências, como bem salientou Kato (2005): "na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente." (KATO, 2005, p.11)

Chamaram-nos a atenção as construções diferentes, típicas ou não desta comunidade, possivelmente heranças da variedade étnica, social e cultural que forma aquela comunidade de fala. Pode-se observar que nestes casos existe a sugestão de uma extensão de significado no léxico, seja dos elementos mais significativos (come soveti e peguei uma queda), seja dos menos significativos (de, de veze), seja no modo de articular a flexão verbal (chega ficou), seja na forma de derivar palavras (verdeado) por analogia a azulado ou amarelado, por exemplo.

"Eu venho **de** pé" (eu venho a pé) EJPA

"meu tio **chega ficou** com o pescoço doido de tanto carrega eu e minha prima" ELC 59

"**de veze** eu assoprava e ela asendia" SN 74

"Eu **peguei uma queda** e fiquei todu machucado" SBR 75

"vamos **come soveti**" KSS 78

"**verdeado**" (esverdeado) DBS 81

5.2 Macroestruturas[25]

Geraldi (2004) escreveu: “produzir implica alguém que produza. Quem é esse alguém e como se pode conceituá-lo?” (GERALDI, 2004, p.19). E a questão vai além quando o autor historiciza as duas concepções de sujeito que se apresentavam já nos anos 60: “o sujeito como fonte de seu dizer” e “o sujeito assujeitado” (GERALDI, 2004, p.19). Para o autor, nem uma nem outra concepção alicerçou a noção de produção de textos. Para ele, foram os estudos bakthinianos que partiram da constituição da consciência, da valorização das interações verbais concretas, dos estudos sobre interação verbal que “levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela.” (GERALDI, 2004, p.20) que deram um novo “olhar” para a produção de textos, propondo-a

> (...) como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na ‘história contida e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 2004, p.20)

Os anos 80 foram decisivos na tomada de consciência do sujeito escritor/redator. Participamos do “movimento” que fez romper as paredes do ensino tradicional de “redação” e passamos a defender a linha da “produção textual”, calcada no sujeito escritor, na interação desse sujeito com outros sujeitos e com outros textos, na tentativa de incorporar uma variedade de gêneros presentes na sociedade as suas práticas de leitura e produção.

A sala de aula passou a ser um espaço declaradamente consagrado às interações (rompendo drasticamente com o tradicional). Alunos agora podem falar, trocar experiências, aprender com o outro. Professores interagem informalmente com os alunos, contam e ouvem histórias. É a cultura se fazendo, refazendo e multiplicando.

Geraldi (2004) afirmou:

> No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como

[25] Adotamos esta terminologia embasados nas concepções de Van Dijk (1981).

> herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. (GERALDI, 2004, p.23)

Produzir um texto, agora e em todas as escolas (queremos acreditar), implica em contar com o envolvimento do sujeito-produtor, porque seu professor já terá observado as máximas utilizadas por Geraldi (2003), vistas anteriormente:

> "a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
> e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)". (GERALDI, 2003, p.137)

Os aspectos textuais e temáticos são tratados, agora, dentro de um contexto. Os gêneros discursivos são explorados em larga diversidade, assim também como o material oferecido para leitura. No entanto, alguns gêneros e alguns temas ainda contam com a preferência dos alunos.

5.2.1 Predominância do gênero narração

Nas quatro situações em que as crianças foram convidadas a escrever, sob quatro sugestões temáticas que possibilitavam variadas opções de gêneros de produção, prevaleceu a narração.

O primeiro tema proposto - Quem sou eu? - sugeria que as crianças fizessem uma autobiografia, uma descrição de si mesmas. A opção pelo aspecto da personalidade, do físico, ou de tudo um pouco, estava livre. O *corpus* mostrou a predominância pelo gênero narrativo, mesmo quando não lhes faltam informações para descrever.

O texto a seguir é um exemplo da tentativa de descrição que toma o rumo da narração. RAS. 01 faz um início descritivo, dá um número considerável de informações em um único parágrafo (onde estuda, com quem mora, do que e com quem gosta de brincar), para, em seguida, fazer uma narrativa com seus marcadores

característicos (um dia..., num outro dia..., seguida do ato de contar propriamente dito). O texto está dividido em dois gêneros de forma clara e simples.

> "Eu **estudo** na cachoeira do teotônio e **moro** com os meus pais
> e **brinco** com os colegas de e com os meus irmãos de sis
> comde escode e de bicicleta de jogar bola com
> os meninos e as meninas.
> ***Um dia*** *eu fui na casa da vovó mas*
> *a Erica e a Aldilene nos matemos uma cobra*
> *papa hova que estava comendo um sapo*
> *mas o sapo não morreu.* ***Num outro dia*** *eu estava brincando*
> *de bicicleta uma cobra giboia*." RAS. 01

O texto pode ser dividido claramente em dois momentos: o primeiro, descritivo, rápido. O segundo, narrativo, poderia se estender por muitos "causos", por muitas histórias a serem contadas. Nesta situação, podemos perceber que entre o tema proposto e o texto apresentado por RAS. 01, não há mais vínculo. Retornaremos ao assunto mais adiante.

Em AAS. 02, nesse mesmo tema, encontramos um início descritivo, uma entrada narrativa na seqüência e uma retomada de descrição no final. A criança tem consciência de que descrever não é narrar, mas narrar é mais atraente e ela se flagra narrando, percebe o "desvio" e resgata a primeira idéia que foi a orientação dada pela professora – a descrição.

> "Eu **moro** na cachoeira do teoônio. Eu**vivo** com o meu Pai
> com a minha mãe e o meus tius e as minhas tias e com o meus
> avos e com os meus irmãos eu **so** bem assim eu **gosto** de
> Escrever e dezenha e brimca de boneca e de casinha
> Eu **gosto** da minha Escola eu **venho** para a mi
> as para eu iscuta o padre falar *Eu i a minha irm*
> *ao estava andando de bicicleta e derepente uma*
> *cobra apareceu e o meu tiu matou e o homem ti*
> *rou 1 quilo de banha e ele pegou ocoro para a pregar*
> *na casa para mostra para o pessoas*. Meu pai

trabalha no garimpo e eli mada dinheiro
para nós” AAS.02

O *corpus* mostrou que, em maior ou menor grau, as descrições apresentavam características narrativas. Houve casos interessantes de crianças que se mantiveram na descrição, sua ou do outro, até o final do texto, mas, para fechar, inseriram pelo menos uma informação narrativa.

“**Meu pai** trabalha na escola
eu estudo gosto de matimática eu
eu a judô minha mãe em casa eu
cuido da minha irmã di tarde eu
jogo bola brinco mês colegas **meu pai**
planta melancia feijão milho
alvace mandioca **meus colegas**
bacana Everaldo eu Everaldo agente
brinca de bola a gente brica di peteca
eu estudo em casa o nome da **minha**
irmã chama Vitória e tenho primo Ev
raldo **ele e legal comigo**
de noite eu vou pesca mas
meu pai e vou na pedro da
matega ***meu pai pesca***
jaú meu pai pegou 2 jaú
120 quilo 128 quilo” LAC. 09

Os textos mostram certa dificuldade de se referir a si mesmo. LAC. 09 iniciou seu texto escrevendo sobre o pai, passou a escrever sobre si, mais adiante cita novamente o pai, depois o primo, a irmã e volta ao pai, incluindo uma pequena narrativa que conta uma proeza de seu pai. Todas as ações autodescritivas de LAC. 09 estão vinculadas a um outro. Podemos notar que se trata de uma criança que admira e tem no pai um parceiro; no primo, um amigo; na irmã, uma responsabilidade não penosa. Por outro lado, onde está sua identidade? Quem é ela?

Se lhe tirarmos as referências do amigo, do pai, da irmã e da mãe, o que sobra de LAC. 09?

Observou-se, também, a tendência de descrever o dia-a-dia, quando foi solicitado descrever sobre si. Mais uma vez pudemos observar que a fuga ao tema se dá também por esse prisma. LSM. 13 fez uma pequena auto-descrição, desviou para uma narração e contou sobre seu dia, sua rotina. Trata-se de um texto produzido livremente, a orientação da professora se perdeu ao longo do texto e a criança tem a consciência de tê-la atendido plenamente. A precisão do gênero (forma) não é mais importante que o conteúdo para esta criança.

> "Eu moro com a minha mãe Maria e com os meus irmãos
> um deles istuda na cidade no primeiro ano e a minha irmã
> e o meu irmão Luciano estuda ditarde mais eu gosto mais
> e na epuca de caju e o que eu mais gosto de
> come é na epuca também de goiabaeu ***já vie também um***
> ***ma cobra no garapé estava eu mais a minha***
> ***nae*** *e depois eu vou dormi e depois eu vou tomar*
> *banho e depois eu vou para a sícolár e depois*
> *eu vou e de pois eu vou para o sítio mais a minha*
> *mãe maria*." LLM. 13

Os exemplos acima mostraram a preferência pelo gênero narrativo, ou pela falta de preferência por um gênero marcado, como vimos anteriormente na proposta de Carneiro (1999) "os aprendizes (...) não dominam nem a escrita nem os modos de organização dos discursos (narrativo, descritivo, argumentativo)" (CARNEIRO, 1999, p.233). Acreditamos que essas mesmas crianças, em situação de fala, produziriam discursos enquadrados a um ou outro gênero. Em suas conversas cotidianas elas usam as descrições para ilustrar suas narrações. Fazem isso com propriedade e espontaneidade. No entanto, quando se trata de escrita, a dúvida, o desvio, a preferência pela narrativa é marcante.

Os dois temas seguintes deixavam aberta a escolha do gênero. Observamos uma despreocupação nesse sentido, mas, ainda que intuitivamente, prevaleceu o gênero narrativo.

No quarto tema proposto esperava-se uma tomada de posição. Na turma da quarta série, a professora sugeriu que eles produzissem um texto sobre a mulher. Pelos títulos apresentados (A menina dioje endia, O direito das mulheres e dos homens, A força da mulher, o direito da mulhe, A mulhe e homem, A vida da mulher, a vida sobre a molher), a temática não foi delimitada e o gênero predominante foi o narrativo. As meninas narraram suas rotinas e os meninos optaram por contar como é o dia-a-dia das mulheres de suas casas.

“A força da mulher
lá em casa eu busco água e vou pesca minha irmã
vai lava louça minha mãe vai lava roupa minha mãe vai
para o trabalho no fin do mês minha mãe mais o meu pai
vá para o mercado e faz as compras um mes minha
mãe paga outro mes meu pai paga.” JNS. 148
“eu faço as coisa em casa vou para a rosa quando
eu chego do colégio eu vou prete o gato vou carrega água
eu roso a milha irmã ela miajuta em casa as tarefa
ela que miajuta mais ela lava rouba lava banheiro
eu alipo som acasa e o banhero meu irmão ele faz
as mesa coisa ele faz em casa e mo citio e ma
rosa.” DBB. 151

“A muher e o homes
As meninas presisa faze os ceveso de casa
como lava louca, lava roupa, barre a casa, linpa a geladeira,
e antigamente as muheres caregava.
os trabanho dos homes e rosa, menhe com gado, amansar
o cavalo e a vaca, ordenhar a vaca.” ISJ. 152

“A mulher e o homem
O direito do homem e carrega água, varre o qu
intal, vai buscar os bois, vai tirar leite da vaca,
amansar os cavalos, lavar as louças, lava a ro
As mulheres faz comida, lava roupa, la

va louça, arruma casa, passa roupa, linpa ge
ladeira linpa banheiros linpa casa lava roupa.” RAS. 158

Na turma da quinta série, a professora escolheu o tema “As conquistas das mulheres nos últimos anos”, abriu uma discussão prévia, levantou pontos polêmicos e, em seguida, convidou as crianças para produzirem seus textos sobre o assunto. Como o tema já estava delimitado, as crianças que participaram do debate e entenderam a proposta tentaram emitir suas opiniões sobre o assunto. No entanto, um número considerável de textos mostra que, ou o tema era difícil (este também era um dos nossos objetivos: observar quais tipos de temas geram dificuldades para serem desenvolvidos naquele contexto sócio-escolar) ou as crianças não entenderam a proposta da professora, mesmo após a discussão oral proposta por ela. Neste caso, as crianças mantiveram a estatística de optar por narrar aspectos do cotidiano das mulheres com quem convivem.

Dentre os textos dessa série, selecionamos o de ELC. 165 para ilustrar o sucesso da professora em relação à emissão de opinião:

“As conquistas das mulheres nos últimos anos
As mulheres de um tempo para cá já ganhou muitas
conquistas, por que coisas que elas fazem hoje anti
gamente elas não podiam fazer como; ser motorista,
dirigir carro, policial, trabalhar no exército, antigamen-
te as molheres não podiam nem trabalhar, só ficar em
casa fazendo comida para o marido, e antigamente se o mari-
do delas o traissem elas não podiam fazer nada, por
que se a mulher fosse solteira, eles chamavam-á de prostituta.
E as mulheres tinham que casar virgem, por que se elas
casassem e o marido descobrisee ele podia até anular o casa-
mento, e devolver para o seu pai.
Por isso que a mulher já venceu muitos preconceitos,
elas já votam, e antigamente não votavam.
Eu acho que ta melhor do que antes por que antes
elas sofriam demais, hoje já ela se sustentam depende
do marido se quiser, por que os direitos são iguais.” ELC. 165

Selecionamos também um outro texto para mostrar que a discussão oral prévia não acrescentou, ou não resolveu a dificuldade da criança em relação à emissão de opinião sobre determinado tema.

> “As conquistas das mulheres no utimos anos
> Na minha casa as meninas não pode
> brinca com os meninos cada um tem
> sua brincadeira os meninos brincam de
> carrinho e as meninas de boneca, minha
> mãe disse que no tempo que ela era
> criança minina não podia brinca com
> menino si não os meninos comesavam
> a dize que a menina que estaria brin-
> cando eles chamavam de minino, só porque
> ela estava brincando com eles as mães
> não deichava as meninas brinca com
> os meninos minha mãe trata minha irmã
> diferente dos outros.” AAS. 180

A respeito dos textos de opinião produzidos por crianças, discutiremos mais adiante. No momento, vamos abordar a mobilidade dos gêneros discursivos e sua conseqüente fuga do tema.

5.2.2 Fuga do tema

Os exemplos citados acima nos servem também para mostrar a facilidade que a criança tem para transitar entre um tema principal e outros paralelos. Ou seria uma dificuldade em permanecer no tema proposto?

Compete-nos, aqui, observar a noção de tema.

Mattos (1998) nos remete a uma nova proposta sobre as teorias relativas à noção de tema. Segundo a autora, a partir da perspectiva de J. M. Marandin, os estudos lingüísticos ganham nova dimensão e os estudos acerca da narrativa (e sua temática) acompanham essa tendência.

Para a autora, as noções de tema seriam as seguintes:

> a) a primitiva, de ser a propósito de algo; b) a idéia de que uma informação é comunicada a propósito de algo; c) a idéia de coerência, de seqüencialidade; d) a idéia de importância, de relevância de um objeto ou de um sujeito na consciência de um locutor ou em seu discurso; e) a idéia de ponto de vista a respeito de algo; e f) a idéia de limitação de um domínio de discurso e de pertinência a ele. (MATTOS, 1998, p.9)

Essas noções culminam na idéia ponto de partida, de "estabelecimento de um estado do mundo narrado" (MATTOS, 1998, p.9) e acrescenta:

> O tema, por conseguinte, é produzido no próprio processo que ele supostamente controla, não estando já inscrito materialmente nos enunciados que o compõem. (...) o tema discursivo, para ser conceituado, deve deixar de ser uma mera projeção da noção intuitiva de tema e se destacar no nível do enunciado. (MATTOS, 1998, p.10)

Assim, ao questionarmos a fixidez do texto no tema e no gênero propostos, há que se considerar o indivíduo, a apropriação que ele faz da linguagem e o seu meio social.

Nessa perspectiva, as crianças que produziram nosso *corpus* ao se moverem entre o tema principal e os secundários e entre os mais variados gêneros, estavam respaldadas por deixarem seus textos fluírem a partir do enunciado e do processo de produção escrita.

Ao produzirem seus textos, conscientemente ou não, atenderam, ainda que parcialmente, a seguinte noção de texto defendida por Koch (2002):

> (...) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; (KOCH, 2002, p.26)

Solicitados a escreverem sobre si, as crianças informantes fazem-no circulando por variados temas secundários como: família, amigos, parentes, ou seja, sobre as pessoas que as cercam. Pode-se inferir a grande importância que essas pessoas exercem sobre cada uma das crianças redatoras. Para elas, falar de si implica, necessariamente, falar das pessoas que compõem seu mundo interacional.

Selecionamos um texto que entendemos ser significativo para representar vários outros:

"Minha historia
Eu acordo 5 horas da manhã ai eu faso
as minhas coisa que tenho que fazer
lavo losa linpo a casa lavo ropa na maqui
lavo ropa Lar todo mundo acorda cedo
pra fazer as coisas meu pai e bom legal
e não e xato agora Ele aromou uma
namorada Ele e um pouco preguisosa
mais Ela e legal oje acordei feliz
por que papai estava felize
Eu ganhei um selular do meu pai
e estou feliz eu moro na cachoeira
do teotônio
meu celular (81-14-78-29
eu gosto de brica mais eu sor .....
de polisa ladra ingrid
meu pai trabalha no
rosa milha tia trabalha no salom" AC. 16

Neste texto, observamos a presença de diversas pessoas: o pai (diversas vezes), a namorada do pai, Ingrid e a tia. Cada informação a respeito de cada um desses "personagens" leva o texto para novos rumos.

É exatamente a presença do outro em suas descrições que possibilita o desvio do tema proposto. Falar do outro leva a novas lembranças, a novos "causos", a novas aventuras que remetem a novas narrativas. Nesse ponto, não só o pequeno redator passeia por outros temas e/ou sub-temas, desviando-se da proposta, como também passeia entre os gêneros. Os dois aspectos surgem concomitantemente.

Observa-se que a "fuga ao tema" não é de caráter extraordinário, espetacular. Podemos afirmar que os temas "adotados" são paralelos e estão vinculados ao cotidiano, ao meio, às condições sócio-econômico-culturais de cada um.

Cabe ao professor orientar e acompanhar a produção escrita das crianças para que elas percebam as vantagens e qualidades de um texto desenvolvido dentro da mesma temática. Uma vez desenvolvida a capacidade de expressão dos sentimentos através da escrita e de organização dos aspectos que devem ser abordados, onde e quando passa a ser uma questão secundária, porém necessária para a coerência do texto em relação ao seu tema.

Além de "fugir" do tema proposto, outro aspecto comprometedor da eficácia do texto foi observado: trata-se da circularidade do tema ou falta de progressão temática.

5.2.3 Circularidade do tema

Como vimos, os textos têm sempre um (ou mais de um) assunto ou tema central. Faz-se necessário, então, organizá-los, colocá-los em uma seqüência que permita ao ouvinte/leitor recebê-los de modo satisfatório. A este processo organizador damos o nome de progressão temática e à ausência dele, circularidade do tema ou falta de progressão temática.

Massini-Cagliari (2001) afirmou: "dá-se o nome de progressão temática à maneira de articular um assunto com o outro (ou uma informação com a outra, em uma perspectiva oracional), operada pelos falantes/escritores." (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.93). Várias terminologias foram (são) usadas para designar essas duas pontas a serem amarradas objetivando a progressão temática: tema/rema, tópico/comentário, dado/novo, tópico frasal/tópico enunciativo. Por uma questão de

afinidade e clareza, vamos adotar, de acordo com Massini-Cagliari (2001), a dicotomia tema/rema, desenvolvida pelos lingüistas da Escola Funcionalista de Praga, que vislumbraram “expressar a organização e a hierarquização das unidades semânticas de acordo com o seu valor comunicativo.” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.94)

Koch (2002) afirma que no interior de um enunciado, os segmentos textuais articulam-se em tema/rema. Assim, “A informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova.” (KOCH, 2002, p.124). A partir desse princípio, de acordo com o tipo de texto a ser produzido, com a opção do oral ou do escrito, com os objetivos, vários tipos de articulação tema/rema podem ser utilizados pelo falante/escritor: progressão com tema constante, com progressão linear, com tema derivado, por subdivisão e com salto temático.

Não é de se esperar que crianças de quarta e quinta séries dominem esses conhecimentos teóricos sobre progressão e/ou circularidade temática. No entanto, cabe à escola, mais uma vez, acompanhar, orientar e oferecer subsídios para que gradativamente possam não só conhecer, mas utilizar esses domínios quando solicitados a produzirem textos quaisquer.

Foi significativo o número de textos analisados em que a circularidade (falta de progressão temática) foi constatada. Em todos os temas trabalhados pôde-se perceber a dificuldade encontrada pelo redator em organizar suas idéias, seus assuntos, seus temas e sub-temas de modo a propiciar ao leitor uma comunicabilidade desejável.

Alguns textos mostram bem essa noção de ir-e-vir, de circularidade, de falta de progressão, de falta de organização dos assuntos. Vamos retomar o AC. 16, agora para observar a questão em pauta, e tentar enumerar os assuntos:

“Minha historia

1-Eu acordo 5 horas da manhã ai eu faso

2-as minhas coisa que tenho que fazer

3-lavo losa linpo a casa lavo ropa na maqui

4-lavo ropa Lar todo mundo acorda cedo

5-pra fazer as coisas meu pai e bom legal

6-e não e xato agora Ele aromou uma

7-namorada Ele e um pouco preguisosa

8-mais Ela e legal oje acordei feliz
9-por que papai estava felize
10-Eu ganhei um selular do meu pai
11-e estou feliz eu moro na cachoeira
12-do teotônio
13-meu celular (81-14-78-29
14-eu gosto de brica mais eu sor .....
15-de polisa ladra ingrid
16-meu pai trabalha no
17-rosa milha tia trabalha no salom" AC. 16

Tema: **"Minha História"**
Assuntos abordados:
1)responsabilidades diárias (linhas 1, 2, 3)
2)comentário geral (linha 4)
3)comentários sobre o pai (linhas 5, 6, 9, 10, 16)
4)a namorada do pai (linhas 7, 8)
5)estado de espírito próprio (linhas 8, 11)
6)presente (linhas 10, 13)
7)brincadeiras (linhas 14, 15)
8) a tia (linha 17)

Podemos observar que, ao referir-se ao pai, o redator vai e volta algumas vezes (linhas 5, 6, 9, 10 e 16), ao referir-se às responsabilidades de cada um, também vai e volta ao assunto várias vezes (linhas 1, 2, 3, 4, 16 e 17), não há seqüenciação, nem elementos de coesão suficientes para garantir a coerência e a eficácia do texto.

"Contando meu dia dia
Oi gente meu nome e Karine tenho 9
anos e faço aniversário nodia oito de abrio (...)
Agora eu vou me apre sentar de novo
Meu nome e Karine temho 9 anos moro no ..." KBS. 27

Textos com este perfil mostram que seu redator ainda não tem domínio dos mecanismos coesivos próprios da modalidade escrita da língua, dado que este não é um conhecimento inerente à linguagem oral. Para Massini-Cagliari (2001), “A melhor maneira de adquirir estes conhecimentos ocorre naturalmente, por meio da leitura, mas da leitura de todos os tipos de texto, não apenas de artigos de jornais, crônicas e contos (porque são curtos)”. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.90)

Carneiro (1999) sugere que o “ensino do modo de organização da narrativa através da leitura crítica de textos narrativos completos poderá auxiliar os adolescentes a desenvolver a consciência objetiva do mundo que os cerca.” (CARNEIRO, 1999, p.243).

5.2.4 Influências da TV

É inegável o valor que as sociedades modernas atribuem ao fantástico mundo das imagens. O fascínio pelo “ao vivo e a cores” leva os indivíduos ao conhecimento, ao prazer, ao pranto e ao ódio. Esses sentimentos díspares podem ser despertados a qualquer momento, em qualquer telespectador diante de uma tela de televisão, e, dentre os mais diversos meios de comunicação que se beneficiam das imagens, vamos nos restringir apenas à popular televisão.

Essa maravilha - a televisão – através de seus inúmeros e variados programas, tem dois lados a se considerar:

1) positivo: a imensa quantidade de informações que podem ser condensadas e assimiladas em tempo real por um sem número de pessoas nos mais variados espaços geográficos;

2) negativo: a massificação do poder centralizador e o empobrecimento intelectual e moral das sociedades.

Rocco (1991), analisando a magnitude e o poder da televisão, afirma:

> A TV, enquanto interlocutor eletrônico, ‘diz’ o mesmo texto para todos, não se importando com o nível social, econômico e cultural do telespectador. Pasteurizam-se as mensagens. Barateiam-se os conteúdos. Diluem-se os pontos difíceis de um tema. E qual o resultado? Mentes, pensamentos e imaginário homogêneos? (ROCCO, 1991, p.89).

A autora responde o questionamento afirmando que não.

> Indivíduos não são ‘tábulas rasa’ sobre as quais se imprime, sem qualquer mediação, o que se pretenda. (...) Na verdade, as pessoas apreendem a realidade sensível ou então os simulacros do real, como os transmitidos pela TV, através de filtros muito próprios, muito sensíveis, que se instauram, sobretudo pela convergência de fatores vários como a experiência prévia de vida, a visão de mundo que cada um constrói e o imaginário pessoal que se institui como único e indevassável. (ROCCO, 1991, p.89).

Por outro lado, Rocco (1991) assevera: “*Deve-se, pois, ter em mente que a TV influencia sim e muito a própria organização dos* grupos sociais, a divisão do dia e os horários das pessoas. A TV atua ainda sobre a própria idéia que se tem de lazer bem como sobre as próprias formas em que se organiza esse lazer.” (ROCCO, 1991, p.89).

A respeito do risco que a TV representa ao aspecto lingüístico dos seus telespectadores, a mesma autora nos deu o seguinte veredicto:

> Quanto ao temor de homogeneização de mentes e da linguagem verbal, é preciso ratificar que tais apreensões não procedem. Pensa-se de forma plural, interpretam-se os fatos com visões multifacetadas. Quanto ao falar, a TV não aumentou nem diminuiu a capacidade de expressão das pessoas, sobretudo entre os pequenos. Crianças continuam falando e imaginando muito.(...) A televisão não ensina língua materna a ninguém. Nem ‘desensina’ .(ROCCO, 1991, p.92)

O evento da televisão trouxe em seu bojo a tão propalada globalização, e não se pode negar que esta trouxe suas maravilhas e suas mazelas para os povos de culturas mais distantes, mais tradicionais e menos favorecidos economicamente. É comum, nos dias de hoje, encontrarmos comunidades amazônidas indígenas e/ou ribeirinhas, em seu *habitat* natural, cercadas de aparelhos de televisão. Nas comunidades indígenas os aparelhos são comunitários e servem a grandes grupos simultaneamente. Nas comunidades ribeirinhas seguem o modelo de distribuição doméstica, como nas pequenas ou grandes cidades. De qualquer forma, com maior ou menor intensidade, a televisão está presente e exerce suas influências.

A área rural servida de rede de energia elétrica ainda é pequena na região pesquisada. Poucos são, então, os lavradores beneficiados e como nosso *corpus* foi coletado com alunos moradores da vila, da zona rural e ribeirinhos, vamos nos deparar, então, com algumas situações específicas:

a) crianças que moram onde há distribuição de energia elétrica e possuem televisão;

b) crianças que moram onde há distribuição de energia elétrica e não possuem televisão;

c) crianças que moram onde não há distribuição de energia elétrica, portanto, não possuem televisão; e

d) crianças que vão assistir a televisão na casa do vizinho, amigo ou parente (hábito muito comum nas pequenas comunidades).

> “ ...lá na vila da cachoeira onde eu moro tem varias casas tem bar **tem um motor que puxa luz para todos quem mora ali”** EP. 19.

Percebe-se que, por mais longínqua que seja e esteja localizada a comunidade lingüística, a energia elétrica e a conseqüente presença da televisão fazem um diferencial na vida dos usuários da língua. O poder da comunicação televisiva faz com que os indivíduos se desloquem, depois de um dia cansativo de trabalho na pesca ou na lavoura, para a casa de um vizinho, às vezes a longa distância, para assistir ao futebol, à novela, ao programa religioso, etc.

Bortoni-Ricardo (2004) afirma: “cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49). Para a autora, “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 sociolingüístico.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.49). Há que considerar, ainda, as pessoas com quem os sujeitos não interagem fisicamente, mas por outros recursos, como o telefone, a internet exercem influências em suas condutas, denominado pela autora como grupo de referência e, segundo ela, “esse grupo de referência é escolhido pela experiência vicária, isto é, a experiência que o indivíduo adquire assistindo novelas de televisão, filmes, ou ouvindo relatos.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.49)

As crianças não ficam indiferentes a esse poder. O fascínio que os programas de televisão exercem sobre elas é visível em uma simples conversa ou em suas produções escritas. Elas não são diferentes em nada das crianças dos grandes centros

quando o assunto é o folhetim da moda; a música do sucesso; a roupa, o cabelo, os trejeitos da atriz famosa. Deve-se considerar que grande parte das campanhas publicitárias tem o poder de "camuflar" a realidade, de anular as pessoas através da submissão aos modelos impostos. Esse processo de alienação, segundo Carneiro (1999), está presente nos filmes publicitários, "em que se estimula a integração de cada um a um determinado grupo, cujos participantes se aproximam por terem os mesmos comportamentos, gostos, interesses." (CARNEIRO, 1999, p.243)

Observando o *corpus* constatamos a interferência direta ou indireta da televisão. Ainda que nem todos tenham contato direto e contínuo com o aparelho e sua programação, todos a conhecem, a apreciam e a copiam.

Alguns textos mostram o valor atribuído ao aparelho de televisão enquanto bem material, outros mostram a influência que ele exerce sobre os falantes/escreventes.

Como bem material e fonte de lazer listamos algumas referências diretas à televisão. Como na redondeza não há cinema, sempre que se falar em filme, há que se entender como programa da televisão.

"Na minha casa tem uma geladeira dois sofá **uma teve**..." EP. 19

" Quando eu chego em casa eu vou **asisti televisão**" FLS. 25

" Eu **asitie o fiume** muito muito legal". RMS. 31

"...também **ascistie filme**..." LSM. 33

"..ai nós **fumo arsisti a norma do Didi**." ASP. 35

"... meu pai e milha mãe **assitindo o filme do brede** o coração de vampiro..." LPC. 36

"...e fui **assisti o filme** que estava passando na **temperatura massima**..." JMS. 39

"...quando cheguei em casa, **asisti televisão**..." RRS. 42

" lá na minha cãs **asirtimo o filme o retorno da múmia**..." RAS.43

"Eu quando cheguei em casa eu fui **aisiti Sherack**..." ASA.45

"...fui para casa **asisti um fiume**" CLS.46

"...e **asistimos o filme da Barby**." CMG.50

"...ia conpra um som e **uma televisão**..." RAS.122

"...comprava um cerula, depois um som, **uma televisão**," D.127

"...e eu **vou assisti** na vizinha..." EPAJ.157

Os fragmentos a seguir vão nos mostrar que, mesmo distantes dos grandes centros, mesmo pertencendo às classes menos favorecidas, mesmo considerando inatingíveis os bens de sonho e consumo apresentados pela televisão, as crianças demonstram sonhar e acreditar na possibilidade da aquisição dos bens de consumo que ela lhes apresenta e, direta ou indiretamente, essas influências são marcadas em seus textos:

> "... o apilido do (...) Cristiano e **legenda do PT**" OFSS. 20
> " e daí nós **sofremos um gol**..." GON. 67
> "Eu viajaria para **a América**[26] (...) viajaria de **Avião** e compraria uma fazenda e uma **casa na praia**" MCMG. 109.
> "...**porque eu sou brasileiro e não desisto nunca**..." W. 116
> "...levaria o meu pai primeiro no **estado unido** (...) eu iria lever os meus irmãos para **conher o mar** (...) para eu ver os **tubarão as baleias**..." ASC. 118
> "...uma **casa com tudo dentro**[27] (...) e aduava uma boa grana para a asossiação do **criaça esperaça**" DBS. 134.
> "...comprava uma **casa com tudo dentro**..."A. 142
> "...pagaria meu **curso de atriz** (...) iria no **Estados Unidos**..." ELC. 144

Importante observar ainda a proporção que a mídia televisiva ocupa na vida (ou no imaginário) das pessoas. O sonho de conhecer o mar, as baleias, os tubarões, de viajar para os mais diversos estados e países é despertado pelos programas de televisão, já que a maioria das crianças daquela comunidade nunca saiu do estado, nunca entrou em um avião. Há uma incorporação de valores, de sonhos, de paixões que atravessam as fronteiras da razão. Clichês enunciados por celebridades, expressões típicas de uma ou outra profissão, modismos lexicais, discursos publicitários chegam, fixam-se e incorporam-se ao capital lingüístico daqueles usuários - pelo menos enquanto durarem as modas e as campanhas - da mesma

[26] A palavra América aparece grafada no texto como na tela da Globo por ocasião da novela América.
[27] "Frango com tudo dentro" foi o nome de um estabelecimento comercial muito citado em uma novela da Rede Globo à época.

forma como acontece com qualquer usuário comum da zona urbana de qualquer região.

Rocco (1991) nos assegura que a TV pode auxiliar processos de aprendizagem, mas, mais do que isso, ela é um veículo de lazer que espetaculariza a realidade. Não há que se pensar em massificação, apenas em influência. Segundo a autora,

> As diferenças regionais, o falar caipira permanecem intactos. Vez por outra, um jargão muito repetido em algum tipo de programação entra momentaneamente no fluxo lexical, mas não é absorvido. Circula enquanto o programa permanece no ar. Terminado o segmento, morre o jargão, acaba a graça da piada, já que tudo que é veiculado pela TV envelhece quase tão rapidamente quanto a notícia de jornal. (ROCCO, 1991, p.92).

5.2.5 Cultura

Antropólogos, sociólogos e historiadores de modo geral já se debruçaram sobre o tema Cultura. Entendemos que só é possível pensar em cultura se se pensar no ser humano engajado a seu ambiente natural, as suas experiências adquiridas e acumuladas através do tempo, em sua trajetória deixando marcas e se fazendo marcar, transformar, inventar, criar... se se pensar no ser humano vivendo, sendo, fazendo, pensando, sentindo, simbolizando e imaginando a linguagem, inclusive.

Se tudo isso é verdadeiro, então, há que se pensar na cultura de um povo como um eterno resgate de valores, como um ato solidário, fraterno e livre que propicia uma luta contra os esquecimentos (do cotidiano e dos pensamentos) e a favor da permanência da memória (nas instituições e na arte).

Todas as reflexões referentes à cultura nos levam a perceber o ser humano como centro desse universo. Seja ele quem for, esteja ele onde estiver, pertença à classe social que pertencer. Todos têm cultura, todos fazem parte de algum grupo social, em algum momento, em algum espaço do universo. Isso já basta para garantir ao ser humano a sua cultura. No entanto, sabemos que é próprio da raça humana, dos ágrafos aos letrados, a necessidade de preservação dos costumes, dos saberes, dos valores, da transformação como fonte de material de transmissão de costumes, saberes, valores éticos e morais.

Os ribeirinhos, ainda que em pouco contato com as comunidades e modernidades urbanas, e até mesmo com outras ribeirinhas, e talvez exatamente por

isso, têm sua cultura menos afetada pela globalização, pelo ir-e-vir, pela migração e pela influência típica da liberdade de movimentar-se (muitos moradores raramente atravessam o rio, devido a dificuldades que a travessia acarreta). No entanto, isso não quer dizer que a cultura local esteja nem beneficiada, nem prejudicada. Ela simplesmente é como é.

Antes de falarmos de alguns aspectos marcados pela cultura local, queremos retomar as palavras de Cagliari (1997) que nos remetem à noção de diversidade cultural, e o perigo que o não entendimento dessas variedades pode causar aos educandos em fase inicial. O autor assevera:

> Uma criança que viu desde cedo a sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo um jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior. (CAGLIARI, 1997, p.21)

Com essa tese, o autor quer salientar a grande responsabilidade da escola nesse processo de adaptação cultural de uns e de continuidade cultural de outros. Segundo ele, “A maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões.” (CAGLIARI, 1997, p.22)

Trazendo essa afirmação especificamente para o mundo das interações sócio-culturais via linguagem, já que a cultura pode ser vista como uma expressão simbólica das linguagens, queremos registrar o trabalho de Ianni (1999) que ressalta o valor transformador, revelador, modificador dos comportamentos e atitudes individuais e coletivas da linguagem, portanto, um elemento significativo da cultura:

> Cabe lembrar que linguagem é pensamento. Ambos se formam, conformam e transformam simultânea e reciprocamente. Enquanto produto e condição do pensamento, a linguagem expressa a multiplicidade das relações, processos e estruturas que constituem a organização e a dinâmica da vida social, em todas as suas manifestações. Tudo o que diz respeito à sociedade está envolto e impregnado de cultura; sendo que a linguagem, enquanto componente essencial da cultura, taquigrafa, expressa, compreende, explica, exorciza ou sublima o turbilhão histórico-social em que

> estão imersos indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais, nações e nacionalidades. (IANNI, 1999, p.39)

E é exatamente por meio da linguagem (escrita, no nosso caso), que vamos trazer à baila algumas manifestações da cultura dos ribeirinhos da Vila de Teotônio. Alguns temas surgem indiretamente - uma vez que não foram os temas principais sugeridos pelas professoras para a produção dos textos - com muita freqüência e muito sentido. Assuntos como **religião, futebol, virgindade, preconceitos, família,** deixam claras suas (ou dos adultos que as cercam) posturas (ideologias), mostrando ora um não concordar, ora uma anuência total com a realidade cultural que vivenciam.

Há que se considerar que tais assuntos fazem parte do cotidiano de qualquer comunidade, ribeirinha ou não, o que nos chamou a atenção foi a variedade de posturas tomadas em relação a cada um desses assuntos pelos mais diversos alunos.

Em relação à **virgindade** convém esclarecer que o tema central era "As conquistas das mulheres nos últimos anos". A maioria das crianças traçou um paralelo entre a vida das mulheres ontem e hoje. Dentre as abordagens levantadas por elas estavam o direito de trabalhar, de votar, de exercer profissões tidas como masculinas, de criar os filhos sozinhas, de se separar dos maridos e, principalmente, a idéia de mudança de postura ao longo do tempo, em relação à virgindade.

> "Antes as mulheres não podiam casar sem ser virgem se não os homens entregavam de voltar para o pai. Depois as mulheres podiam casar de qualquer jeito." ILS. 162
>
> "antes as mulheres só casava vigem antes era muito mais difircil..."DSS. 163
>
> "Quando as mulheres era vigem Eles devolvia pra a família e era uma omilhassão." RAS. 164
>
> "E as mulheres tinham que casar virgem, por que se elas casassem e o marido descobrisse ele podia até anular o casamento, e devolver para o seu pai." ELC. 165
>
> "quando o homem ficava com uma mulher tinha que casa e sustenta não tinha este negócio que quando fize alguma coisa erada já iam preso agora as mulheres podi fica com qualquer pessoa que não precisa casa com ninguém hoje esta melho por que nois podemos fazer qualquer coisas." AC 173

Os fragmentos acima, além de mostrarem o antes e o depois, a transformação das idéias concebidas ao longo do tempo, do que era tido como certo e acabado e que passa pelo questionável até chegar ao permitido, defendem a postura da não virgindade como ideal, como menos difícil, como não humilhante, como símbolo de liberdade. Percebe-se uma inversão de valores, uma transformação do modo de pensar desses indivíduos (ainda crianças e adolescentes, certamente influenciados pelo meio), como é característico em qualquer sociedade impregnada de cultura como diz Ianni (1999).

Pode-se notar, também, em relação ao tema virgindade, uma forte tendência preconceituosa em relação à postura cultural do passado ("era difícil, humilhante, castrador"), e da atualidade ("depois as mulheres podiam casar de qualquer jeito, agora as mulheres podem ficar com qualquer pessoa"), enfim a idéia de movimento, de processo, de transformação do e no cotidiano está visível mesmo onde e quando ainda não se tem uma postura definida sobre assuntos polêmicos ou tabus. Parece-nos que os membros da comunidade têm opiniões diferentes em relação ao tema virgindade e isso se reflete nos textos das crianças.

Ainda trabalhando as idéias **preconceituosas** vamos nos deparar com as mais variadas manifestações (explícitas ou não) de preconceito, desde os mais comuns e corriqueiros até os mais marcados socialmente. Não podemos nos esquecer de que preconceito também é fruto da nossa cultura. Portanto, não nos cabe, aqui, criticar nem recriminar as manifestações preconceituosas percebidas nos textos das crianças. Apenas descrevê-las. Também esse é um assunto que circula nas grandes e pequenas sociedades. Preconceito de raça, faixa etária, religião, política, sexo são freqüentes em todo lugar o tempo todo.

Nos quatro temas desenvolvidos por cada turma, encontramos fragmentos que apontam um menor ou maior grau de preconceito. O quarto tema "As conquistas das mulheres nos últimos anos" trouxe um maior número de incidências, como era de se esperar, no entanto, nos outros temas também encontramos casos significativos.

O fragmento a seguir deixa entrever uma relação de causa e conseqüência, sendo que a conseqüência é a demonstração viva de preconceito.

"...ila teve bebida 51 um la Eu fiquei beba colegas rirão de mim" AR. 61[28].

[28] (E lá teve bebida 51 [marca de cachaça]. Eu fiquei bêbada e as colegas riram de mim)

1) “...Eu fiquei beba...”

2) “...colegas rirão de mim”

São os padrões ditados pela sociedade, ribeirinha ou não, que autoriza (ou legaliza) os preconceitos. Nesse caso, a estranheza está em uma criança ficar bêbada. A moral e os bons costumes pregam que crianças não ingerem bebida alcoólica, nem ficam bêbadas. Ainda que o texto não declare que a criança tenha ingerido a **bebida 51,** ela declara que ficou **beba**, então, como houve uma transgressão da norma, o preconceito se instalou e se manifestou com o riso das colegas.

O fragmento abaixo tem as mesmas características do anterior.

> “E la dia uma doida que nos colocamo um a binlido nela” CCF. 82 [29].

Qual é o significado efetivo de **doida** para a criança que fez o julgamento? Provavelmente alguém que fugiu aos padrões ditos “normais” pela sociedade. Essa criança conhece um padrão de normalidade e todos que saírem desse padrão podem ser enquadrados como doidos. Mais uma vez houve uma quebra de conceitos que gerou o preconceito. E mais, para reforçar a idéia de “despadronização” da doida, a criança lhe atribui um apelido, o texto não revela qual, mas, nesse contexto, não deverá ter sido nenhuma referência carinhosa ou cortês.

Vários outros fragmentos mostram a divisão das tarefas domésticas e das brincadeiras de meninos e meninas, aspecto preconceituoso que parece resistir ao tempo e aos espaços.

> “lá em casa eu busco água e vou pesca minha irmã vai lava louça minha mãe vai lava roupa...” JNS. 148
>
> “As meninas precisa faze os ceveso de casa...” ISJ. 152[30]
>
> “Na minha casa as meninas não pode brinca com os meninos cada um tem sua brincadeira os meninos brincam de carrinho E as meninas de boneca...” AAS. 180

[29] (E lá tinha uma doida. Nós colocamos um apelido nela).

[30] (As meninas precisam fazer os serviços de casa...)

Interessante notar que aparece, inclusive, uma contestação veemente à postura preconceituosa machista:

> "minha irmão gosta de brinca de Boneca e ela me chama eu não gosto de Bonecas eu odeio, boneca minha mãe me briga porque ele não brinco, com ela eu gosto de Brinca e Elástico e de Peteca, minha irmão não gosta de Brincadeira de Homem." ECSN. 170. [31]

A título de esclarecimento: "peteca", naquela comunidade de fala, significa bolinha de gude e "brincar de elástico" é pular, até o limite da resistência e da altura, um elástico esticado entre dois pontos fixos. São consideradas brincadeiras masculinas. Quanto à postura da mãe, não fica claro se ela "briga" porque a menina não quer brincar com a irmã, ou se porque a menina só gosta de "brincadeira de meninos". No entanto, quando a menina registra "eu não gosto de bonecas, eu **odeio** boneca" está marcando sua indignação quanto à falta de respeito em relação as suas escolhas, sejam elas discriminadas pela sociedade ou não. A menina faz um enfrentamento diante de um preconceito, que, certamente, lhe dará habilidade para resolver as várias outras questões desse tipo que a vida vai lhe propiciar. Podemos dizer que esta é uma postura pouco comum entre as crianças, principalmente em seus textos escritos.

Na contramão da posição anterior, e para provar que as culturas estão em constante estado de transição, transformação e criação, encontramos este outro fragmento que nos relata o "já resolvido" preconceito: meninas não brincam com meninos.

> "Na minha casa as minhas irmão joga bola brinca com os meus colegas é o meu pai e minha mãe não fico falando que aquilo que ela faz e coisa de homem eles acha é legal ela fica brincando com os colegas." JCB. 176[32]

[31](Minha irmã gosta de brincar de boneca e ela me chama (para brincar). Eu não gosto de bonecas, eu odeio boneca. Minha mãe briga comigo porque eu não brinco (de boneca) com ela (irmã). Eu gosto de brincar de elástico e de peteca. Minha irmã não gosta de brincadeira de homem)

[32] (Na minha casa, as minhas irmãs jogam bola, brincam com os meus colegas e o meu pai e minha mãe não ficam falando que aquilo que elas fazem é coisa de homem. Eles acham é legal elas ficarem brincando com os colegas.)

Alguns outros exemplos nos chamaram a atenção quanto à manifestação de pensamentos preconceituosos, vamos apenas listá-los, sem, no entanto, comentá-los, por entendermos que os casos são variados, mas as razões que os movem são sempre as mesmas:

> "...e a mãe gritou pelo vizinho que era tam magro que tinha mais coragem do que Eu..." DBS. 81 (magro não pode ser corajoso?)
>
> "mandava matar todos os ladrão eu queria vira o presidente da República." JRA. 132 (ser Presidente da República dá o direito de matar?)
>
> "ao mulhe tem menos dereito de que o home..." JPC. 149 (ainda?)
>
> "tomara que meu marido acorde todos os dias de manhã para ir trabalhar e também me ajudar a criar as criança..." RSA. 155 (a frase optativa indica que nem sempre a realidade é essa)

O fato de encontrarmos opiniões divergentes sobre um mesmo ponto indica um momento de transição cultural. Ora as mulheres já conquistaram a igualdade de direitos, ora não, ora já são até superiores. As três correntes ideológicas circulam no meio em que vivem. Sociólogos e antropólogos defendem que as sociedades não são homogêneas e, sendo assim, as diferenças culturais, sociais, econômicas determinam uma escala de valores onde prevalece a lei do mais forte, ou seja, a ideologia dominante. Quem não se enquadra nessa ideologia comete transgressões e é visto pelos demais com olhar preconceituoso. De modo simplificado, é assim que nascem os preconceitos.

A **religiosidade** é um outro aspecto cultural que deve ser abordado. Os textos trazem inúmeras passagens fazendo referência à igreja, ao pastor, ao culto, ao batismo, ao padre, ao "irmão", mostrando que, independentemente da opção feita, a busca por uma entidade religiosa é marcante também entre os ribeirinhos. A religião representa, na vida das pessoas, um bálsamo, uma promessa, uma razão para ser "melhor" e, quanto mais carentes, mais desfavorecidos economicamente forem os indivíduos, mais apego a essa entidade vão ter.

É sabido também que ir para a igreja pode representar, principalmente para as crianças e adolescentes, uma forma de lazer. A comunidade oferece pouco ou nada para a distração das crianças e jovens, logo, qualquer "reunião" é motivo para integração, para brincadeiras, namoros. A referência à religião surgiu,

principalmente, nos textos cujo tema foi “O melhor final de semana que tive” e isso nos faz levantar duas hipóteses: a) as pessoas da comunidade são muito religiosas; e b) a carência de lazer leva as pessoas “à igreja”. Uma terceira hipótese seria que *a* não exclui *b.*

De qualquer forma, queremos registrar a marca cultural da religiosidade deixada nos textos pelas crianças. Se a religião lhes é imposta ou não, também é uma marca cultural. As crianças, tradicionalmente, seguem as religiões de seus pais até certa idade, depois permanecem nela ou migram para outra que mais lhes agradar – ou ainda desvinculam-se totalmente dela.

Os fragmentos abaixo foram trazidos para ilustrar a questão exposta acima, na tentativa de mostrar o envolvimento das crianças com a religião como traço cultural marcante entre os ribeirinhos:

> “ eu venho para a misa para eu iscuta o padre falar” AAS.02
> “Eu gosto de ir a igreja eu vou domingo sexta e quarta. Eu presto atenção na palavra que o irmão fala.” EJPA.10
> “fui pra igreja”.LSM.33
> “e fui na igreja fui Batizada...” CLS.46
> “Paçou uma mulher e falou assim vamos la na ingleja e eu (...) vamo lá na feti a sei da a Jesus (...) a gora mim vou patisa” AFC. 54 (Passou uma mulher e falou assim: - Vamos lá na igreja? E eu (...) Vamos lá na frente aceitar a Jesus (...) agora eu vou me batizar.)
> “...fui para o cuto...” E. 56
> “ajudava meu pai e o pastol...” K.129

Os princípios religiosos, apesar das dificuldades, são mantidos e repassados de geração em geração. Pela carência de oferecimento de uma seita em detrimento do farto oferecimento de outra ocorrem muitas migrações entre os seguidores, mas a cultura religiosa está presente.

Ainda abordando os aspectos culturais perceptíveis nos textos das crianças, não podemos deixar de registrar a presença da grande paixão nacional – **o futebol.**

Motivados, ou não, pela pouca oferta e opção de lazer, é quase unânime a referência do futebol/brincar e não raramente do futebol/competição nos textos

escritos das crianças da comunidade da Vila de Teotônio. Não fizemos quadro estatístico, mas, podemos afirmar que a maioria dos meninos (ratificando que futebol ainda é “coisa para homem”) ao redigirem sobre “O melhor final de semana que tive”, fizeram referência direta ao futebol. É interessante observar que, nesse contexto social, bola é sinônimo de futebol. Nenhuma ocorrência de outras brincadeiras ou outros jogos com bola foi detectada.

> “ joguei futebol...” JMS.39
> “combrava uma casa de piscina com um capo de futebol...” O.114
> “eu fui joga bola e foi um jogo e tanto porque eu fui joga e marquei trei gol...” WSR. 73

O espírito competitivo também está marcado nos textos. A mesma necessidade de competir presente no homem urbano está presente no homem ribeirinho. Talvez o urbano exercite mais intensamente a habilidade de competir. É a disputa pela vaga no transporte coletivo, pela vaga de trabalho, pela vaga na universidade, pela vaga no poder, no estacionamento, no campeonato, no concurso público, etc. próprias da vida urbana. Mas o homem rural, em sua aparente tranqüilidade, em proporções talvez menores - mas não menos importantes - também enfrenta suas disputas cotidianas. Elas integram a natureza do ser humano que, por sua vez, inicia esse exercício muito cedo. Em atividades de lazer, as crianças manifestam seus espíritos competitivos de modo espontâneo e natural. Mais tarde, deverão enfrentar as competições impostas pela vida de modo articulado, cuidadosamente pensado, pesado e medido. As competições do futebol, de final de tarde ou final de semana de hoje, lhes servirão de experiência nas disputas de amanhã. Ganhar e perder vão adquirindo significados que lhes serão familiares no futuro.

> “meu tio feis um torneio de futibol u meu time ganhou...” LGS. 65
> “foi num campo de futebol quando eu e meu irmão joguemo num campeonato que nós ganhemos (...)ganhamos ooum torneio e ficamos com o trofel com duas medalhas...”GON. 67
> “nos perdimo quatro partida de futebol e ganhamos seis partido e viemos embora para casa.” JCB. 72

Nota-se além do prazer proporcionado pela “partida de futebol”, o prazer em narrar e descrever as jogadas/manobras feitas, a tentativa de fazer o interlocutor/leitor entender/sentir exatamente “aquela” mesma emoção. A alegria de reviver o momento do gol marcado, a expectativa de novos jogos, a oportunidade de interação com a comunidade, a possibilidade de novas amizades, enfim, não se trata de um simples futebol, ou do futebol de milhões de reais ou de espectadores, ou do futebol visto pelas imagens, mas de um futebol lúdico, prazeroso, comunitário, gerador de experiência.

> “eu fui joga bola e foi um jogo e tanto porque eu fui joga e marquei trei gol...” WSR. 73
> “Eu fui joga bola mais eu ganhei de um a 5 (...) e vamos jogar dinovo apostando uma Cocacola.” SBR. 75
> “O goleiro foi tira a bola da ária a bola passou por debaixo das (...) foi o maio frango que eu vim (...) eu fiz um gou nele de penalt” AAS. 84

São freqüentes os itens lexicais e expressões comuns aos discursos dos comentaristas e/ou narradores de partidas de futebol dos grandes times, veiculados pela mídia como: marcar gol, tirar a bola da área, frango, pênalti, mostrando-nos que os apaixonados por futebol não estão alheios aos “lances” do seu esporte/lazer favorito.

Dois outros aspectos ainda deverão ser observados: a) a família, que constitui e é constituída pela cultura em toda e qualquer comunidade; e b) a relação das crianças com o rio, que constitui a cultura local. Ao observarmos, nos textos, a importância atribuída pelas crianças a esses dois aspectos optamos por mencioná-los em itens específicos, entendendo-os como constituídos e constituidores de/da cultura.

5.2.6 Família e identidade

É inegável a importância da família na identidade dos seres humanos. Se concebermos o homem como fruto do meio em que vive, estamos atribuindo à família o direito e o dever primeiro da identificação (genética e civil) de seus membros. Herdamos de nossas famílias os legados de usos e costumes, de

princípios morais e religiosos, de bens materiais e imateriais, além de valores étnicos e traços físicos. Algumas dessas heranças vão nos acompanhar ao longo da vida. Outras serão substituídas, renegadas ou acrescidas. Assim, vamos modelando nossa identidade como indivíduos, como cidadãos, como membros de novas famílias.

O mundo moderno possibilitou ao homem alterar alguns desses princípios formadores da identidade humana. Estamos expostos, cada vez mais, às influências da globalização, conseqüentemente, dos avanços tecnológicos, das ideologias dominantes. A família, enquanto instituição, não está imune a essas influências. Mudanças consideráveis puderam ser percebidas tanto em sua constituição física, quanto em seu perfil subjetivo.

Interessa-nos ressaltar aqui a contramão das mudanças e/ou alterações nas bases da instituição família. Observando os textos que compõem nosso *corpus*, nos deparamos com a presença significativa do elemento família. Pai, mãe, irmãos, primos, avós, tios são trazidos com freqüência para os discursos, conseqüentemente para os textos escritos. Essa realidade aponta para dois caminhos distintos, mas não excludentes: a) os laços de família são fortes e as mudanças demoram um pouco mais para chegar à zona rural ribeirinha; e b) a temática dos discursos se restringe ao meio familiar, conseqüência do isolamento espacial e temporal.

O texto EPA. 107 é um típico exemplo de aparente carinho, respeito e admiração pela família. Solicitada a escrever sobre “O que você faria se ganhasse na Mega Sena?”, a criança mostra seu desejo de adquirir bens materiais distintos para várias pessoas da família. Presentear cada membro da família é uma demonstração de amor.

> “O que você faria se ganhasse na mega sena?
> Eu ia compra pressemte para a minha mãe
> e ia viajar com o meu pai ia vizitar a minha
> tio meu tio meus primos e compra uma bicicleta
> brinquedos comida para a minha mãe
> Eu ia compra carros pro meu pai blusa para a minha mãe relojo de ouro para o pai compra caussa para meu pai i da dinheiro para o meu pai e ia compra uma casa para a minha mãe. EPA. 107

O texto acima mostra o papel mantenedor da mãe na estrutura familiar. Para a mãe, esta criança compraria comida, blusa e casa. Diferentemente do pai que ganharia viagem, carros, relógio de ouro, calça e dinheiro. É importante observar

que ela não se inclui na lista dos agraciados, a não ser quando se refere à viagem com o pai. Terá sido esquecimento ou excessivo apego à família?

No caso específico do texto acima, parece-nos que a criança, motivada pelo tema ou não, tem mesmo um espírito de família bastante desenvolvido e pouco abalado pelas modernidades. O que não quer dizer que seu campo de relações sociais seja amplo. Outros fragmentos, no entanto, poderão nos sugerir certa restrição das relações sociais. Essas crianças, diferentemente das crianças urbanas, possuidoras das mais variadas formas de interação, rede de amigos do *orkut*, por exemplo, contam com um número limitado de pessoas para interagir e a família acaba por ocupar esse espaço quase totalmente. Além disso, vale ressaltar que existe um vínculo de parentesco entre grande parte das famílias. Estes aspectos nos mostram uma rede social densa.

A aparente restrição de quantidade de pessoas para se relacionar determina a qualidade dessas relações. Contaminados ou não pelo mundo moderno, demonstram grande afeição pela família e familiares, como podemos confirmar nos fragmentos a seguir:

> "...gosto de brincar com meus irmãos eles são legao (...) minha mãe (...) e meu pai (...) eles são legais e eu gosto muito dele e também amo detodo meu coração eles moram no meu coração (...) Eu tenho uma prima super legal..." KKBS.27
>
> "Alem do filme que eu mais gosto estava pasando eu estava com meu imão e o meu pai e milha mãe poriso eu digo que foi o melho final de semana que eu tive na minha vida." LPC.36
>
> "Eu fui para o meutio tomar banho no garapé mais os meus pais e os meus irmãos e os meus tio e os meus primo (...) eu gostei muito porque foi a minha família toda e eu fiquei muito feliz." ASA. 45
>
> "estava minha mãe e meu pai e meus irmão meu avos e meus vizinho..." JLM.47
>
> "Minha tia me deu esse presente foi demais (...) pois elas são, além de primas amigas de todas as horas." MFRM.52
>
> "eu passei com a minha mãe e a minha filha querida. Fizemos um churrasco na casa da minha mãe foi tão legal a minha família toda reunida é feliz." FFS. 55

> “estava todas as pessoas da minha fanilia todos comendo dansando...” RCNS.60

Dos quatro temas desenvolvidos, dois deles (“O melhor final de semana que tive” e “O que você faria se ganhasse na Mega Sena?”) propiciaram o surgimento e a presença do sub-tema família de modo significativo.

Indiretamente, pode-se afirmar que essas crianças mostraram uma grande generosidade em relação a suas famílias e ao próximo, provando que valores como amor, respeito, admiração e gratidão, aparentemente desgastados pelo tempo e/ou globalização, ainda persistem nos lares das comunidades mais distantes como as ribeirinhas rurais do município de Porto Velho/RO. Em trechos selecionados dos textos escritos, percebemos um desejo de satisfazer não só as necessidades materiais, como também as necessidades de lazer próprias e de suas famílias. Esse aspecto mostra um sonho comum da grande maioria da população: viajar. Não importa nem onde, nem como, nem porque se está onde se está. Viajar é um sonho para populações urbanas, rurais e ribeirinhas.

> “Eu ia viaja pelo pais com minha faminha...” ASP. 91
> “eu comprava um ônibus para eu viaja com aminha família.”RAS. 92
> “convidava a minha família e viajava pro um lugar lindo” HMAS. 94
> “Eu com prava um carro e botava a minlha familhia e ia conlhece o lugare porai” JPC. 95
> “viajava com a minha família para novairque” CLS. 103

No segundo tema citado acima, observa-se a preocupação em resolver um dos problemas que mais afeta a população brasileira que é a falta de moradia de seus familiares e de outras pessoas próximas. Fragmentos como os seguintes mostram bem essa generosidade:

> “Eu comprava uma casa na cidadi e levava minha mãe para mora (...) eu comprava uma casa para minha tia na cidadi” JNS. 93
> “compraria uma casa para minha mãe e meu pai” RRS. 100

> “eu ajudaria muito a minha mãe e o meu pai e os meus irmãos e as minhas irmães por que eles merecem muito a ser ajudado assim por eles merecem muito principalmente a minha Família.” MRS. 125

É como se os problemas, as carências próprias fossem menores que as dos outros, ou como se os problemas urbanos lhes parecessem mais graves que os próprios e, então, a necessidade de ajudar, de ser solidário com a família e com o próximo fala mais alto quando lhes é dado sonhar através da produção escrita sob o tema “O que você faria se ganhasse na Mega Sena?”

O espírito de solidariedade, aliado ao de consciência da carência que lhes cerca, é tão marcado que A.112, nessa mesma situação de produção, registra “eu ia tira minha mãe lá da vila princesa”. A Vila Princesa é uma comunidade que se formou nos entornos do lixão público, onde as condições de vida são precárias, mas é de lá, do lixo, que as famílias tiram seu sustento. A criança mostra seu desejo de tirar a mãe daquele lugar e daquela condição de vida.

5.2.7 Vivência

Ao optarmos por uma comunidade rural ribeirinha como fornecedora dos dados que compõem nosso *corpus* tínhamos consciência da importância que o rio tem na vida dos membros daquela comunidade. Mesmo para as crianças que moram na zona rural, cujos pais tiram seu sustento da agricultura familiar, ou seja, não são pescadores, ainda assim, o rio é a referência para suas identidades.

Com exceção do último tema proposto para as produções escritas (A conquista das mulheres nos últimos anos), nos demais temas, e em quase totalidade dos textos, houve referência ao rio, ao “garapé”, à pesca, à voadeira, à travessia, à Pedra Manteiga (encrustada no meio do rio, entre as cascatas da Cachoeira de Teotônio). A relação dos moradores da comunidade com o rio é indiscutivelmente significativa.

O rio assume vários papéis de valor significativo também para as crianças e adolescentes. Destacam-se, de acordo com os textos produzidos, os seguintes:

O rio como fonte de sobrevivência:

“Eu pesco e pego peixe no rio” JNS.06
“de noite eu vou pescar mas meu pai e vou na pedra da matega meu pai pesca jaú” LAC.09
“Eu moro no Amazonas (...) eu não gosto de carrega água (...) vo brinca de vôlei na praia di tade meu pai vai pesca ele e pescado” OSS. 20
“Eu moro no amazonas (...) eu pesco no garape pego peixe de malhaellira (...) fico tomano banho no rio mais meus colega” RBS.23

O rio como via de acesso:

“Eu moro la dorto lardo do rio para eu vim dila eu precizo pega o barco” LPC. 08
“nos fumo de voadeira para la” ASA.45
“agente fomos para u o outro lado do riu...” AR.61
“Eu moro na cachoeira do Teotônio do outro lado do rio” EP.19

O rio como espaço físico de lazer cotidiano:

“e fui a praia tomei banio...” JPC. 38
“Eu tomei banho no guarapé o guarapé e grande a água e bem azul.”RMS.31
“fui pula no garap fui no jatuarana.” WLS.32
“nós fomu para um rio lá nos tomei bám” ASP.35
“eu fui para o garape do jatuarana pesca e comigo estava os meus primos ai nos pulamos dentro da água...” JMS.39
“O melhor fim de semana que tive foi na berra do rio na minha casa...” DRA.41
“Eu foi na Represa tomei banho pegei peixe (...) nos pegamos peixe na mão...” JLM. 47
“Eu tomei banho no guarapé o guarapé e grande a água e bem azul.”RMS.31
19 “ Lá onde eu moro é bo por que tem o rio para tomar balho” EP.19

O rio como espaço físico para encontros festivos, comemorativos e amorosos:

"E a noite foi uma festa num frutuante..." ASN. 80

"Fui para as pedras pesca com o meu namorado..." FFS. 55

"i depois fomos para o um garape que tem perto do campo de futibol e la nois comemoramos A Vitoria" LGS.65

O rio como espaço de aprendizagens:

"nós fomos ao garapé do seu Luis (...) tomamos muito banho das 9,00, as 5,00 horas da tardi (...) O tempo tava frio e a água do garapé estava geladissima..." AFC. 57

"eu fui para o garape e elvei um escoregão e foi para dentro dagua..." RCNS. 60

"ia comprar um motor 25 e uma voadeira para nós passear no rio." GON. 113

" tabém vimos um jacaré Bem grande. Eu aprendi pilota rabeta..." E.56

O rio como espaço para sonhar um futuro promissor:

"ia comprar um motor 25 e uma voadeira para nós passear no rio." GON. 113

"eu botava uma balsa pra trabalha" RBS. 143

A escolha lexical, a construção frasal, o significado atribuído aos significantes, o sentido dos textos nos mostram a realidade ribeirinha vivida pelos moradores daquela comunidade e quanto o rio os envolve tanto física como social e psicologicamente. Alegar que a linguagem adotada por essa comunidade de fala é deficiente, é de baixo padrão é alegar que as pessoas dessa comunidade são deficientes e/ou de baixo padrão o que levaria a um grande preconceito social e lingüístico. O capital lingüístico desses usuários lhes é suficiente para pensar, sonhar e agir.

Bagno (2000) afirma:

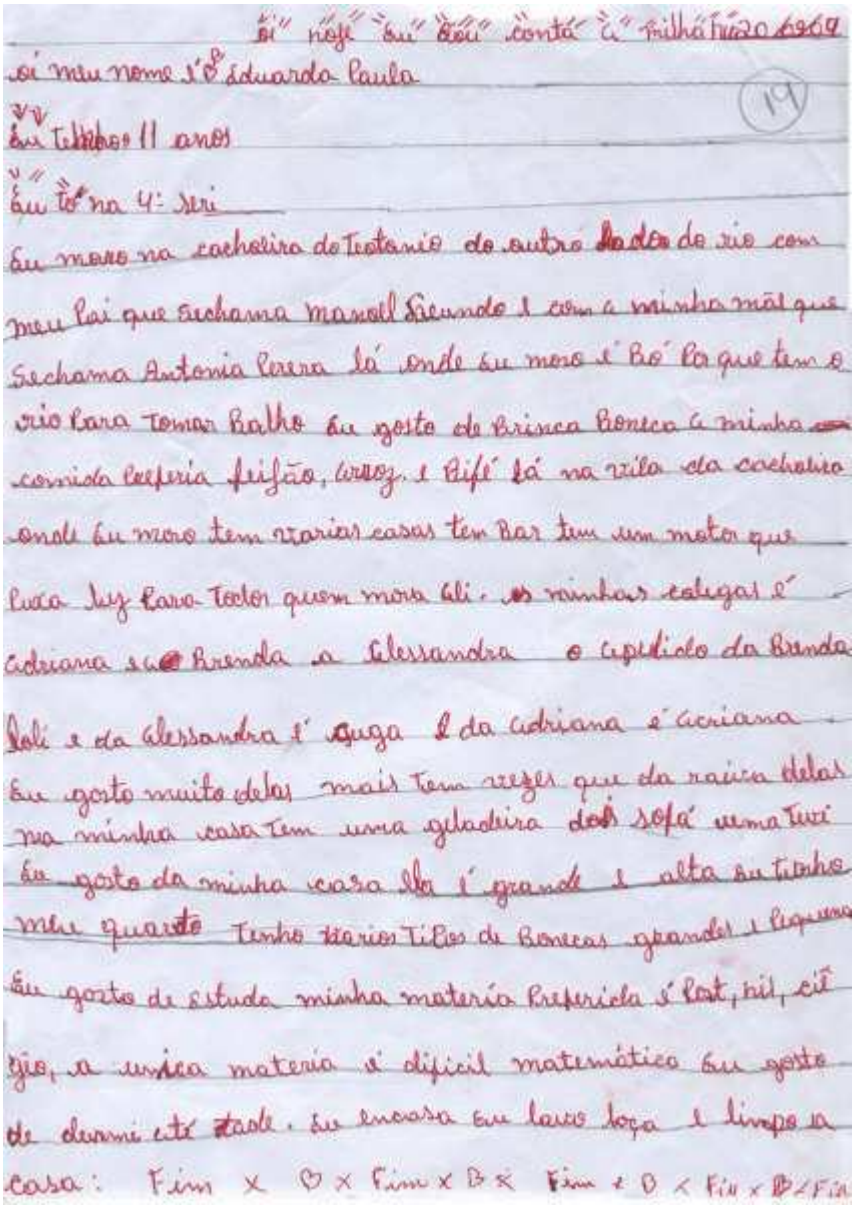
> A função mais elementar da linguagem é permitir a comunicação do indivíduo consigo mesmo: é com a língua que pensamos, é nela que sonhamos (...) A língua está, portanto, profundamente entranhada na constituição ontológica, poderíamos dizer, do indivíduo. Menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou variedade de língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo. Rebaixá-lo, ridicularizá-lo enquanto ser humano.(...) Fica fácil avaliar, portanto, a gravidade que assume a auto-rejeição lingüística, a autodepreciação por parte do falante da língua/variedade que é a sua. Ele rejeita e deprecia, no mesmo movimento, tudo aquilo que constitui a sua identidade mesma de indivíduo. (BAGNO, 2000, p.36)

5.3 Os textos

Na terceira seção deste estudo nos detivemos em alguns aspectos da produção escrita propriamente dita. Pensamos em uma abordagem (o contexto, os gêneros, a relação oral/escrito, as marcas da oralidade na escrita, as capacidades metalingüísticas) que contemplasse as manifestações lingüísticas assim como elas ocorrem naquele meio e momento específicos – Vila de Teotônio/RO em 2004 e 2005.

Os cento e oitenta textos produzidos pelas crianças ao longo destes dois anos, certamente serão um material de pesquisa e análise para várias outras inquietações e/ou curiosidades lingüísticas, mas nesta análise observamos que, apesar de algumas dificuldades de um grande número delas em tecer um texto, o trabalho de construção de sentido, de construção textual está se consolidando. Nem todos os textos atenderam satisfatoriamente a proposta, nem todos os textos são possíveis de serem lidos, nem todos os textos atendem a proposta do gênero textual sugerido, raras vezes encontramos argumentação, opinião defendida, frequentemente nos deparamos com marcas da oralidade na escrita - ainda que se esperasse esta fase já ultrapassada - mas, paralelamente, encontramos textos que mostram capacidades metalingüísticas bem alicerçadas, bem claras. Textos que mostram certo domínio do código a serviço da manifestação de seus desejos e sentimentos. Textos que “dizem” e permitem ser “ouvidos”.

Selecionamos alguns textos completos que julgamos já merecedores de avaliação positiva tanto nas microestruturas como nas macroestruturas. São produções que apresentam desvios gramaticais e textuais inerentes à idade e ao tempo de escolarização das crianças, mas que estão sendo “observados” e “trabalhados” pelas professoras.



EP 19

Oi hoje eu vou conta a milha hit

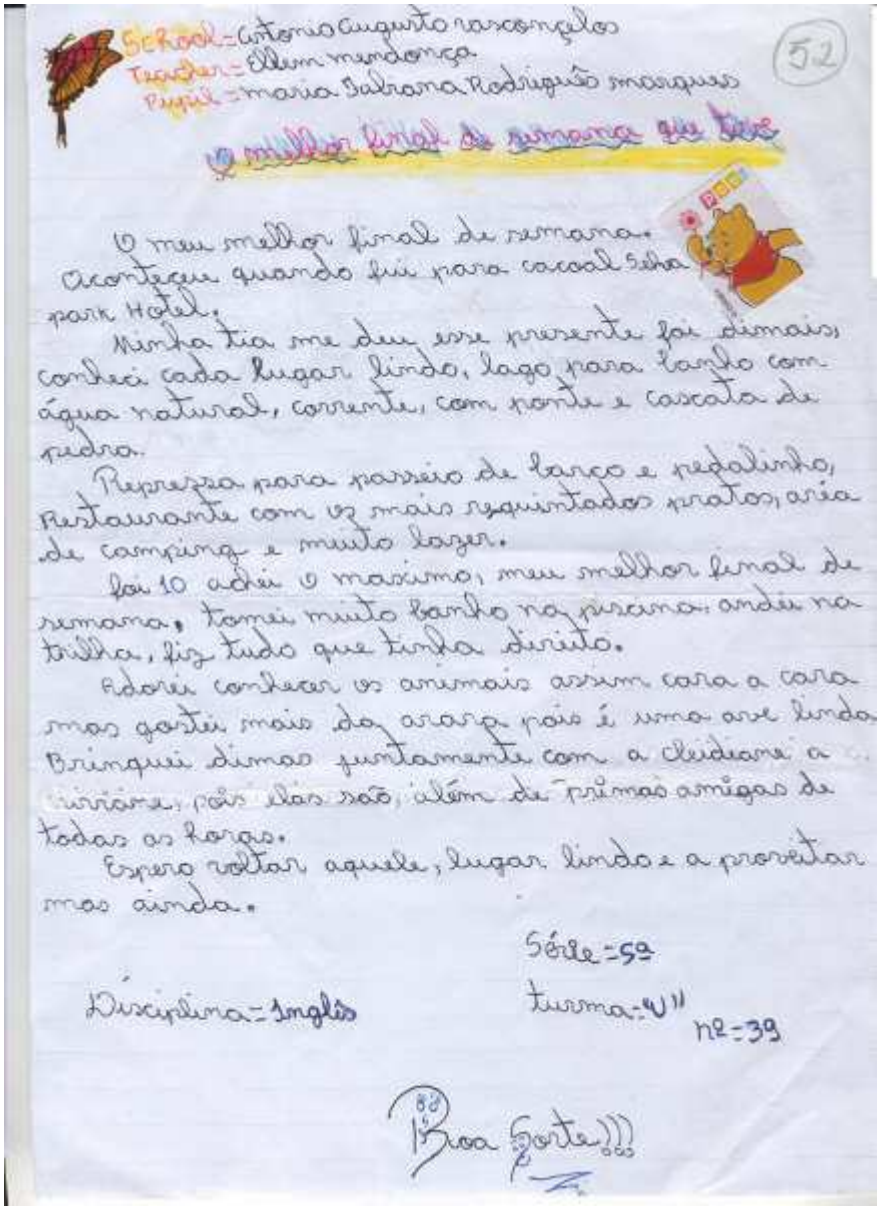
Oi meu nome é Eduarda Paula

Eu tenho 11 anos

Eu to na 4ª seri

Eu moro na cachoeira do teotônio do outro lado do rio com

meu pai que sechama Manoel Leundo e com a minha mãe que
Sechama Antonia Perera lá onde Eu moro é Bó por que tem o
Rio para tomar Balho Eu gosto de brinca Boneca A minha
Comida prefria feijão, arroz e bife lá na vila da cachoeira
Onde eu moro tem varias casas tem Bar tem um motor que
Puxa luz para todos que mora ali. As minhas colegas é
Adriana e a Brenda a Alessandra o apelido da Brenda
Loli e da Alessandra é Guga e da Adriana é Acriana.
Eu gosto muito delas mais tem vezes que da raiva delas
Na minha casa tem uma geladeira dois sofá uma teve
Eu gosto da minha casa ela é grande e alta Eu tenho
Meu quarto tenho vários tipos de Bonecas grandes e pequenas
Eu gosto de Estuda minha matéria preferida é Port, his, ciê
Gêo, a única matéria é difícil matemática Eu gosto
De durmi até tade. Eu encasa Eu lavo loca e limpo a
Casa. Fim



MFRM 52

O melhor final de semana que tive

O meu melhor final de semana.

Aconteceu quando fui para cacoal Selva Park Hotel.

Minha tia me deu esse presente foi dimais,

Conheci cada lugar lindo, lago para banho com

água natural, corrente, com ponte e cascata de

pedra.

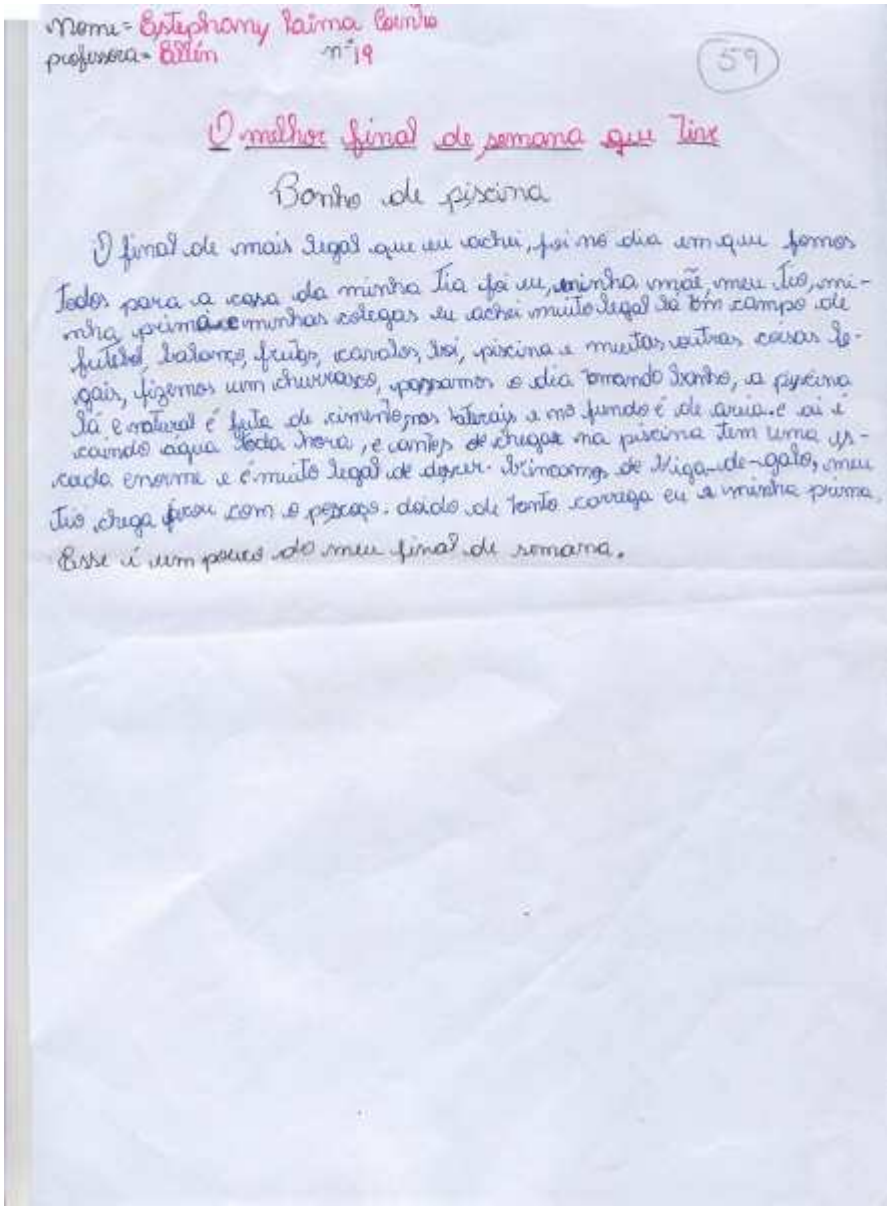
Repressa para passeio de barco e pedalinho,

Restaurante com os mais requintados pratos, área

De camping e muito lazer.

Foi 10 achei o maximo, meu melhor final de

Semana. Tomei muito banho na piscina, andei na
Trilha, fiz tudo que tinha direito.
Adorei conhecer os animais assim cara a cara
Mas gostei mais da arara pois é uma ave linda
Brinquei dimas juntamente com a Cleidiane a
Viviane pois elas são, além de primas amigas de
todas as horas.
Espero voltar aquele, lugar lindo e a proveitar
Mas ainda.



Nome= Estephany Raima Leite
professora= Ellen nº 19

59

O melhor final de semana que tive

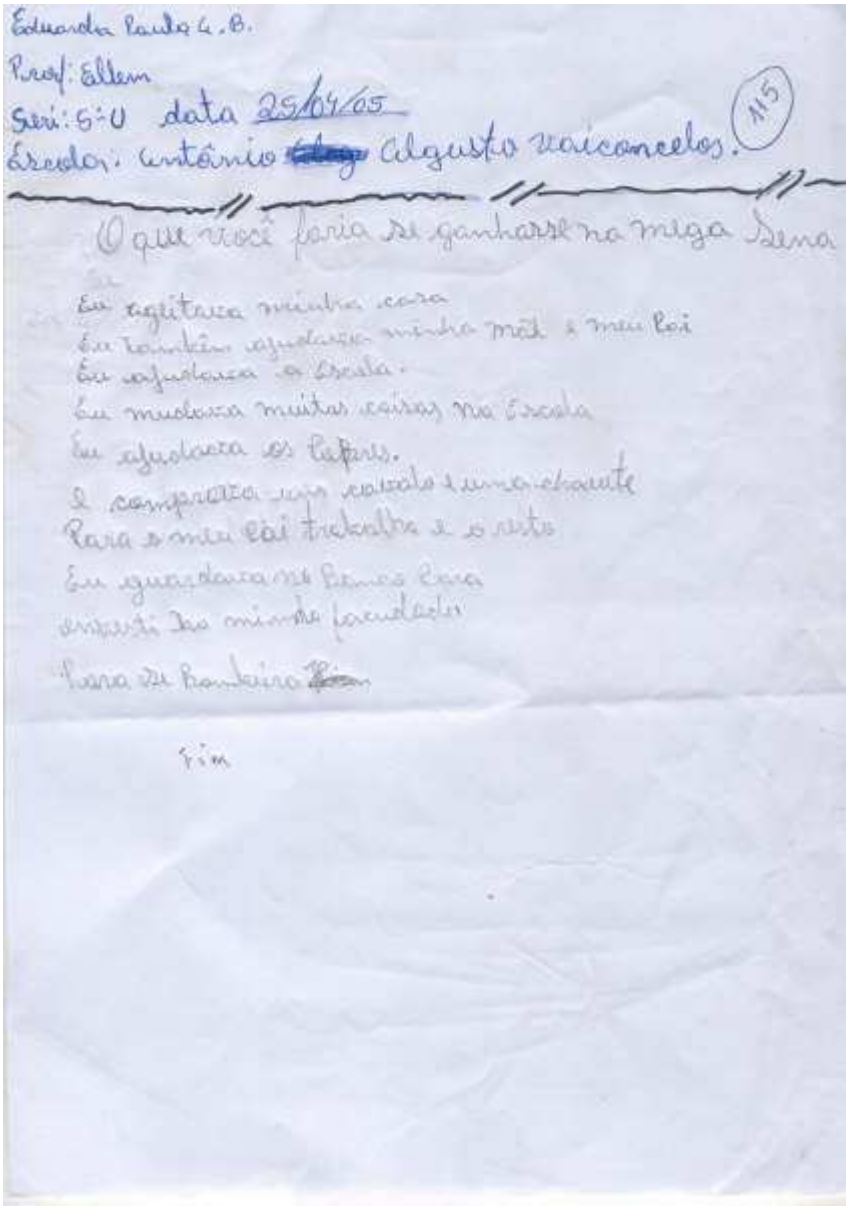
Banho de piscina

O final de mais legal que eu achei, foi no dia em que fomos
Todos para a casa da minha tia foi eu, minha mãe, meu tio, mi-
nha prima e minhas colegas eu achei muito legal lá tem campo de
futebol, balanço, frutas, cavalos, boi, piscina e muitas outras coisas lê-
gais, fizemos um churrasco, passamos o dia tomando banho, a piscina
lá é natural é feita de cimento nas laterais e no fundo é de areia. e ai é
caindo água toda hora, e antes de chegar na piscina tem uma es-
cada enorme e é muito legal de descer. Brincamos de biga-de-galo, meu
Tio chega ficou com o pescoço. doido de tanto carrega eu e a minha prima,
Esse é um pouco do meu final de semana.

ELC 59

O melhor final de semana que tive

O final de mais legal que eu achei, foi no dia em que fomos
Todos para a casa da minha tia foi eu, minha mãe, meu tio, mi-
Nhá prima e minhas colegas eu achei muito legal lá tem campo de
Futebol, balanço, frutas, cavalos, boi, piscina e muitas outras coisas lê-
Gais, fizemos um churrasco, passamos o dia tomando banho, a piscina
Lá e natural é feita de cimento nas laterais e no fundo é de areia. E ai é
Caindo água toda hora, e antes de chegar na piscina tem uma es-
Cada enorme e é muito legal de descer. Brincamos de biga-de-galo, meu
Tio chega ficou com o pescoço. doido de tanto carrega eu e a minha prima,
Esse é um pouco do meu final de semana.


Eduarda Paula 4.B.
Prof: Ellem
Série: 5ª U data 25/04/05
Escolar: Antônio Augusto Vaicancelos. 115
O que você faria se ganhasse na mega Sena
Eu ageitava minha casa
Eu também ajudava minha mãe e meu Pai
Eu ajudava a Escola.
Eu mudava muitas coisas na Escola
Eu ajudava os Pobres.
E comprava um cavalo e uma charrete
Para o meu pai trabalha e o resto
Eu guardava no Banco para
Envesti na minha facudade
Para se Bombeira.
Fim

EP 115

O que você faria se ganhasse na mega sena

Eu ageitava minha casa

Eu também ajudava minha mãe e meu Pai

Eu ajudava a Escola.

Eu mudava muitas coisas na Escola

Eu ajudava os pobres.

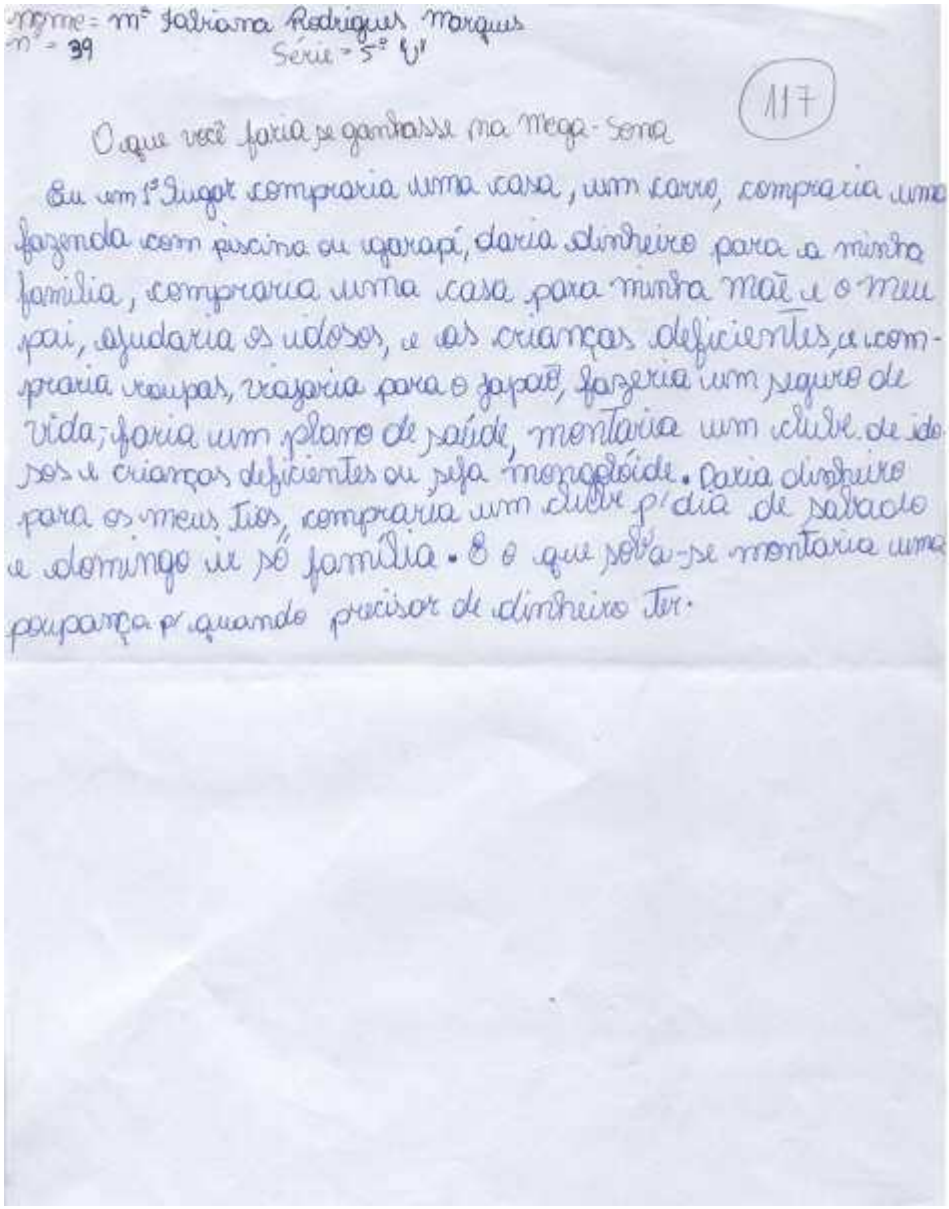
E comprava um cavalo e uma charrete

Para o meu pai trabalha e o resto

Eu guardava no Banco para

Envesti na minha facudade

Para se Bombeira.


Nome = Mª Fabiana Rodrigues Marques
Nº = 39 Série = 5ª 6ª

117

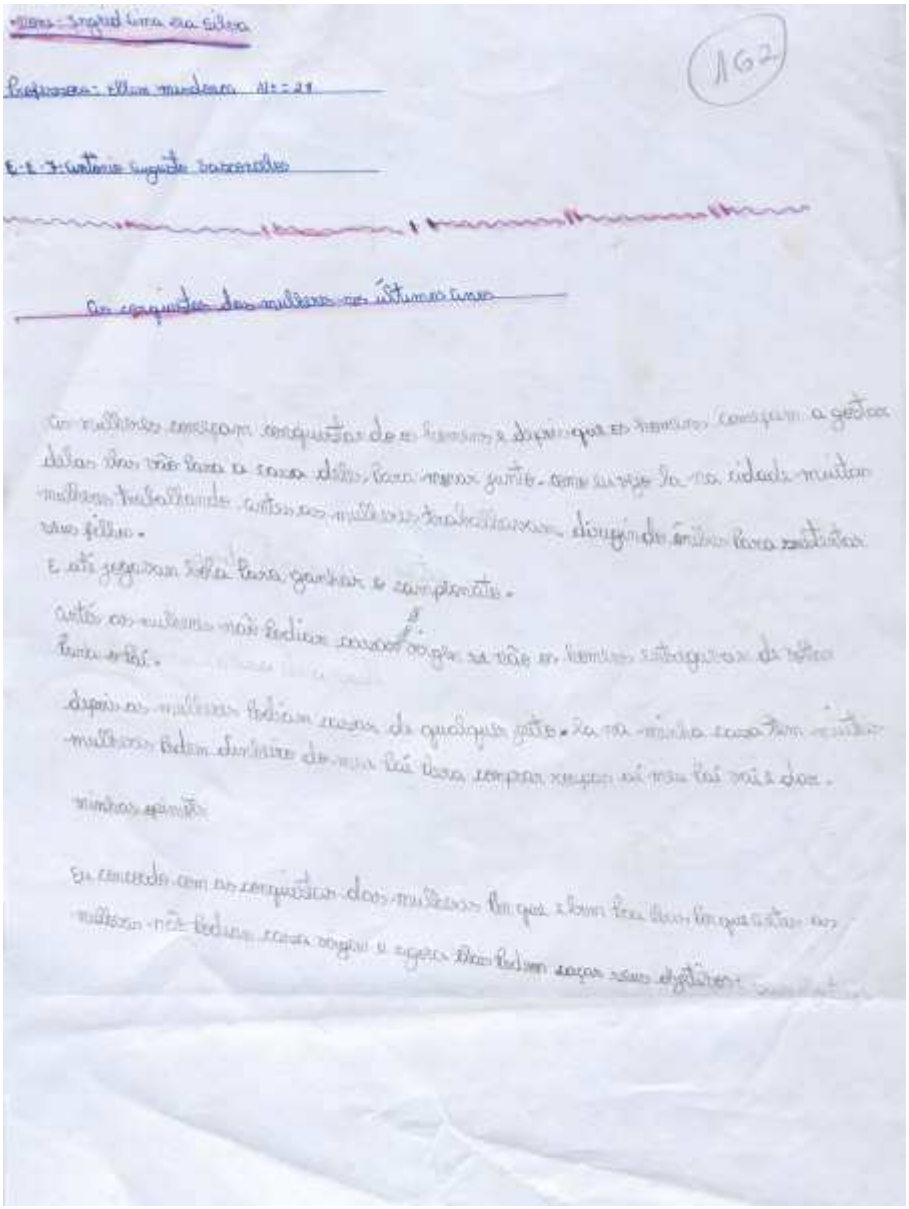
O que você faria se ganhasse na Mega-Sena

Eu em 1º lugar compraria uma casa, um carro, compraria uma fazenda com piscina ou igarapé, daria dinheiro para a minha família, compraria uma casa para minha mãe e o meu pai, ajudaria os idosos, e as crianças deficientes, e compraria roupas, viajaria para o Japão, faseria um seguro de vida; faria um plano de saúde, montaria um clube de idosos e crianças deficientes ou seja mongolóide. Daria dinheiro para os meus tios, compraria um clube p/ dia de sábado e domingo ir só família. E o que soba-se montaria uma poupança p/ quando precisar de dinheiro ter.

MFRM 117

O que você faria se ganhasse na Mega-Sena

Eu em 1º lugar compraria uma casa, um carro, compraria uma
Fazenda com piscina ou garapé, daria dineiro para aminha
Família, compraria uma casa para minha mãe e o meu
Pai, ajudaria os idosos, e as crianças deficientes, e com-
praria roupas, viajaria para o Japão, fazeria um seguro de
Vida: faria um plano de saúde, montaria um clube de ido-
Sos e crianças deficientes ou seja mongolóide. Daria dinheiro
Para os meus tios, compraria um clube p/ dia de sábado
E domingo ir só família. E o que soba-se montaria uma
Poupança p/ quando precisar de dinheiro ter.



ILS 162

As conquistas das mulheres nos últimos anos

As mulheres começam conquistando os homens e depois que os homens começam a gostar delas elas vão para a casa deles para morar junto. como eu vejo la na cidade muitas mulheres trabalhando. Antes as mulheres trabalhavam dirigindo ônibus para sustentar seus filhos.

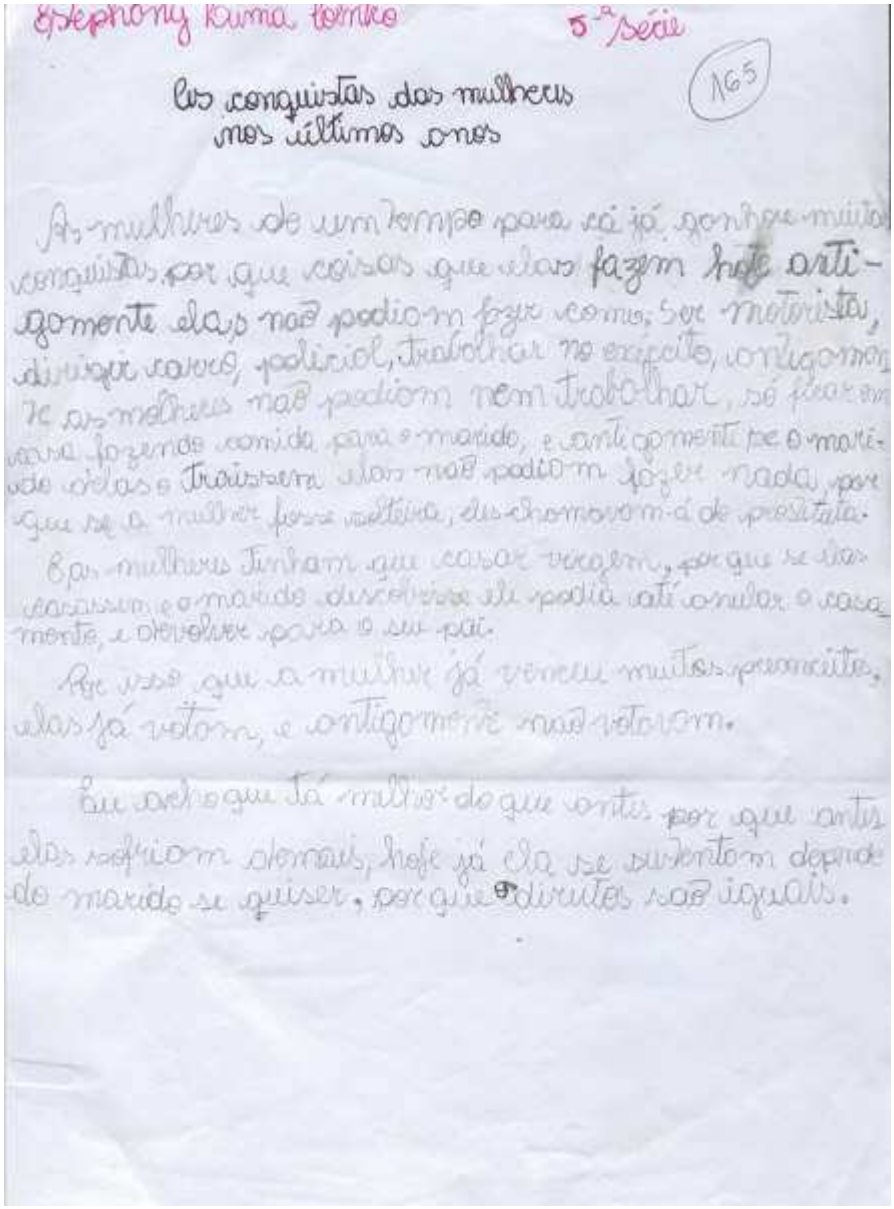
E até jogavam bola para ganhar o campeonato.

Antes as mulheres não podiam casar sem ser virgem se não os homens entregavam de volta para o pai.

depois as mulheres podiam casar de qualquer jeito. La na minha casa tem muitas mulheres pedem dinheiro do meu pai para comprar roupas aí meu pai vai e dar.

Minhas opiniões

Eu concordo com as conquistas das mulheres por que e bom pra elas por que antes as mulheres não podiam casa virgem e agora elas podem caçar seus objetivos.



Estephany Kuma Tomko 5ª Série

N65

As conquistas das mulheres nos últimos anos

As mulheres de um tempo para cá já ganhou muitas conquistas, por que coisas que elas fazem hoje antigamente elas não podiam fazer como: ser motorista, dirigir carro, policial, trabalhar no exército, antigamente as molheres não podiam nem trabalhar, só ficar em casa fazendo comida para o marido, e antigamente se o marido delas o traíssem elas não podiam fazer nada, por que se a mulher fosse solteira, eles chamavam-á de prostituta.

E as mulheres tinham que casar virgem, por que se elas casassem e o marido descobrisse ele podia até anular o casamento, e devolver para o seu pai.

Hoje isso que a mulher já venceu muitas preconceito, elas já voltou, e antigamente não voltavam.

Eu acho que já melhor do que antes por que antes elas sofriam demais, hoje já elas se sentem dependo do marido se quiser, por que direitos são iguais.

ELC 165

As conquistas das mulheres nos últimos anos

As mulheres de um tempo para cá já ganhou muitas
Conquistas, por que coisas que elas fazem hoje anti-
gamente elas não podiam fazer como: ser motorista,
dirigir carro, policial, trabalhar no exército, antigamen-
te as molheres não podiam nem trabalhar, só ficar em
casa fazendo comida para o marido, e antigamente se o mari-
do delas o traíssem elas não podiam fazer nada, por
que se a mulher fosse solteira, eles chamavam-á de prostituta.
E as mulheres tinham que casar virgem, por que se elas
casassem e o marido descobrisse ele podia até anular o casa-

mento, e devolver para o seu pai.
Por isso que a mulher já venceu muitos preconceitos,
Elas já votam, e antigamente não votavam.
Eu acho que ta melhor de que antes por que antes
Elas sofriam demais, hoje já ela se sustentam depende
Do marido se quiser, por que os direitos são iguais.

Espera-se que essas crianças, ao final do ensino fundamental, quando deverão procurar escolas em outras comunidades (a vila não oferece ensino médio ainda) para continuar seus estudos, tenham superado as "inseguranças" aqui apresentadas e possam pleitear seus espaços no mundo "lá fora" sem o entrave das diferenças sociolingüísticas, sem o preconceito por serem "da roça", sem o desconforto do *déficit* lingüístico.

Acreditamos que os pequenos redatores da Vila de Teotônio, de maneira mais ou menos tímida, com maior ou menor domínio da língua escrita, estão caminhando a passos largos para o tão almejado letramento, estão se entendendo e se fazendo entender, estão construindo suas histórias e sonhando seus futuros, ou seja, estão se constituindo como sujeitos/cidadãos de fato e de direito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em discurso proferido a cientistas, doutores, secretários de educação e outros, ao reconhecer a falta de educação e de oportunidade aos jovens como razão da exclusão de parte da população brasileira, declarou: “Esses jovens que estão aí são fruto do descaso das últimas três décadas e eu quero dar uma contribuição” (www.globo.com Política 13/03/2007). O presidente fazia referência, na ocasião, ao número alarmante de jovens que estão envolvidos com a violência e, conseqüentemente, com o crime e convocou, então, a sociedade para fazer a mudança através da educação básica.

Na mesma semana, o presidente disse a educadores, no Palácio do Planalto: “Quero apressar uma grande reforma para a educação brasileira.” (www.globo.com Política 15/03/2007) “O sistema educacional brasileiro está entre os piores do mundo”.

O problema está exposto, a autoridade máxima do país está consciente, as conseqüências são sentidas na pele, a sociedade está disposta a colaborar, só faltam ações...

Os educadores, possivelmente, são os que mais sentem o peso da frustração de não atingirem suas metas de só formarem cidadãos de bem, de não conseguir encaminhar todos a um futuro tão brilhante como almejaram e, principalmente, de ver alunos ou ex-alunos na marginalidade. Talvez seja esse sentimento de fracasso que tem levado tantos profissionais da educação a desistirem do magistério. Efetivamente, não estamos indo bem. Faz-se necessário reagir, ou as próximas avaliações de qualidade de ensino nos colocarão em patamares ainda mais vergonhosos e, pior, nossos jovens terão cada vez menos oportunidades enveredando cada vez mais para o mundo do crime.

É por sermos movidos pelo ideal de um mundo melhor, por acreditarmos nas instituições responsáveis pela educação desse país, por estarmos assistindo muito de perto às conseqüências dos desmandos, por termos a ferramenta de poder da instituição de ensino público (UNIR) é que estamos envolvidos em projetos de pesquisa como o Alfabetização de ribeirinhos na Amazônia.

Não é pequeno o esforço desprendido pelos profissionais da educação em comunidades com as características da Comunidade da Cachoeira de Teotônio, zona rural e ribeirinha de Porto Velho/RO. São horas de viagem diariamente, em estradas não pavimentadas, são as péssimas condições de trabalho, que vão desde a falta de

estrutura básica aos baixos salários, são as famílias que nem sempre respondem aos chamados da escola, é o sistema econômico e político brasileiro que dificulta e exige indiscriminadamente, é a formação dos professores que não atende comunidades com perfis diferenciados, é a própria linguagem da população local que interfere no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, incrustada nas pedras da cachoeira, a Escola Antônio Vasconcelos está lá repleta de alunos em dois turnos, com professores e diretor empenhados no processo de aquisição do conhecimento e do letramento. As difíceis condições são apenas mais um desafio.

Os variados prismas do uso da língua escrita abordados neste estudo, como os aspectos morfossintáticos e os aspectos textuais, pretenderam mostrar o perfil da linguagem escrita das crianças da Vila de Teotônio. São crianças como quaisquer outras tantas de quaisquer outras tantas comunidades ribeirinhas rurais. As particularidades, então, não são muitas, certamente restritas pela globalização da e na comunicação.

Percebemos que as suas produções textuais apresentam de acordo com o que se espera de um texto escrito produzido em um ambiente formal – a escola -, "desvios" comuns aos textos da grande maioria das produções das crianças brasileiras, principalmente aquelas pertencentes às comunidades mais isoladas, em fase de aquisição da língua escrita, podendo ser ilustradas com os seguintes casos/ fragmentos:

- insegurança no estabelecimento dos limites da unidade palavra (causa das junções e/ou segmentações indevidas).

  "eu goto de **a sititelevizão**" (assistir televisão) U12
  "fui no jatuarana fui **pu cuto** fui ..." (para o culto) WLS 32

- insegurança no estabelecimento dos limites da unidade sintagma e suas relações (causa dos usos discordantes)

  "As meninas precisa faze ... antigamente as muheres caregava...os trabanho dos homes e rosa, menhe com gado,....." (As meninas precisam fazer ... antigamente as mulheres carregavam... os trabalhos (o trabalho) dos homens é roçar, mexer com gado,...)ISJ 152

“e também foi meus tios pra lá” SPAG 77

- insegurança no estabelecimento dos limites da unidade oracional e suas relações (causa do uso excessivo de frases justapostas, falta de períodos mais complexos e a presença de construções sintáticas atípicas)

“Meu pai trabalha na escola
eu estudo gosto de matimatica eu
eu a judo minha mãe em casa eu
Cuido da minha irmã de tarde eu
jogo bola (...)” LAC. 09
“Eu gosto de jogar bola **mas** o Romário” JNS. 06
“minha mãe mi fez uma surpresa para **mim**” SN 74
“meu tio **chega ficou** com o pescoço doido de tanto carrega eu e minha prima” ELC 59
“**de veze** eu assoprava e ela asendia” SN 74
“Eu **peguei uma queda** e fiquei todu machucado” SBR 75
“vamos **come soveti**” KSS 78

A segunda parte da nossa análise mostrou, além dos aspectos lingüísticos, textuais e temáticos observados, a realidade cotidiana, os sonhos e desejos, as necessidades e carências desses pequenos aprendizes. As instituições educacionais locais podem dispor desses “depoimentos” para melhor entenderem onde está o “nó” da aprendizagem, onde está a possibilidade de romper os preconceitos, as inseguranças, onde está a chance de tornar esses pequenos ingressantes do mundo da escrita de hoje grandes cidadãos amanhã, por meio da valorização e respeito da linguagem que lhes é peculiar e o acesso às outras variedades lingüísticas, inclusive as de maior prestígio.

Entendemos que as variedades/peculiaridades lingüísticas encontradas no *corpus* nos remetem aos princípios norteadores do projeto Alfabetização de ribeirinhos na Amazônia, que são:

a) fazer aprende-se fazendo;
b) diferença não é sinônimo de deficiência;
c) a linguagem do aluno deve ser o ponto de partida de nosso trabalho;

d) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
e) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Quando defendemos que diferença não é sinônimo de deficiência, queremos defender a idéia de integração e avanço pela e na linguagem, queremos defender que basta fornecer condições materiais e intelectuais àquelas crianças e não perceberemos a dita diferença/deficiência lingüística.

Quando defendemos que a linguagem do aluno deve ser o ponto de partida para as ações da educação formal, queremos garantir o respeito pela linguagem que a criança traz para a escola, evitando e combatendo os já famosos preconceitos lingüísticos. Queremos sugerir que o capital lingüístico das crianças ribeirinhas é suficiente para a comunicação naquele tempo e espaço, o que não lhes impede de adquirirem a variedade padrão da língua.

Quando defendemos que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação estamos nos dispondo a um enorme desafio. Como vencer o preconceito lingüístico? Não basta convencer os falantes da Vila de Teotônio de que a linguagem deles não é deficiente. É necessário convencer os outros falantes, aqueles a quem os primeiros vão pedir emprego, aqueles a quem vão solicitar empréstimos, aqueles com quem vão se comunicar falando ou escrevendo lá na cidade, enfim, o preconceito e sua desconstrução são uma via de mão dupla: ribeirinhos rurais conscientes de um lado e sociedade urbana consciente de outro. A tarefa da desconstrução do preconceito é o desafio!

Foi pensando no entrelaçamento desses princípios norteadores que optamos por traçar o **perfil da língua escrita das crianças da Vila de Teotônio.** Entendemos que essa seria a base para se pensar toda e qualquer ação efetiva naquela e em outras comunidades ribeirinhas. Acreditamos que, de posse da análise qualitativa dos dados apontada neste estudo, não só os pesquisadores da linguagem, mas também os órgãos públicos responsáveis pela educação formal terão uma visão mais detalhada da linguagem daquela comunidade, podendo, a partir daí, propor ações voltadas para um melhor aproveitamento escolar, um menor índice de evasão e repetência, um letramento efetivo, como já sonhava a professora Tânia Parmigiani quando idealizou o projeto Alfabetização de ribeirinhos na Amazônia: uma proposta a ser construída.

Para traçarmos um **perfil da língua escrita das crianças da Vila de Teotônio** vimos a necessidade de permearmos as teorias da sociolingüística com as da psicologia escolar e com os estudos sobre a aquisição da língua escrita. Essas teorias estão interligadas e a prática nos mostra a interdependência delas. Falar de linguagem é falar de meio social, é falar de cognição e construção, é falar de manifestação da escrita, da relação oral/escrito, é falar de metalinguagem.

Na abordagem sociolingüística mostramos a relação meio e contexto social com a linguagem. Afirmamos que a tradicional postura das instituições de ensino de impor o aprendizado de uma "língua padrão" (certa) desconsiderando o capital lingüístico do aprendiz (que é visto como errado) é uma agressão aos seus costumes, a sua cultura. Mais grave ainda é o favorecimento que esta postura traz: o surgimento do preconceito lingüístico, gerador de desconfortos e atitudes repressoras. Entendemos que evitar e combater atitudes preconceituosas deve ser uma prática educacional dentro e fora das escolas.

Sobre o aspecto sociolingüístico, defendemos que não há que se falar em deficiência lingüística. O fato de esses falantes ocuparem um espaço isolado, de pertencerem à classe dos desfavorecidos economicamente, de não terem acesso constante e atualizado dos meios de comunicação de massa, de interagirem com um número pequeno de outros falantes em condições de produção semelhantes não os torna "deficientes", não os torna incapazes lingüisticamente. Defendemos que essas comunidades de fala são "diferentes" e capazes de absorver, aprender, apreender e fazer uso do código lingüístico que lhes é disponibilizado, cabendo à escola o papel de lhes apresentar as outras possibilidades de linguagem, aquelas usadas em outros meios sociais, econômicos e culturais.

Na abordagem da psicologia escolar observamos as teorias que defendem a relevância do meio na formação da personalidade, na constituição do sujeito, na aquisição da linguagem. Entendemos que o indivíduo se constitui psiquicamente de "fora para dentro" e que toda aprendizagem se faz através de "práticas significativas". Observamos que a presença do "outro" é fundamental nesse espaço de aprendizagem. Trocar experiências, interagir socialmente, usufruir dos conhecimentos dos mais experientes, questionar posicionamentos e conhecimentos são atividades de aprendizagem que garantem a presença e a importância do papel do "outro".

O papel da escola, e consequentemente do professor nessa jornada de "trocas" torna-se cada vez mais relevante. No entanto, é necessário que os profissionais da educação estejam atentos aos movimentos sociais, às inovações das ciências, aos apelos em defesa dos direitos humanos e, principalmente, sensíveis às novas teorias que circulam nos meios científicos. Em comunidades isoladas o professor é a voz da lei.

Mostramos a indissociabilidade dos aspectos sociais e psicológicos em relação à aquisição e uso da língua escrita.

Defendemos que o uso da modalidade escrita da língua requer conhecimento e utilização de recursos típicos da cultura escrita, requer a posse e a manipulação da informação e, consequentemente, dá ao usuário a condição de competir no mundo letrado. O sucesso da aprendizagem da modalidade escrita da língua depende de condições reais e especiais onde professores e alunos possam, em conjunto, construir o letramento. Essa construção não se dá do dia para a noite. Faz-se necessário investir pacientemente na dialogia, na interação, no respeito à língua natural da criança, fazendo com ela a travessia do oral para o escrito.

Entendemos, ainda, a importância das palavras das outras pessoas no processo de aprendizagem da língua escrita. Essa atividade metalingüística realizada espontaneamente pelos falantes/escreventes assume valores nem sempre percebidos e/ou respeitados nas escolas e comunidades de fala.

O percurso realizado através das diversas áreas da ciência que propõem teorias sobre a linguagem nos mostrou o entrelaçamento entre elas, a dependência mútua, a necessidade que uma tem da presença da outra. Isso resume o caminho a ser percorrido pelo pesquisador das ciências humanas. O homem não pode e não deve ser visto apenas por partes, por fragmentos. O homem depende do mundo à sua volta para se caracterizar como tal.

A segunda parte da pesquisa trata das análises e interpretações de dados propriamente ditas.

Dentro da nossa proposta de pesquisa e análise, partindo dos textos escritos pelas crianças da escola da referida comunidade, verificamos aspectos significativos no âmbito das microestruturas e da macroestrutura textual, como denominamos anteriormente.

O aspecto morfossintático dos textos escritos que compunham o *corpus* mostrou que as junções, as segmentações, o uso excessivo de períodos simples e a

variação de concordância (tanto nominal como verbal) podem ser traços levados da oralidade desses usuários, podem ser, em muitos casos, uma tentativa de acertar com a gramática normativa, podem ser heranças de outras línguas (locais e/ou trazidas pelos migrantes) e, até mesmo, podem ser características da linguagem local. São variações mais ou menos comuns a outras comunidades de fala com características diastráticas e diatópicas semelhantes.

Por outro lado, esses mesmos textos, quando olhados sob a ótica do todo, quando vistos como produções de sentidos e sentimentos, deixam entrever uma gama variadíssima de aspectos singulares quando se trata da temática, e plurais quando se trata da estrutura textual. Observamos que há uma larga preferência pelo gênero narração, uma vez que sua estrutura é simples e não exige manipulação dos artifícios da linguagem. Mesmo quando "provocadas" a argumentar, as crianças optaram por narrar. Foi marcante, também, a demonstração clara de apego à instituição família, parentesco, amor ao próximo, sentimento de solidariedade e religião concorrendo com as modernidades que o mundo globalizado impõe. O respeito ao espaço físico (a vila) que ocupam sendo comparado à zona urbana. A manifestação da vontade de viver outras realidades tão presentes nos textos produzidos sob o tema "Se eu ganhasse na loteria...", e aí as influências marcantes da televisão (ainda que poucos a possuam em suas casas).

Sob esse prisma, não podemos nos esquivar às relevantes teorias que as ciências nos disponibilizam. A Sociolingüística vem prestando importante serviço aos educadores de modo geral e em especial aos professores alfabetizadores, responsáveis diretos pela aquisição da língua escrita pelos alunos ingressantes, esta ciência nos orienta para um caminho embasado na análise e diagnose de "erros" lingüísticos, nos encaminhando para um perfil sociolingüístico dos alunos e, consequentemente, para a elaboração de material didático que favorecerá o trabalho pedagógico.

A Psicologia Escolar, de igual forma, vem dando suportes teóricos a lingüistas e pedagogos apresentando estudos que mostram o envolvimento intelectual, psicológico e mental do ser humano com o meio social em que vive. Mostra, inclusive, que crianças pertencentes a meios sociais desfavorecidos não são, necessariamente, crianças com deficiência lingüística, como defendeu Bernstein, em algum momento da sua história. Elas têm o capital lingüístico que lhes é possível ter,

que lhes é permitido ter em função do meio em que vivem. Fato que não compromete seus aspectos cognitivos, em especial, o da linguagem.

Bortoni-Ricardo (2005) nos dá mostras da importância das outras ciências humanas em toda sua pesquisa e encerra assim seu capítulo cinco:

> A análise e diagnose dos erros baseia-se em descrições sociolingüísticas das variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes nos diversos estratos sociais. A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolingüístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um feedback para o processo da descrição sociolingüística. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.59)

O *feedback* a que a autora se refere acima aparecerá nas manifestações escritas dos alunos, em um contexto específico, sob o gênero narrativo inicialmente e demais gêneros posteriormente, se bem orientados, chegando aos textos de opinião, quando se acredita que esse redator/escrevente já é um cidadão que pode usar a linguagem de que dispõe como “arma na luta” por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. (Org.) *Cenas de aquisição da escrita*: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ABREU, A. S. *Gramática mínima*: para o domínio da língua padrão. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ACHARD, P. A especificidade do escrito é de ordem lingüística ou discursiva? In: CATACH, N. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p.64 -74.

BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa – tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Preconceito lingüístico* – o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Português ou brasileiro*? Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

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

BAGNO, M.; GAGNÉ, G. (Org.). Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBA, C.H. A *cultura Amazônica na educação*: um estudo das relações míticas presentes na construção da linguagem em alunos de escolas ribeirinhas de Porto Velho-RO. Artigo apresentado ao Comitê Técnico Científico/CTC da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR e ao Comitê Externo do Conselho Nacional de pesquisa – CNPQ, 2005.

BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar***.** 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.145-170.

BEVER, T.G. The cognitive basis for linguistics structures. In: Hayes, J.R. (Org.). Cognition and the development of language. New York: John Wiley & Sons, 1970.

BICKERTON, D. Roots of language. Ann Arbor: Karoma Publishers, 1981.

BORBA, F.S. Introdução aos estudos lingüísticos. 12. ed. Campinas: Pontes, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. “A análise do Português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística”. Congresso Substandart e Mudança no Português do Brasil. Berlim, outubro de 1997.

_____ . Nós cheguemu na escola, e agora? sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRAGA, M.L.; SHERRE, M M. P. *A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro*. In: Encontro Nacional de Lingüística, 1º, 1976. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976, p. 464-477.

BRITO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47- 63.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, n. 2, p.1-19, 1975.

_____. (1966). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Brasília: Rio Bloch, INL, 1975.

_____. *Realidade Mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ . *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BUIN, E. *Aquisição da escrita*: coerência e coesão. São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____ . *Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CALVET, L.-J. *Sociolingüística*: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, C.J. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARONE, F.B. *Subordinação e coordenação*: confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Morfossintaxe*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2003.

CATACH, N. A escrita enquanto plurissistema, ou teoria de L'(L linha). In: CATACH, N. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p.244-261.

DELEFOSSE, J. M. O. Pratique langagière et maîtrise de l'écrit. In: Par l'écriture-Réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes. Sous la direction de J.M. O. DELEFOSSE, PRESSES DE LA Sornonne Nouvelle, 1993. p.83/108.

FAYOL, M. *Des idées au texte*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

FERNANDES, S. D. O jogo das representações gráficas. In: DAL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem*: uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006.

GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1988.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMBERT, J. E. *Le Développement Métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

GOULART, C. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: VAL, M.G.C. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto* – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-107.

HJEMSLEV, L. *Éssais linguistiques*. Paris, Minuit, 1971.

HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócioeconômico. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.171-192.

IANNI, O. Língua e sociedade. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de Português*: Perspectivas inovadoras. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 11- 47.

JESPERSEN, O. *La philosophie de la grammaire*. Paris, Minuit, 1971.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1993; 2005.

KOCH, I. G. V. *Aquisição da escrita e textualidade*. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, n. 29, p. 109-117, jul./dez.1995.

LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Éd.de Minuit, 1976.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LENNEBERG, E. *The capacity for language acquisition*. In: Fodor, J.A; Katz, J.J. (Org.). *The structure of language*. New Jersey: Prentice Hall, 1964.

LOBATO, L. M. P. A concordância nominal no português do Brasil à luz da teoria de princípios-e-parâmetros e da sociolingüística variacionista. *DELTA*, vol.10, p.173-212.

LUKIANCHUKI, C. Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social. *Revista Sinergia*, São Paulo CEFET n. 2, junho/2001.

MARCUSCHI, L.A. *Linguagem e Classes Sociais*: introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Ed. da URGS, 1975.

_____ **.** *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K. F. *A ideologia Alemã*. Portugal: Estampa, 1975.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização*: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS, M.A. Dispersão e memória no cotidiano. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbone*. Resumo de cursos Filosofia e Linguagem. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

MOREL, M.A. Structuration de l'oral, cohesion de l'écrit. In: Par l'écriture-Réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes. Sous la direction de J.M. O. DELEFOSSE, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993, p. 135/152.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolingüística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. Language. LSA, 1981a, 57(1): 63-74

_____. *Garimpo das origens do português brasileiro*. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NARO, A. J.; LEMLE, M. Syntactic Diffusion. In: STEEVER, S. B. et al. (Org.). *Papers from the Parasession on Diachronic Syntax*. Chicago: Chicago Linguistic Society, p. 221-241.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLSON, D.R. *O mundo no papel. São Paulo*: Ática, 1997.

_____. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura, escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

PEIXOTO, M. E. Germil. Notas etnográficas e linguagem. Licenciatura em Filologia Românica – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1968.

PIAGET, J. The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In: Piatelli-Palmarini, M. (Org.). *Language and learning*: the debate between Jean Piaget & Noam Chomsky. Cambridge: Mass. Harvard University Press, 1980.

POMMIER-SEINTIGNAN, M.A. Point de vue socioliguistique sur l'illetrisme. In: Par l'écriture- Réinsertion dans l'écrit des publics hétérogènes. Sous la direction de J.M. O. DELEFOSSE, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993, p. 14 a33.
In: DELEFOSSE, J.M.O. (Org.) 1993

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB Mercado de Letras, 1996.

REY-DEBOVE, J. À procura da distinção oral/escrito. In: CATACH, N. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p.75-90.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, M.T.F. Poder e onipotência da televisão: inquietações no ar. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 80-94.

SÂNDALO, M. F .S. Morfologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Org.). *Introdução à Lingüística*: domínios e fronteiras, v.1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 181- 206.

SCHAFF, A. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1964.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)* – Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49, 1994.

_____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (Org.). Dialettologia, geolinguistica, sociolingüística. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Lingüística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Universitá di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

_____. *Retrospectiva Sociolingüística*: Contribuições do Peul. DELTA, vol. 15 especial, São Paulo, 1999.

_____. *Doa-se lindos filhotes de poodle*: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCEHRRE, M. M. P; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo verbal no português popular do Brasil. *Delta*. São Paulo: 9(1):1-14.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. Uma perspectiva social. São Paulo, Ática; 1986.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SUASSUNA, L. Variação lingüística e produção de texto – um estudo de caso. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de Português*: perspectivas inovadoras. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 193- 208.

VAN DIJK, T. A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton Publishers, 1981.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klinck-sieck, 1969.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. Tradução Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *Do acto ao pensamento*. Tradução J.Seabra-Dinis. Lisboa: Portugália Editora, 1942 .

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.