



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária de Dourados

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS/PROFLETRAS**

APARECIDO DEVANIR FERNANDES

**MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO
POR MEIO DO LÚDICO**

**Dourados-MS
Fevereiro/2019**

APARECIDO DEVANIR FERNANDES

MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO POR MEIO DO LÚDICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados- MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno

Bolsista: PIBAP/CAPES

Dourados-MS
Fevereiro/2019

CIP – Catalogação na Publicação

F398m Fernandes, Aparecido Devanir

Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental: uma intervenção por meio do lúdico/Aparecido Devanir Fernandes. Dourados, MS: UEMS, 2019.

121f; 30cm.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Elza Sabino da Silva Bueno. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Dourados, 2019.

1. Produção de textos. 2. Oralidade 3. Lúdico. I. Título.

CDD 23. ed. 808.06

APARECIDO DEVANIR FERNANDES

MARCAS DE ORALIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INTERVENÇÃO POR MEIO DO LÚDICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados- MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e

Letramentos Linha de Pesquisa: Leitura e

Produção Textual:

diversidade social e práticas docentes

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS-Dourados-MS

Profª. Dra. Neide Araújo Castilho Teno (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS-Dourados-MS

Profª. Dra. Rosangela Villa da Silva (Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS-Corumbá-MS

Prof. Dr. Geraldo José da Silva (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS-Dourados-MS

Profª. Dra. Marilze Tavares (Suplente)
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-Dourados-MS

Dourados-MS, 18 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me iluminar em todos os momentos.

A minha esposa, Ivina Machado de Mattos Fernandes, por cuidar e zelar, com um amor incondicional, de nossos filhos Gabriel e Alexandre durante todos os momentos que precisei dedicar-me aos estudos e à escrita.

A minha orientadora, Profa. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno, pela dedicação incondicional, parceria, profissionalismo, ética e determinação para orientar os caminhos do saber científico.

À secretária do PROFLETRAS, Rosa Decian, pelo seu profissionalismo e altruísmo em prol do sucesso dos corpos docente e discente da unidade da UEMS de Dourados-MS.

A todos os professores que mediaram o conhecimento nesta jornada; e em muito me incentivaram, especialmente, aos Doutores Geraldo José da Silva, Neide Araújo Castilho Teno, Neurivaldo Campos Pedroso Júnior, Sandra Espíndola, Silvane Aparecida de Freitas, Susylene Dias de Araújo e Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire, os quais muito contribuíram neste processo de pesquisa.

Aos estudantes participantes desta pesquisa e suas referidas escolas.

Agradeço à Equipe Gestora das unidades de ensino.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito desse processo.

*“Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim:
Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio
do mesmo modo que uma garça aberta na solidão de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras[...].
(Manoel de Barros, 2010).*

FERNANDES, Aparecido Devanir. Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental: uma intervenção por meio do lúdico. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

RESUMO:

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental II especificamente matriculados nas turmas de 6º e 7º ano de duas escolas municipais da cidade de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Não obstante, pautando-se na metodologia da pesquisa-ação, foi realizada uma análise dos traços da fala encontrados nas produções de textos dos referidos estudantes. Um plano de intervenção (produto) tem objetivo geral a utilização de jogos e atividades lúdicas, para reduzir a quantidade de marcas de oralidade presentes nas redações do corpus analisado. Sendo o método da pesquisa-ação de base empírica, ou seja, baseado na descrição, observação, ação de situações reais e dentro de uma coletividade; a mesma será fundamentado com cientistas e métodos quantitativos e qualitativos da Linguística e da Sociolinguística, por tratar-se de um fenômeno da variação linguística. Para tanto, essa pesquisa justifica-se devido ao fato de a problemática apresentada, ocorrer, hodiernamente, em diversas salas de aula de escolas de ensino fundamental de todo Brasil. Portanto, embasando-se no fulcro da pesquisa-ação, da Linguística Textual e da Sociolinguística, a presente análise interventiva será explanada por meio da compilação em 4 (quatro) capítulos em que o primeiro trata da fundamentação teórica, dos estudos linguísticos/sociolinguísticos e sua importância para o ensino de língua, para contextualizar língua falada e língua escrita, como também as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental. O segundo descreve o aporte metodológico da pesquisa, dialogando com a pesquisa-ação, com a escola para aplicação da pesquisa, com os sujeitos da pesquisa, especificidades das turmas e o perfil dos alunos, passando pelo corpus, pelo método utilizado, justificativa, objetivos da pesquisa e pelas hipóteses levantadas com a finalidade de verificar a importância desse estudo para o ensino de língua portuguesa. O terceiro capítulo descreve o Produto: plano de intervenção, caracterização do protótipo dos jogos e as atividades lúdicas, passando pela aplicação dos jogos e das atividades lúdicas aos alunos de turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa e, finalmente, o quarto e último capítulo traz a análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa com relação ao desenvolvimento da língua escrita aplicada à produção de textos. Além disso, apresenta um levantamento de dados comparativos referentes à diminuição da incidência dos traços de oralidade na produção escrita e uma análise dos impactos do plano de intervenção sobre as produções textuais dos participantes desta pesquisa-ação. Outrossim, o estudo pode proporcionar o multiletramento no mundo globalizado com a presença das novas tecnologias e da rede mundial de computadores, além de desenvolver práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, visando à proficiência dos alunos em sua língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Produções textuais; traços de oralidade; plano de intervenção.

FERNANDES, Aparecido Devanir. Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental: uma intervenção por meio do lúdico. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2019.

ABSTRACT:

This research aims to analyze orality marks present in the textual productions of elementary students II specifically enrolled in the 6th and 7th grade classes of two municipal schools in the city of Campo Grande, capital of the State of Mato Grosso do Sul. , based on the methodology of action research, an analysis of the speech traits found in the text productions of said students was performed. An intervention plan (product) has the general objective of using games and play activities to reduce the number of orality marks present in the essays of the analyzed corpus. Being the method of action-research empirical, that is, based on the description, observation, action of real situations and within a collective; the same will be based on scientific and quantitative and qualitative methods of Linguistics and Sociolinguistics, because it is a phenomenon of linguistic variation. To do so, this research is justified due to the fact that the problem presented occurs nowadays in several classrooms of elementary schools throughout Brazil. Therefore, based on the focus of action research, Textual Linguistics and Sociolinguistics, the present interventional analysis will be explained by means of the compilation in four (4) chapters in which the first deals with the theoretical foundation, linguistic / sociolinguistic studies and its importance for the teaching of language, to contextualize spoken language and written language, as well as the orality marks present in the textual productions of elementary school students. The second describes the methodological contribution of the research, dialoguing with action research, with the school for the application of the research, with the subjects of the research, the specificities of the classes and the profile of the students, passing through the corpus, using the method used, justification, objectives of the research and the hypotheses raised with the purpose of verifying the importance of this study for the teaching of Portuguese language. The third chapter describes the product: intervention plan, characterization of the prototype of the games and the play activities, through the application of games and play activities to the students of classes in grades 6 and 7 of elementary school, subject of this research and finally, the fourth and last chapter brings the data analysis and discussion of the results of the research in relation to the development of written language applied to the production of texts. In addition, it presents a comparative data survey regarding the reduction of the incidence of orality traits in written production and an analysis of the impacts of the intervention plan on the textual productions of the participants of this action research. In addition, the study can provide multilearning in the globalized world with the presence of new technologies and the global computer network, as well as developing efficient and innovative pedagogical practices, aiming at the proficiency of students in their mother tongue.

KEY WORDS: Textual productions; traits of orality; intervention plan.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB/2015	65
Tabela 2 – QEdu/2015	66
Tabela 3 – Evolução IDEB/2015	67
Tabela 4 – QEdu/15 Escola PGFO	68
Tabela 5 – Percentuais questionário sociointerativo 6ºA	72
Tabela 5.1 - Percentuais questionário sociointerativo 7ºD	72
Tabela 6 - Percentuais questionário sociointerativo 6ºA	73
Tabela 6.1 - Percentuais questionário sociointerativo 7ºD	73
Tabela 7 - Percentuais questionário sociointerativo 6ºA	74
Tabela 7.1 - Percentuais questionário sociointerativo 7ºD	74
Tabela 8 – Totais e percentuais questionário sociointerativo 6ºA	75
Tabela 8.1 - Totais e percentuais questionário sociointerativo 7ºD	75
Tabela 9 - Totais e percentuais questionário sociointerativo 6ºA	76
Tabela 9.1 - Totais e percentuais questionário sociointerativo 7º D	76
Tabela 10 - Totais e percentuais questionário sociointerativo 6ºA	77
Tabela 10.1 - Totais e percentuais questionário sociointerativo 7ºD	77
Tabela 11 - Tipos de marcas de oralidade	114
Tabela 12 – Jogos e atividades lúdicas	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relações entre língua falada e língua escrita	38
Quadro 2 - Marcas de oralidade	41
Questionário 1 – Modelo de questionário sociointerativo.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquemas dos eixos simultâneos e sucessivos.....	21
Figura 2 – Produção textual diagnóstica I.....	43
Figura 3 - Produção textual diagnóstica II.....	44
Figura 4 - Produção textual diagnóstica.....	46
Figura 5 - Produção textual diagnóstica.....	47
Figura 6 - Produção textual diagnóstica.....	48
Figura 7 - Produção textual diagnóstica.....	49
Figura 8 - Produção textual diagnóstica.....	51
Figura 9 - Produção textual diagnóstica.....	52
Figura 10 - Produção textual diagnóstica.....	53
Figura 11 - Produção textual diagnóstica.....	54
Figura 12 - Produção textual diagnóstica.....	56
Figura 13 - Produção textual diagnóstica.....	57
Figura 14 - Produção textual diagnóstica.....	58
Figura 15 - Produção textual diagnóstica.....	59
Figura 16 - Produção textual diagnóstica.....	60
Figura 17 – Aferição dos protótipos do Produto – 8° C.....	87
Figura 18 – Jogos dos 7 erros.....	95
Figura 19 - Jogos dos 7 erros – 6° A e 7° D.....	96

Figura 20 - Jogos dos 7 erros – 6º A e 7º D.....	96
Figura 21 - Jogos dos 7 erros – 6º A e 7º D.....	97
Figura 22 – Jogo da forca – 6º A e 7º D	97
Figura 23 - Jogo da forca – 6º A e 7º D.....	98
Figura 24 – Jogo de uso do Mas, Más e Mais 6º A e 7º D.....	98
Figura 25 - Jogo de uso do Mas, Más e Mais 6º A e 7º D.....	99
Figura 26 – Jogo da memória 6º A e 7º D	100
Figura 27 - Jogo da memória 6º A e 7º D.....	100
Figura 28 – Soletrando: marcas de oralidade 6º A e 7º D.....	101
Figura 29 - Soletrando: marcas e oralidade 6º A e 7º D.....	102
Figura 30 – Quiz: acentuação gráfica 6º A e 7º D.....	103
Figura 31 - Quiz: acentuação gráfica 6º A e 7º D.....	104
Figura 32 – Proposta de produção textual.....	107
Figura 33 - Proposta de produção textual.....	107
Figura 34 - Proposta de produção textual.....	108
Figura 35 - Proposta de produção textual.....	110
Figura 36 - Proposta de produção textual.....	111
Figura 37 - Proposta de produção textual.....	112
Figura 38 - Proposta de produção textual.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Os estudos linguísticos/sociolinguísticos e sua importância para o ensino de língua	18
1.2 Língua Falada	30
1.3 Língua Escrita	35
1.4 As marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental	38
CAPÍTULO II - METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	63
2.1 Perfil das escolas selecionadas	63
2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	68
2.3 Metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa	78
2.3.1 A pesquisa-ação	81
2.3.2 Objetivos da pesquisa	82
2.3.3 Justificativas da pesquisa	83
2.3.4 Hipóteses levantadas para a pesquisa	84
CAPÍTULO III – O PRODUTO PLANO DE INTERVENÇÃO	86
3.1 Protótipos dos jogos e atividades lúdicas	87
3.2 Aplicação dos jogos	94
3.3 Aplicação das atividades lúdicas	101
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS	106
4.1 Aplicação da produção textual surpresa	106
4.2 Análise da produção textual executada	107
4.3 Análise do plano de intervenção sobre a produção textual	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117

REFERÊNCIAS 119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na Área de Concentração: Linguagens e Letramentos, da Linha de Pesquisa de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Unidade Universitária de Dourados – MS.

Pensando em um estudo que pudesse contemplar a Linha de Pesquisa do Programa, que contribuísse para melhor compreensão da variação linguística no ensino de língua portuguesa e sua importância no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula do ensino fundamental de escolas públicas, foi desenvolvido este trabalho titulado “Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental: uma intervenção por meio do lúdico”, como uma proposta de intervenção na realidade cotidiana de turmas de 6º e 7º anos de 02 (duas) escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Campo Grande- MS, considerando que dentre seus objetivos o PROFLETRAS pretende aumentar a qualidade do ensino de língua portuguesa, no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; diminuir as atuais taxas de evasão dos alunos no ensino fundamental.

Pautando-se no método investigativo, exploratório e empírico da pesquisa-ação e associando-a aos pressupostos teóricos de metodologia de pesquisa da Sociolinguística, essa análise fundamenta-se na investigação das marcas de oralidade presentes nas produções textuais dos estudantes das referidas escolas que compõem o corpus deste estudo.

No primeiro momento, essa pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos:

- As marcas de oralidades presentes nas produções textuais desses estudantes são resultantes de que fatores?
- Os traços de oralidade, encontrados nas produções textuais, têm relação direta com os domínios sociais do meio social e familiar?
- Grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolaridade, profissão e quantidade de pessoas por família impactam diretamente na transposição da fala para a escrita?
- A ludicidade, por meio de jogos e atividades, pode ser utilizada como uma ferramenta de intervenção nas marcas de oralidade presentes nas produções textuais escolares?

Esse estudo alicerçado na metodologia investigativa e interventora¹ da pesquisa-ação, no método da pesquisa variacionista, objeto da Sociolinguística, tem por objetivo geral desenvolver um produto que minimize a incidência de marcas de oralidade nas produções textuais dos estudantes participantes desse estudo.

Um estudo desta natureza justifica-se pela necessidade de se identificar as causas que geram os desvios ocasionados pelas marcas de oralidade presentes na produção textual escrita dos referidos alunos. Em seguida, no desenvolvimento de um plano de intervenção, produto, que amenize a incidência dos referidos traços de oralidade na escrita.

Outra justificativa está no fato de, já nas fases iniciais do estudo, quando foi observado que o ensino da norma padrão, especificamente de regras ortográficas apresentadas no formato de metalinguagem, não estavam atingindo a eficácia almejada no processo de ensino e aprendizagem da língua. Além disso, a relação entre língua falada e língua escrita gera um elevado índice de ocorrências de traços de oralidade nas produções textuais dos alunos do ensino fundamental participantes desta pesquisa-ação, alarmando a necessidade de uma intervenção didático-pedagógica específica que fosse ao encontro dessa problemática investigada.

A dissertação que compõe esta pesquisa-ação é ancorada no bojo da Sociolinguística, pois a problemática encontrada está diretamente relacionada a diversos contextos e domínios sociais, que se associam a fatos linguísticos e extralinguísticos, importantes para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula.

Para atender a sua finalidade científica, a presente pesquisa está dividida em 4(quatro)capítulos distintos denominados: I -Fundamentação Teórica, II-Metodologia utilizada na pesquisa, III- O Produto – Plano de Intervenção, IV- Análise dos dados e discussão dos resultados, as considerações finais e o material bibliográfico que serviu de suporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro capítulo que trata da fundamentação teórica faz um estudo pelos estudos linguísticos/sociolinguísticos e sua importância para o ensino de língua, no sentido de contextualizar língua falada, língua escrita e as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental.

O segundo capítulo versa sobre os pressupostos metodológicos utilizados para o

¹ Estende-se por metodologia investigativa e interventora da pesquisa-ação pelo fato de constituir ações partilhadas e para solução de problemas de aprendizagem por meio de jogos e atividades pedagógicos.

desenvolvimento da pesquisa, fazendo um diálogo entre a seleção da escola para aplicação da pesquisa, falando dos sujeitos da pesquisa (alunos do ensino fundamental), com caracterização da turma e do perfil dos alunos selecionados, passando pelo corpus da pesquisa, pelo método utilizado no estudo, pela justificativa e objetivos da pesquisa e pelas hipóteses levantadas, com vistas a verificar a importância do estudo para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

O terceiro capítulo descreve o produto: plano de intervenção, caracterização dos protótipos dos jogos e as atividades lúdicas, passa pela aplicação de jogos e atividades lúdicas aos alunos de turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, sujeitos da presente pesquisa.

O quarto e último capítulo traz a análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa com relação ao desenvolvimento da língua escrita aplicada à produção de textos. Além disso, apresenta um levantamento de dados comparativos referentes à diminuição da incidência dos traços de oralidade na produção escrita e uma análise dos impactos do plano de intervenção sobre as produções textuais dos participantes desta pesquisa-ação.

Acredita-se na relevância desta pesquisa-ação, devido ao fato de que muitos estudos identificaram e analisaram a presença das marcas de oralidade nas produções textuais. Entretanto, poucos trabalhos apresentaram uma intervenção didático-pedagógica que amenizasse a incidência dos referidos traços de oralidade nas produções textuais escritas dos estudantes, de forma a contribuir para a eficácia e a qualidade do ensino de língua em sala de aula.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, são alocados 4 (quatro) subcapítulos com a finalidade de qualificar o objeto e método da pesquisa-ação sob os pilares dos estudos Linguísticos e Sociolinguísticos. A priori, busca-se a compreensão das causas da presença das marcas de oralidade presentes nas produções textuais escolares de alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental e também fornecer subsídios para a compreensão e análise dessa variação linguística presente no corpus dos textos analisados que compõem esta dissertação.

1.1 - Os estudos linguísticos/sociolinguísticos e sua importância para o ensino de língua

A presente pesquisa pauta-se nos pressupostos científicos da Sociolinguística Variacionista proposta por Labov. Entretanto, para demonstrar o porquê do método científico utilizado e a linha de pesquisa, optou-se pela apresentação de fundamentos teóricos da Linguística, a partir do momento que a mesma foi contemplada com o status de ciência com o objeto definido. Com a gênese da Linguística, oriunda de seu objeto científico: a língua, estabelece-se subsídios qualitativos e quantitativos para concepção de vertentes, entre elas, a Sociolinguística.

No início do século XX, o filósofo suíço e linguista Ferdinand Saussure, com base nos estudos desenvolvidos pelo Curso de Linguística Geral, ministrados na Universidade de Genebra, entre os anos de 1907 a 1910, juntamente com seus discípulos, conceituam a língua como o objeto de pesquisa para esta nova ciência.

Não obstante, o reconhecimento dos trabalhos produzidos no referido curso, ganharam reconhecimento científico, após a publicação da obra póstuma Cours de linguistique générale ou “Curso de Linguística Geral” em 1916, que foi organizada pelos próprios discípulos de Saussure: Charles Bally e Albert Sechehaye:

Foi-nos sugerido que reproduzíssemos fielmente certos trechos particularmente originais; tal ideia nos agradou, a princípio, mas logo se evidenciou que prejudicaria o pensamento de nosso mestre se apresentássemos apenas fragmentos de uma construção cujo valor só aparece no conjunto. Decidimo-nos por uma solução mais audaciosa, mas também, acreditamos, mais racional: tentar uma reconstituição, uma síntese, com base no terceiro curso, utilizando todos os materiais de que dispúnhamos, inclusive as notas pessoais de F. de Saussure. Tratava-se, pois, de uma recriação, tanto mais árdua quanto devia ser

inteiramente objetiva; em cada ponto, penetrante até o fundo de cada pensamento específico, cumpria, à luz do sistema todo, tentar ver tal pensamento em sua forma definitiva, isentando das variações, das flutuações inerentes à lição falada, depois encaixá-lo em seu meio natural, apresentando-lhe todas as partes numa ordem conforme a intenção do autor, mesmo quando semelhante intenção fosse mais adivinhada que manifestada. (SAUSSURE, 2002, p. 3; prefácio à 1ª ed., assinado por Bally e Sechehaye).

O legado saussuriano fundamenta-se, conforme já apresentado, na descoberta cabal do objeto desta ciência e seu método, ambos identificados com rigor científico e delimitação precisa e aplicável com exequidade. Para tanto, Saussure estabeleceu um constructo alicerçado em postulados e dicotomias, dos quais se isolava o que era pertinente para a ciência linguística. Assim sendo, esse cientista ancorou-se na vertente estruturalista para explicar o fenômeno língua isoladamente, sem relacioná-la a fatores externos. Dessa forma, ratifica Saussure no Curso de Linguística Geral (1916):

Nossa definição de língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema, numa palavra: tudo quanto se designa pelo termo “Linguística externa”. Essa linguística se ocupa, todavia, de coisas importantes, e é sobretudo nelas que se pensa quando se aborda o estudo da linguagem (SAUSSURE, 1975, p. 29).

Considerando-se as dicotomias saussurianas estabelecidas no referido curso, as quais corroboram para consolidarem o objeto da Linguística, verifica-se inicialmente a Langue e a Parole²:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (SAUSSURE, 1975, p. 27).

Diante disso, a Langue é conceituada como homogênea e social. Do outro lado, encontra-se a Parole sendo individual e heterogênea. Que se trata de uma manifestação concreta da Langue.

Apesar de Saussure desconsiderar fatores sociais e históricos presentes na Langue, seus

² Podem ser traduzidas como Língua e Fala. Sendo que a primeira refere-se a parte mental que interage com o som. A mesma é abstrata e inerente ao ser humano. A outra é heterogênea, individual e concreta.

discípulos, de forma eufêmica, retificam que “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes³ [...]”.

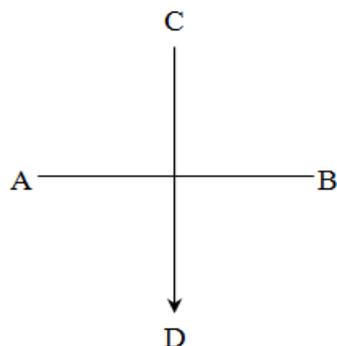
Diante do exposto, pode-se inferir que apesar de Saussure desconsiderar a associação da Langue a fatores externos, encontram-se nesses pressupostos, subsídios científicos para a análise dos traços de oralidade nas produções textuais dos discentes. Assim sendo, observa-se uma intervenção da fala (oralidade) sendo considerada heterogênea e individual, que se inter-relaciona com a Langue. Logo, a Parole mais tarde tornou-se o objeto de estudo da Sociolinguística e parte do corpus analisado nesta dissertação relaciona-se ao contexto social de uso da língua em situações reais de comunicação. Outro pressuposto dicotômico apresentado na obra póstuma do curso é a Sincronia e Diacronia. Na Sincronia, o fato histórico não tem qualquer relevância. O recorte para análise pode ser realizado em qualquer época, pois se aplica a uma ação descritiva. “Eles (os fatos de uma língua) se apresentam num conjunto de correlações e oposições que constitui um estado linguístico, onde é apreensível uma estrutura” (CÂMARA JÚNIOR, 1998, p. 220-221).

Paralelo a isso, há a diacronia que se utiliza da análise de um corpus por meio da evolução de fatos históricos que ocorrem num espaço de tempo, de forma mutável e dinâmica. No entanto, Saussure baseia-se no estruturalismo por considerar a Langue um sistema e, ao mesmo tempo, busca provar o objeto da Linguística com análises que desvinculam fatores externos e históricos. Porém, ele confia no seu curso a relevância da diacronia para outras ciências. Destaca-se a argumentação discursiva de Saussure (1975, p. 95) com relação aos eixos:

1° o eixo das simultaneidades (AB), concernente às relações entre as coisas coexistentes, de onde toda intervenção do tempo se exclui, e 2° eixo das sucessões(CD), sobre o qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações.

Assim sendo, Saussure mostra na figura a seguir que “a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos”, (CLG, 1975, p. 95).

³ SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1975, p.27.

Figura 1

Esquema dos eixos simultâneos e sucessivos
 Fonte: Saussure (2006, p. 95)

Na segunda parte do livro Saussure (1975) apresenta novas argumentações que sustentam o porquê que o estudo sincrônico prova a eficácia do objeto da Linguística. Assim, esse estudioso das ciências da linguagem, atribui à 'gramática geral' o viés sincrônico, "pois é somente pelos estados da língua que se estabelecem as diferentes relações que incumbem a gramática" (CLG,1975, p.117).

De acordo com suas postulações dicotômicas, a Langue é referida como um "sistema de signos", ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo. Nesse corpus, o signo é definido como a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Saussure diz que é fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, psíquica e não física. Ela é conceituada como a imagem do som que se forma no cérebro.

Enquadra-se na conceituação de signo, significado e significante o princípio de arbitrariedade sobre o signo. Saussure (1975, p.83), na obra póstuma de seus discípulos discorre que:

[...] não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala, [porque] não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

Destaca-se ainda, a importância do referido postulado dicotômico para se compreender a idiosincrasia acometida por muitos estudantes, quando no momento da produção textual, tentam associar e produzir analogias entre o som (fonético) e a escrita. Contudo, conforme os conceitos saussurianos, o signo é representado na imagem acústica, portanto, não há nenhum vínculo com a

representação física do som propagado durante a fala. A priori, ratifica-se, ainda, que o signo é atribuído a uma relação intrínseca e recíproca entre conceito e imagem acústica. Assim sendo, o legado das dicotomias de Saussure (1975) que possam contribuir para a compreensão das marcas de oralidade presentes nas produções textuais analisadas, serão utilizadas como suporte teórico para a execução da presente pesquisa.

Outra dicotomia relevante é a relação entre sintagma e paradigma, que permite o entendimento do funcionamento da língua. Para os estudos saussurianos, tudo na sincronia se prende a dois eixos: o associativo (paradigmático) e o sintagmático, Saussure (1975, p.142) estabelece que:

As relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma. Correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua.

Dessa forma, observam-se as relações sintagmáticas versus associativas, sendo a primeira referente às relações que são estabelecidas com os termos entre si na fala e o caráter linear da língua. Em contrapartida, a segunda estabelece que as palavras formam grupos em nossa memória, que se associam por similaridade.

O legado de Saussure é de extrema relevância e importância para a ciência moderna e para a fundamentação teórica desta pesquisa. Destacou-se a descoberta da Langue como objeto desta ciência. Para tanto, ao definir a língua como um sistema, esse cientista pautou-se no método estruturalista.

Utilizando-se de postulados dicotômicos, o autor supracitado apresentou paradigmas e paradoxos que provaram a veracidade científica de sua tese. Por conseguinte, ao desassociar o objeto de fatores externos e históricos produziu uma lacuna para outras vertentes dessa ciência, que também são utilizadas e esclarecidas, mais adiante, como pressupostos teóricos do presente estudo.

Delimitando-se esta fundamentação teórica para o corpus e método desta pesquisa, pensadores russos Nicholas Marr (1865-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o francês Antoine Meillet (1866-1936), que partiram de uma lacuna desencadeada no “Curso de Linguística Geral”, e começaram a investigar o caráter social e evolutivo da língua nas suas

análises científicas. Por conseguinte, encontra-se um vínculo entre a Langue e fatores externos, que pode estar diretamente relacionados a fatores ideológicos, econômicos e contextos sociais. A priori, essas variáveis possuem relação direta com o corpus analisado nesta pesquisa.

Nesse sentido, deve-se destacar também a relevância da linha gerativista. Noam Chomsky (2006) esclareceu a faculdade da linguagem como um componente universal e inato da espécie humana, em que, haveria um conjunto de regras com probabilidade de descrição de análises de construções gramaticais possíveis em diversas línguas.

Nos Estados Unidos (EUA), em 1960, diante dessa nova perspectiva de estudo da linguagem, Willian Labov, influenciado pela tese do francês Millet, descobre o método e o objeto de estudo da Sociolinguística.

Tarallo (2007, p.7), faz uma ressalva sobre o(s) precursor(es) da Sociolinguística ao salientar que:

O iniciador desse modelo teórico-metodológico é o americano Willian Labov. Não que ele tenha sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística. [...] Nesse sentido, podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduos da espécie humana.

Portanto, Tarallo (2007), ratifica que Labov destaca-se como protagonista dos estudos Sociolinguísticos por estabelecer uma relação entre língua e sociedade e por constituir um método de sistematização dos aspectos variáveis e heterogêneos da língua. Esse linguista a conceitua da seguinte forma “Variantes Linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística” (TARALLO, 2007, p.8).

No tocante ao corpus analisado nesta pesquisa-ação, o conceito de variável linguística está imbricado no contexto da Sociolinguística e Língua Materna contextualizados na sala de aula, especificamente, nas produções textuais dos sujeitos que participam da presente pesquisa.

Segundo Labov, a Sociolinguística tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala⁴. Assim sendo, a mesma está condicionada a

⁴ Labov (1972) afirma que uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e 'atitudes' sociais perante uma língua ou variedade linguística. Para Labov a comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem

fatores externos (sociais), pois ela não é produto individual, mas de uma comunidade falante, que compartilham as mesmas regras e os mesmos costumes.

Para tanto, Labov (1972), para fundamentar a “Teoria da Variação e Mudança”, partiu do postulado proposto por Millet, que afirmava que a língua está associada ou motivada, estritamente, por fatores externos. Todavia, para conceituar a referida teoria, o cientista norte-americano reformulou parte das dicotomias sausserianas:

- A língua está vinculada a fatores externos.
- O componente social deve estar presente na análise linguística.
- Não existe uma comunidade de fala homogênea.
- Não é possível estudar o aspecto social da língua(gem) pela observação de um único indivíduo, mas de uma comunidade de falantes.
- Diacronia e sincronia interferem de forma recíproca na língua.
- A língua é heterogênea e dinâmica.
- A Parole só pode ser analisada com um falante interagindo com outro(s).

Nessa mesma perspectiva de conceituar e definir o que é língua, o filósofo e linguista Marcuschi (2008, p.71-2), esclarece que:

Língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. [...] A Língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação pela qual podemos interagir com nossos semelhantes.

Por conseguinte, a língua é um aspecto da linguagem, que trata-se de um sistema de natureza gramatical, pertencente a um grupo de indivíduos, formado por um conjunto de sinais (palavras) e por um conjunto de regras e combinações desta. É uma instituição social de caráter abstrato, exterior aos indivíduos que a utilizam, e a concretiza por meio da fala e que é também um ato individual de vontade e inteligência. Ela é uma forma de linguagem cujas características

ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso. (LABOV, 1972, p. 120-121).

são tão ou mais dinâmicas do que outros tipos de linguagem: da televisão, dos sinais de trânsito, da coreografia de uma dança, da programação de um sistema de computador entre outras. Assim, a língua é a própria essência do ser humano em sociedade, ou seja, é um fator social.

O caráter social da língua é facilmente percebido quando levamos em conta que ela existe desde a concepção no ventre da mãe. Ao homem já lhe é concebido a língua formada e em funcionamento, pronta para ser usada. E, mesmo quando a pessoa deixa de existir, a língua, subsistirá independentemente de nós. A língua é a essência da própria sociedade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de toda a coletividade.

Há na língua, segundo Labov (1972), vários fatores condicionantes que fazem com que ela seja usada de formas diferentes, dependendo de classe social, gênero, região ou faixa etária. Exemplificando, sabe-se que é possível identificar as diferenças entre a forma de falar feminina e masculina. No cotidiano, os homens utilizam-se mais de gírias, enquanto as mulheres são mais tradicionais e ponderadas ao falar. Mas depende da faixa etária, por exemplo, uma adolescente, supostamente, usará muito mais gírias do que sua mãe ou sua avó. Fato semelhante acontece com o homem.

Diante desses postulados, pela utilização dessas variações, pode-se perceber também o local de origem do falante por meio de suas formas características de falar e da utilização de variantes regionais e geográficas predominantes nas diferentes regiões brasileiras.

A Sociolinguística observa que a utilização de determinados traços e variantes estão totalmente vinculados a contextos sociais como a família, grupo de amigos, local de trabalho, classe social, regionalidade e faixa etária, ou seja, esses grupos são conceituados por essa ciência como domínios sociais. Bortoni-Ricardo (2004, p.23), por sua vez, define essa divisão de contextos como “domínios sociais”:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio [...].

Para tanto, os papéis sociais são definidos por normas socioculturais, é algo que já está enraizado em nossa cultura e que de um modo “natural” determina os “personagens” de acordo com o contexto social e com os papéis que elas exercem na sociedade.

Entretanto, é importante saber que a linguística não diferencia o homem pela forma como se utiliza da língua, e, para ela, não há língua correta ou errada, uma vez que nenhuma língua é melhor ou pior, seja ela complexa ou simples de ser apreendida. Elas não são comparáveis, não competem entre si. Mesmo assim, quando isso ocorre e sabendo-se que ainda é muito protagonizada essa diferenciação na sociedade, Bagno (2007, p.13) assevera que:

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

A inferência acima servirá nesta pesquisa de parâmetro e termômetro no momento da intervenção pedagógica (produto), pois há a necessidade de uma severa cautela quanto a sua fomentação para que não ocorra uma má interpretação ou, no primeiro momento, um pré(conceito). Portanto, será um paradigma que deverá ser desmitificado com clareza e objetividade nos momentos da análise e fomentação do produto final como uma intervenção na realidade do aluno em sala de aula. Essa forma de preconceito é recorrente na sociedade e, intrinsecamente, na sala de aula. Destaca-se na obra de Bagno (2007), capítulos que fazem alusão a essa visão preconceituosa, que são intitulados como mitos: “Brasileiro não sabe Português”, “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, sendo estes os mais vivenciados no ambiente escolar.

Coube também aos estudos labovianos reconhecer julgamentos sociais sobre a língua. Nesse paradigma, Labov (1972) desmembra esses julgamentos em conscientes e inconscientes e os relaciona ao nível consciente do falante sobre determinada variante, gerando-se assim 3 (três) tipos de elementos: os estereótipos, os marcadores e os indicadores. Estes podem ser conceituados da seguinte forma:

- Estereótipos: traços sociais marcados conscientemente e podem ser concebidos de forma estigmatizada ou de prestígio (questões de ordem fonética);
- Marcadores: são construídos por um julgamento social inconsciente e pelo falante diagnosticar o certo, o errado ou grotesco (uso de pronomes da segunda pessoa do discurso durante a fala) e
- Indicadores: são construídos por julgamento social inconsciente e estão

diretamente relacionados a estratificações sociais (monotongação: falou > falô).

Sobre o fenômeno da monotongação, que também foi encontrado traços de oralidade nas produções analisadas pelos sujeitos da nossa pesquisa, a linguista Bortoni-Ricardo (2009, p.95) esclarece que:

A semivogal que ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, travando-a, também está sujeita à supressão [...]. A perda da semivogal nos ditongos resulta em um processo denominado monotongação. No ditongo /ou/, a monotongação é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português[...].

Bueno e Silva (2012, p.2) definem a ocorrência dos fenômenos citados acima como metaplasmo que “vem do grego *μετα* = além + *πλασμός* = formação, transformação, ou seja, é o estudo das modificações fonéticas dos vocábulos por meio de sua evolução cuja finalidade é a eufonia e a facilitação da comunicação linguística”.

Neste ínterim, é importante creditar que os estudos labovianos ou variacionistas, iniciaram-se no universo da fonética/fonologia. Sobre esse contexto, Tarallo (2007, p.8) comenta que:

Desde seu primeiro estudo, de 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts (Estados Unidos), vários outros se seguiram: estudo sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1966); a língua do gueto: estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, Nova Iorque, e estudos sociolinguísticos da Filadélfia [...] e sobre o português falado nas cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo.

A priori, para definir o que é língua, apropriou-se do arcabouço teórico da Sociolinguística, que é a área da linguística que estuda as formas como os falantes utilizam sua língua – trata a língua como fenômeno social. Sabe-se que a fala é individual, diferente da escrita, que deve respeitar um modelo e normas preestabelecidas. Cada falante tem a sua própria forma de se comunicar oralmente, pela utilização de gírias, sotaques, neologismos e outras formas que nem sempre se adéquam à norma de prestígio social da língua em uso naquela comunidade de fala.

Entretanto, entende-se, também, que a língua varia de acordo com a(s) necessidade(s) da

sociedade que a utiliza, ou seja, de acordo com o contexto ao qual estão inseridos os falantes. Portanto, se um grupo de indivíduos passa a utilizar uma determinada forma ou expressão, ela pode tornar-se legítima, oficializada de forma prescritiva. A sociedade pode também mudar o sentido de palavras e expressões, com o tempo e com o uso, mas para isso é necessário que haja a variação e que os falantes daquela comunidade usem as novas expressões no seu dia a dia, pois só o uso é capaz de incorporar uma palavra ou expressão na língua.

A Sociolinguística Variacionista, pilar desta pesquisa, tem seu objeto de estudo na variação linguística, que conspira diretamente ao domínio social ao qual o indivíduo está inserido. O americano William Labov é o pioneiro dessa linha de pesquisa da Sociolinguística e desenvolveu sua metodologia tendo como objeto de estudo a fala, demonstrando a possibilidade de sistematização do aparente caos linguístico. Com a gênese da Teoria da Variação Linguística, a referida ciência constatou que a língua não é homogênea, mas apresenta uma heterogeneidade de variedades para um mesmo idioma. Tarallo (2007), em sua obra “A pesquisa sociolinguística” assevera que o método de pesquisa de Labov “é também rotulado por alguns de ‘sociolinguística quantitativa’, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados” (TARALLO, 2007, p.8).

Diante desse fato relevante, conceitua-se como variedade o uso da língua delimitado pelos domínios sociais. Logo, no bojo de uma determinada língua, ocorrem diferentes maneiras para a sua realização, de acordo com os falantes e seus domínios sociais. Exemplificando, tem-se a variante padrão, prestigiada e utilizada pelas classes sociais mais abastadas. Paralelamente, há a variedade das camadas menos favorecidas financeiramente, que utiliza a fala de forma despreocupada ou livre da variedade linguística padrão. Essa concepção é também compactuada nos Parâmetros Curriculares Nacional - Brasil (1998, p.29) ao ressaltar que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Diante do paradigma apresentado, tendo como objeto de estudo da Sociolinguística a

língua falada, esse estudo busca analisar os traços de oralidade ou vernáculo⁵ presentes nas produções textuais pertencentes a essa dissertação. Além disso, investigam-se intersecções dos domínios sociais inseridas nas redações dos estudantes. Partindo dessa premissa, o método laboviano conceitua que a escolha pelo falante entre uma variante e outra está condicionada a contextos sociais internos ou externos ao sistema linguístico. Esse fenômeno foi denominado, por este linguista, como condicionadores: internos ou linguísticos e externos ou extralinguísticos. Sendo que os primeiros referem-se à ordem, categoria das palavras e aspectos semânticos e os demais se aplicam aos aspectos sociais do falante, como: sexo, faixa etária, região geográfica e escolaridade, dentre outros.

Durante a construção do produto desta pesquisa-ação, optou-se pela análise dos condicionadores e domínios sociais que interagem no seio familiar de cada estudante que participa do bojo de pesquisa, aplicou-se um questionário sociointerativo, com a finalidade de analisar a interferência de fatores extralinguísticos na fala e, conseqüentemente, na produção textual escrita por esses alunos. Esse questionário é apresentado nos capítulos II e III desta dissertação, que também tratada a utilização do método quantitativo da Sociolinguística desenvolvido por Labov, em que se apresentam os dados quantificados e tabulados da pesquisa, cujo objetivo é mostrar não só os resultados qualitativos, mas também os resultados do ponto de vista quantitativo, uma vez que os estudos sociolinguísticos trabalham com as duas vertentes (qualificação e quantificação) dos dados da pesquisa, para melhor contextualizar os resultados obtidos.

Ademais, cabe salientar com relação ao seu campo de estudo que a Sociolinguística, que, por sua vez, divide-se em Sociolinguística Interacional e Sociolinguística Variacionista, a primeira não será utilizada como subsídio científico para esta pesquisa, fundamenta-se nas investigações sobre os atributos utilizados na linguagem durante a comunicação entre as pessoas totalmente vinculada a um contexto. Conseqüentemente, observa-se como o indivíduo reage às situações de interação face a face dentro de certo ambiente social, ou seja, dentro de um contexto dentro de certo domínio, Marcuschi e Dionísio (2007).

⁵ As entrevistas sociolinguísticas são caracterizadas pela peculiaridade do método, que visa a diminuir/evitar o que Labov ([1972] 2008) chama de paradoxo do observador. O interesse da sociolinguística é analisar o vernáculo de uma comunidade de fala, ou seja, o estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala (LABOV, [1972] 2008). O vernáculo de uma comunidade de fala é a língua com que se conversa com os amigos ou se conta uma piada, ou seja, o uso linguístico espontâneo, ou com o menor monitoramento possível.

Nesse universo da Sociolinguística, destaca-se o estudo do escritor e sociólogo canadense Erving Goffman, que introduziu o conceito de footing para explicar as interações entre falante, ouvinte e contexto. Footing “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 1998, p.70).

Assim sendo, essa ciência esclarece as causas que contribuem para que o falante assuma diversos papéis: a seleção de determinado léxico, frases e estruturas sintáticas; buscando interagir de acordo com o contexto no momento da fala, além da utilização de posturas corporais e gestos. Para tanto, deve-se levar em consideração as condições e predisposições do ouvinte para assimilar aquilo que está sendo falado. Por exemplo, uma jornalista assume determinada postura e comportamento durante a apresentação de um telejornal e de outra forma atitudinal na academia, almoço com a família ou salão de beleza, ou seja, adequa o seu comportamento ao contexto em que se encontra.

Nos dois próximos subcapítulos, são descritas a Língua Falada e a Língua Escrita. Esse recorte sociolinguístico faz-se necessário, como pressupostos teóricos, para a análise e o entendimento dos traços de oralidade presentes nas redações que integram o escopo desta pesquisa-ação, assim como, no direcionamento para a construção do produto da pesquisa.

1.2– Língua Falada

Na primeira parte deste capítulo, busca-se uma fundamentação teórica dos objetos e métodos dos estudos Linguísticos e Sociolinguísticos para o ensino da língua. Esses pilares científicos devem corroborar os próximos subcapítulo, para que se possa compreender a funcionalidade da língua falada e sua relação íntima com as ações humanas decorrentes do seu dia a dia em eventos sociocomunicativos.

Preliminarmente, deve-se entender que a fala é o primeiro modo de utilização da língua que o homem tem contato e se apropria. Desde a concepção da criança no ventre materno, pode ocorrer uma interação verbal entre mãe, pai e filho intermediada pela língua falada. O primeiro contato do nascituro com a sociedade é mediante formas sinestésicas: tato, olfato, audição, foco visual ainda em desenvolvimento e a oralidade, sendo esta articulada pela língua falada e por fatores extralinguísticos: como gestos, olhares, posturas e entonações de voz, dentre outras.

Quanto à aplicabilidade da língua falada cotidiana e sua relação intrínseca com o “ser e fazer” humano, os linguistas Marcuschi e Dionísio (2007, p.13), descrevem que:

Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante.

Devido a esse contato, desde a concepção da vida, a fala é o modo de utilização da língua mais praticada diariamente em todos os campos da ação humana: saudações, nas orações, solicitação de uma informação, ao telefone, na compra ou venda de uma mercadoria e produtos, ao cantar ou ouvir uma música, nos diálogos no seio familiar, nas relações interpessoais de trabalho e também no processo de ensino e aprendizagem de língua em sala de aula ou fora dela. Sobre a fala no seio escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasil (1997, p.25), norteiam que: “[...] o segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente [...]”.

Portanto, a própria normatização orientadora esclarece que a língua(gem) construída pela fala e outras semioses fora do paradigma escolar deve ser utilizada como diretriz para a construção da escrita e que esta deve considerar a sua produção focada nos gêneros textuais e discursivos que são utilizados nas práticas sociocomunicativas extraescolares. Assim, devido às variedades linguísticas, a língua falada está diretamente relacionada à Sociolinguística e à sociedade. De forma recíproca com esta ciência, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997, p.26) de língua portuguesa articulam-se quanto à metodologia que deve ser utilizada na sala de aula para o tratamento da língua falada:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da

linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Nessa mesma perspectiva, os PCNs (BRASIL, 1997, p.35), fazem uma congruência para os eixos do ensino da língua materna. Dessa forma, é construída a premissa de que o estudo da língua(agem) deve-se articular entre a oralidade (fala), escrita, leitura e produção textual:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Quanto à adequação da variedade linguística e até mesmo sobre o preconceito social/linguístico, estes são dispostos nesta orientação normativa de forma a coibir e ao mesmo tempo direcionar o tratamento das variantes que possam ocorrer no processo de ensino e aprendizagem no universo escolar, como muito bem salientam os PCNs em Brasil (1977, p.15):

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Esse referencial teórico e normativo do Ministério da Educação (MEC) norteia os procedimentos que foram adotados na análise desta pesquisa-ação e construção de seu produto final de intervenção na realidade da sala de aula do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, estabelece quanto à aplicabilidade desses estudos o encaminhamento metodológico que deve ser adotado pelo professor/pesquisador no tratamento das variedades linguísticas, ou seja nas marcas de oralidade, presentes nas produções textuais.

Não obstante, deve-se destacar 02 (dois) atributos que são inerentes à Língua Falada. Marcuschi e Dionísio (2007, p.25) os apresentam da seguinte forma:

Por exemplo, nós sabemos que a hesitação não faz parte do sistema da língua, mas ela é um fenômeno presente na fala e precisa ser considerado. Para tanto,

deve-se ter uma categoria analítica específica. De igual modo ocorre com a correção e com os marcadores conversacionais, entre outros aspectos sistemáticos que se apresentam na fala e não são aleatórios nem equívocos de produção linguística.

Esses atributos demonstram a versatilidade e dinamismo da língua falada. Fato esse que se justifica pela sua utilização espontaneamente durante o discurso e na interação verbal. Por conseguinte, podem-se agregar a esses contextos outros mecanismos extralinguísticos como gestos, olhares, entonação, postura dentre outros.

Assim, é de suma importância descrever a comunicação mediada por computador, que utiliza uma linguagem que, dadas as características do meio (os usuários sentem-se falando por escrito), apresenta muitos aspectos típicos da fala (produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, entre outras), resultando, então, em uma forma linguística específica para esses contextos de enunciação digital (XAVIER, 2002): o chamado “Internetês” – linguagem híbrida, utilizada, principalmente, nos chats. Souza (2001, p.33), afirma que:

Ela é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação, também, por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização paralinguística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais.

O “Internetês” ou Netspeak, é um termo empregado, também, pelo linguista britânico David Crystal (2005), para fazer referência a formas inéditas de expressão escrita criada por usuários da internet. Esse dialeto, “Internetês”, está adquirindo relevância como linguagem utilizada em espaço virtual para fins comunicativos, pois, desde 1995, quando surgiram os primeiros provedores de acesso à internet, esse espaço tornou-se um novo segmento em nossa sociedade, sendo criados inúmeros dispositivos de comunicação, visando trocas de mensagens, receitas, fofocas, confidências pessoais, entre outras. Por outro lado, esse tipo de escrita, muito

próxima da oralidade (fala), por ser espontânea, ou seja, um vernáculo, e também utilizada com maior frequência no cotidiano dos estudantes; está produzindo interferências e traços do “Internetês”, na produção do texto escrito impresso, ocasionando desvios, segundo a norma padrão, de análise linguística.

Cotidianamente, professores encontram nas produções escritas dos alunos traços do “Internetês”, ocasionando um estranhamento por parte de muitos educadores e alguns questionamentos sobre o uso de braquissomia⁶, da acrossomacia⁷, pontuação, grafia, léxico e signos. Para fazê-lo, todavia, o professor deve conhecer, ao menos em parte, o que ocorre na Internet no que diz respeito à linguagem, e, por isso, a descrição feita ao longo deste estudo torna-se relevante.

O professor de português deve compreender a influência que a Internet (suas situações de uso da linguagem, possibilidades e limitações) vem exercendo sobre os hábitos linguísticos do brasileiro, principalmente sobre uma parcela da população jovem que tem crescido em meio à tecnologia. Se, antes, a preocupação do docente dirigia-se principalmente à oralidade, visando o distanciamento entre a produção escrita dos alunos e a fala, agora, os traços linguísticos que se desenvolvem no meio eletrônico também merecem atenção, principalmente por estarem imbricados na espontaneidade da fala.

Portanto, o arcabouço teórico apresentado neste subcapítulo elucidada a incidência dos traços de oralidade encontrados nas produções textuais que abarcam esta pesquisa. Ao mesmo tempo, ratifica a espontaneidade, versatilidade, intimidade, internalização e intensidade de uso da Língua Falada na rotina dos estudantes.

⁶ Segundo Monteiro (1987, p. 174), braquissomia é “[...] o emprego de parte de um vocábulo pelo vocábulo inteiro”, sendo que a “[...] subtração pode ser em elementos terminais (**apócope**), iniciais (**aférese**) ou, mais raramente, mediais (**síncope**)”. Nas produções dos alunos, aos poucos, braquissomias como “vc” e “pq” começam a surgir em redações e exercícios, o docente precisa saber lidar com isso, criando meios para que os alunos desenvolvam a habilidade de empregar adequadamente as diferentes possibilidades da língua nos seus mais diversos contextos.

⁷ Acrossomacia “[...] processo que consiste na combinação de sílabas ou fonemas extraídos dos elementos de um nome composto ou de uma expressão”. (MONTEIRO, 1987, p. 175).

1.3– Língua Escrita

A Língua Escrita recebe o atributo de “difícil” por estar relacionada diretamente à variedade linguística padrão, por sua arbitrariedade, pelo estereótipo de que Português é muito “complicado”. Além disso, a sua análise linguística, na maioria das vezes, só é desenvolvida na escola. Muitas vezes, esse desenvolvimento relaciona-se à gramática normativa e à redação, ou seja, não há uma interação com a Língua desenvolvida fora ou antes do contexto escolar e, assim sendo, o preconceito linguístico ergue um muro sobre as contribuições que a Língua Falada pode ofertar. Ademais, observa-se que não há uma harmonia entre leitura e escrita, muito menos entre os quatro eixos de estudo da língua materna. Seguindo-se essa gradação, gera-se um resultado catastrófico, pois apenas pode-se falar ou escrever sobre aquilo que é sabido.

Com referência às “marcas de oralidade” presentes nas produções textuais, no capítulo II, são analisadas as possíveis causas desses traços na escrita. Não obstante, é oportuno esclarecer neste capítulo que, até mesmo, a Língua Escrita quando apresentada na forma prescritiva com a finalidade de desenvolver a variedade culta da norma padrão, deve abranger uma metodologia que auxilie a metalinguagem; e um dos caminhos possíveis é a ludicidade. Esse direcionamento, relacionando-o ao contexto das produções analisadas, as quais pertencem ao segmento dos anos finais da Educação Básica, justifica-se pelo motivo que na aprendizagem ocorrida, anteriormente, no segmento dos anos iniciais realizou-se através de uma metodologia semiótica e de cunho lúdico. Para tanto, de forma pragmática, durante o ato de escrever, quando há uma dúvida sobre a grafia de uma palavra coerente com a norma culta o autor do texto utiliza-se de 3 (três) percursos:

- Primeiro: relaciona o som físico(fonético) com a imagem que será decodificada no formato de letras e palavras.
- Segundo: utiliza-se da sua Língua para verificar se alguma vez já leu ou escreveu determinada palavra.
- Terceiro: utiliza-se da gramática normativa e de uma regra específica para o registro da palavra que se deseja decodificar.

Entretanto, os PCNs atribuem um olhar estigmatizado sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Escrita no âmbito escolar:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1998, p. 17).

Quanto aos eixos de aprendizagem da língua materna, a escrita é a que menos se desenvolve e que também potencializa um abismo entre os vieses da oralidade (língua falada) e leitura. Isso se deve ao fato de que a escrita é inserida de forma prescritiva e, simultaneamente, agregada a uma metalinguagem pautada na variedade padrão da língua e também às circunstâncias de um país de poucos leitores ou, até mesmo, a falta de exemplos de leitura nos ambientes familiar e escolar. No estudo dos tipos de gramáticas, Travaglia (2009, p.30) qualifica a Gramática Normativa da seguinte forma “[...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou geral. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta[...]”.

É importante ressaltar que a gramática prescritiva tem a sua finalidade na análise linguística e que a mesma oferece habilidades e competências que contribuem de forma significativa para a interpretação de um texto, para a analogia e resolução de uma situação-problema e, além disso, para a produção de tipologias e gêneros textuais.

Com relação à Língua Falada, Marcuschi e Dionísio (2007, p.22), prescrevem que:

Quanto ao contexto e prática social, certamente deve-se mensurar que as ações de falar e ouvir são muito mais executadas do que o ato de escrever. Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionalizado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala. Mas a consequência mais importante dessa diferença é a que diz respeito à grafia dos sons, que, na fase inicial da alfabetização, oferece muitos problemas, pois símbolos diversos representam o mesmo som.

É fato que por conta da sua historicidade e do seu protagonismo diário, que a Língua Falada é mais executada diariamente. Por outro lado, a Língua Escrita é praticada na maioria das vezes no espaço escolar, com poucas horas-aula dedicada a sua essência e que, também, muitas

vezes, está vinculada a mera prescrição normativa.

Entretanto, analisando-se os contextos e as circunstâncias verifica-se que possuem a sua utilidade. Quanto ao uso da Língua Escrita, Marcuschi e Dionísio (2007, p.34), argumentam:

Os usos da escrita são hoje muito diversificados, de acordo com os indivíduos e suas necessidades. Há pessoas que passam a vida inteira em zonas urbanas sem ter que apreender a escrita de modo mais consistente. Há outros que, em certo momento, devem aprendê-la, pois seu uso se tornou imperativo, como, por exemplo, no caso de um indivíduo que resolve tirar uma carteira de motorista. Hoje, um porteiro de um prédio faz intenso uso da escrita ao deixar bilhetes, selecionar a correspondência dos moradores e muitas outras atividades, sem contar os prédios que já são comandados por monitores de computador, que exigem capacidade de digitação e conhecimentos de informática, mesmo que elementares.

Tomando como base a argumentação acima, ressalta-se que a Língua Escrita foi enrobustecida com um novo parâmetro que a vincula a um padrão de excelência ao status social de uma pessoa. Essa padronização ou conceito recebeu a alcunha de Letramento. Esse conceito está inserido nos PCN de Língua Portuguesa de 1997/1998:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Com esse paradigma, a questão da escrita passa a ser aferida no contexto da leitura de não apenas decodificar uma palavra, frase ou período, mas de interpretá-la. Quanto à produção textual, o autor deve produzir um tecido que tenha concisão, clareza e coerência, não mais um conjunto de frases soltas.

Consequentemente, implica na fusão harmônica dos 4 (quatro) eixos de ensino e de aprendizagem da língua materna. Todos contribuem para a formação das práticas sociocomunicativas eficazes.

Nessas duas últimas seções apresentadas desta pesquisa, buscou-se descrever todos os atributos, dicotomias e semelhanças entre Língua Escrita e Língua Falada. Houve uma abrangência para as questões do *Netspeak* ou “Internetês” e também uma pequena introdução ao

Letramento.

No próximo subcapítulo, retomando o corpus desta pesquisa são apresentados os pressupostos que qualificam e identificam as marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental, sujeitos da referida pesquisa.

1.4– Marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos de ensino fundamental

Neste preâmbulo, são apresentados os pressupostos metodológicos, dentro da perspectiva dos estudos sociolinguísticos variacionistas, que viabilizam a análise das marcas de oralidade presentes nas produções textuais que compõem o corpus desta pesquisa.

Portanto, diante do exposto anteriormente, pode-se inferir que há uma lacuna sobre uma distinção rígida entre escrita e fala devido à existência de posições intermediárias ou de certa continuidade entre os pontos extremos em que se caracterizam, idealmente, o que é língua falada e língua escrita.

No entanto, existem características que são peculiares a cada uma delas, conforme o quadro a seguir formatado por Marcuschi (1997):

Quadro 01 – Relações entre língua falada e língua escrita

Na Fala	Na Escrita
- há entoação e ritmo	- não tem entoação e ritmo
- pode-se usar gestos e expressões fisionômicas	- não se pode usar gestos e expressões fision.
- emissor e receptor estão sempre presentes	- emissor e receptor não estão presentes
- emprego de gírias, repetição de palavras	- baixo uso de gírias, evita-se repetir palavras
- interrupção de frases antes de acabá-las	- não se interrompe as frases

Fonte: MARCUSCHI, 1997, p.28.

Em contrapartida, a variação linguística, característica à qual todas as línguas faladas e vivas estão sujeitas, estabelece-se em função da mudança de uma região para outra, faixa etária, de um grupo social para outro, ou seja, consoante à função sociocomunicativa que se requer. Assim, pode-se afirmar que a língua escrita, conforme o contexto ou situação de prática social, pode também apresentar variação linguística.

Por conseguinte, a língua escrita ocupa um caráter mais arbitrário quanto à forma,

sobretudo quando se trata de uma língua escrita jurídica, técnica ou científica, em que se emprega a variante de prestígio ou norma padrão.

No entanto, existem também características que são universais entre a língua falada e a língua escrita. Assim sendo, qualquer uma dessas formas de língua(gens) podem ser transpostas uma para a outra.

Não se relaciona fala e escrita numa perspectiva dicotômica, em que se dava evidência às diferenças e semelhanças linguísticas de textos escritos e falados, fora de seu uso em práticas sociais de produção textual. Assim, a escrita era tida como estável, sem variação, “estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata”, e a fala, ao contrário, “como concreta, contextual e estruturalmente simples”, marcada pela variação (Cf. MARCUSCHI, 1997). Essa caracterização é evidentemente idealizada, pois, além de não contemplar a correlação das duas modalidades entre si, considera cada uma um fenômeno monobloco, estático e homogêneo.

Sobre essa perspectiva, Marcuschi e Dionísio (2007, p.8) norteiam o estudo da Língua Falada e Língua Escrita com a utilização de premissas cujo objetivo é desvincular estereótipos que colocam a oralidade diante do preconceito linguístico:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
- 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.

Essas premissas articulam-se entre si com o propósito de esclarecer que fala e escrita são modos de funcionamento da língua. É evidente que, quando o estudante é inserido no ambiente escolar, independentemente de sua faixa etária, ele já desenvolveu a língua com a fala em diversas situações comunicativas e que a mesma é um pré-requisito para se trabalhar a oralidade e o letramento na sala de aula. Marcuschi e Dionísio (2007, p.8) dialogam sobre este bojo da seguinte forma:

Além disso, a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala

tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas.

Quanto ao modelo de pesquisa adotado pela Sociolinguística, este possui natureza quantitativa cujo método utilizado é centrado no pesquisador-observador e todo material coletado é gravado. Entretanto, o corpus analisado neste método é o vernáculo, conforme já foi descrito, ou seja, a língua falada espontaneamente. Tarallo (2007, p.20-21) reproduz esse método quantitativo criado por Labov da seguinte forma:

Como o modelo é de natureza quantitativa, a representatividade do corpus, isto é, do material selecionado para a análise) sempre avaliada em função da variável estudada e com base nos objetivos centrais do estudo em questão[...]O pesquisador, ao selecionar seus informantes, estará em contato com falantes que variam segundo a classe social, faixa etária, etnia e sexo. [...] o pesquisador deverá neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por sua própria presença como elemento estranho à comunidade.

Nesta pesquisa-ação de base empírica, ou seja, baseada na descrição, observação, ação de situações reais e dentro de uma coletividade; a mesma será enrobustecida com cientistas e métodos quantitativos e qualitativos da Linguística e da Sociolinguística, por tratar-se de um fenômeno da variação linguística. A priori os caminhos assumidos para analisar as produções permearam-se pelos conceitos analíticos, propostos por Bortoni- Ricardo (2004).

É importante ressaltar que os conceitos de coleta e análise de dados, referentes à variedade linguística, apresentados, são utilizados na ocorrência de vernáculos, ou seja, especificamente nos eventos da fala em múltiplos contextos sociais. Nessas circunstâncias, o discurso falado não é monitorado, mas sim espontâneo e totalmente relacionado ao domínio social em que o evento discursivo ocorre. Além disso, é sabido que o domínio social está vinculado a fatores linguísticos e extralinguísticos, os quais conspiram no emprego da variedade linguística mais adequada.

Perante isso, de outra forma, constatou-se numa análise investigativa, exploratória que determinados traços de oralidade, muito próximos dos atributos de um vernáculo foram identificados nas produções textuais dos alunos participantes deste estudo. Orientando-se, de forma empírica, por meio da Metodologia da Pesquisa-Ação, constatou a presença constante de traços de marcas de oralidade nas produções textuais alunos que participam desta pesquisa.

Pautando-se no universo da amostra, mediante a interferência da língua falada na língua escrita, optou-se pelo tratamento e análise dos referidos dados com base no método variacionista.

Diante desse parâmetro, a solução encontrada para analisar esses dados foi a construção de um quadro, com itens utilizados da obra “Educação em Língua Materna” de Stella Maris Bortoni-Ricardo, para auxiliarem na análise dos traços de oralidade recorrentes nas produções textuais dos estudantes que participam desta pesquisa:

Quadro 02 – Marcas de Oralidade

Aférese	Quando a palavra na oralidade perde a sílaba inicial ou o “r” final nos infinitivos e nas formas do futuro do subjuntivo (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 56).
Assimilação	[...] “quando numa sequência de sons homo -orgânicos ou parecidos, um deles assimila o outro, que desaparece. [...] falando> falanu, comendo > comenu[...]. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102).
Atributos de um falante	“sua idade, sexo, seu status econômico, nível de escolarização etc.”. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 49).
Concordância Nominal	“[...] comentamos que, nos sintagmas nominais, há uma tendência, no português brasileiro a não se fazer a concordância nominal.[...] fortes bataia”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 88-89).
Contínuos	a linguista optou por esta nomenclatura, julgando -a menos pejorativa, para delimitar 03 linhas imaginárias: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.
Dialeto	“que tem origem na Grécia antiga, é geralmente usado para indicar uma variedade regional, isto é, própria de uma região”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).
Domínio Social	“é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).
Estilos não monitorados	utilizam uma variedade de forma espontânea, vernáculo, sem preocupação pela escolha.
Eventos de Letramento	“eventos mediados pela língua escrita”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26).
Eventos de Oralidade	não monitorados, espontâneos na fala..

Hipercorreção ou Ultracorreção	“fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28).
Marcação do sintagma nominal	“[terras paraguaia] que marca o plural somente uma vez”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.59).
Marcadores conversacionais	na oralidade são os conectivos né? tá?, tá bom?, daí, aí.
Metátese	“Percisá – nessa palavra, vemos que o fonema /r/ alterou sua posição na interior da sílaba”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 57).
Monitoramento	“Essa forma intuitiva de administrar a variação”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26).
Monotongação	“[...] não pronunciamos o ditongo /ou/. [...] falou > falô”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 95).
Saliência Fônica	os estudantes tendem a não flexionar os verbos na 3ª pessoa do plural: dá/dão, faz/fazem.
Travamento de Sílabas	“Nossa atenção nesses casos se volta para a segunda consoante, a que fecha a sílaba” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 84).
Vocalização da consoante	“MUIÉ – há aplicação de duas regras: a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ e a perda do /r/ final (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 58).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. BORTONI-RICARDO, 2004.

Os traços de oralidade descritos, no quadro 2, funcionam como mecanismos de análise das produções textuais pertencentes ao arcabouço desta pesquisa-ação. Além disso, essas variantes são observadas na sala de aula com a finalidade de verificar se correm na forma vernácula constantemente ou se há eventos em que são monitoradas. Acredita-se que se as ocorrências de alguns dos desvios descritos no quadro se apresentarem repetitivamente, essas poderão interferir de forma significativa como traços de oralidade nas produções textuais dos referidos alunos.

As produções textuais que geraram a amostra para análise e todo o estudo que envolve esta dissertação sobre o bojo da Metodologia da Pesquisa-Ação e a Sociolinguística são 2 (duas)

propostas de avaliação diagnóstica ocorridas no mês de fevereiro do ano letivo de 2017. Quanto à referida redação escolar, a primeira trata-se de uma narrativa de ficção, composta de uma charge⁸ do filme “O Náufrago (2001)”, que ficou também muito conhecido na tevê aberta pela performance do ator Tom Hanks, e também de uma sequência narrativa que gera o enredo de uma naufrágio no mar:

Figura 2 – Produção Textual Diagnóstica 1



Após a leitura das charges acima, observe a sequência abaixo:

NAVIO+TEMPESTADE+NAUFRÁGIO+ILHA DESERTA+PÂNICO+TESOURO

ORIENTAÇÕES:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Produza uma narrativa de ficção relacionando as temáticas das charges com a sequência; • Não se esqueça dos elementos da narrativa: personagem, narrador, enredo, climax e desfecho • Dê um título bem sugestivo • No mínimo 15 linhas | <ul style="list-style-type: none"> • Faça rascunho • Revise seu texto e reescreva-o na folha de redação. • Utilizar caneta azul ou preta • É obrigatória a entrega do rascunho juntamente com a folha de redação. |
|---|---|

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

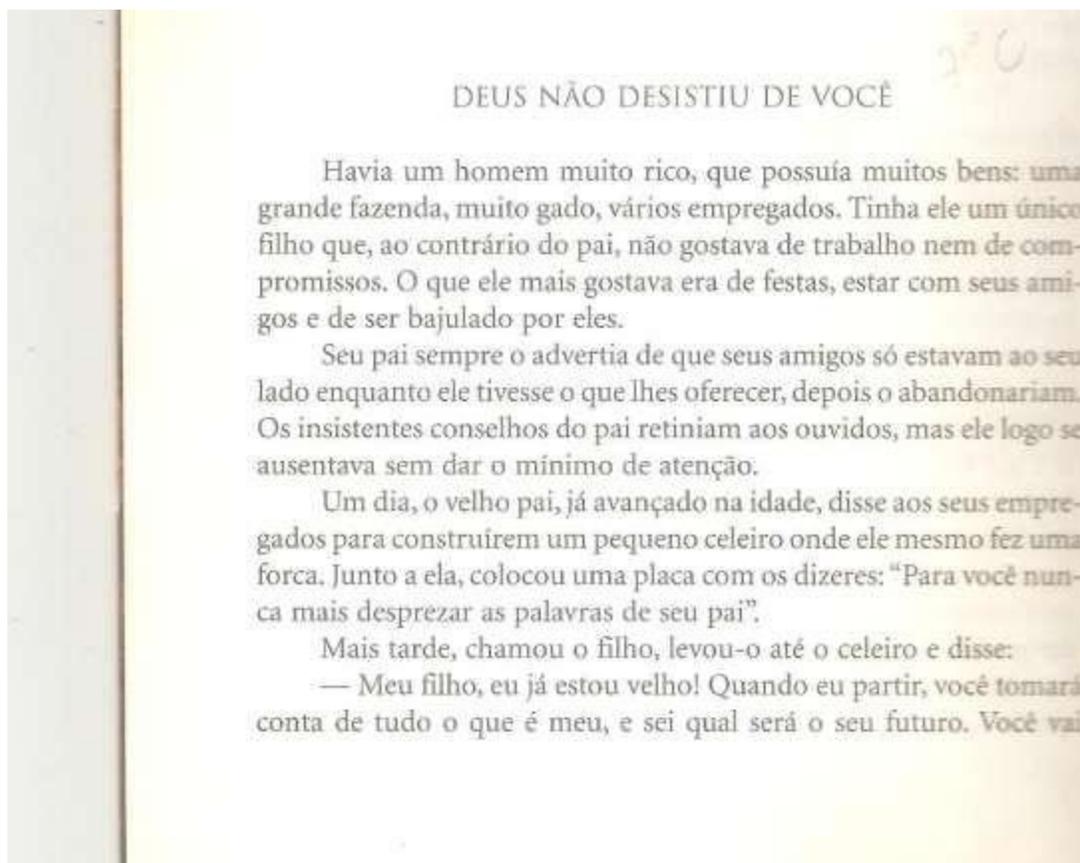
Justifica-se a escolha dessa tipologia, devido ao fato de abarcar os gêneros textuais mais utilizados no ensino fundamental I. Somando-se a esse fator, essa modalidade de redação estava inserida no plano de aula, pois também tinha como objetivo analisar o emprego das marcas textuais e linguísticas nos textos dos alunos.

Por conseguinte, a Avaliação Diagnóstica II é referente a uma Parábola. Optou-se por

⁸ simontaylor.com.br. Disponível em: <<http://simontaylor.com.br/>>. Acesso em 20 Fev. 2017

uma segunda avaliação diagnóstica, devido ao fato de que, boa parte dos alunos, demonstrou desconhecimento dos elementos da narrativa. Nessa atividade de redação, foi apresentada a proposta para os estudantes produzirem o desfecho da narrativa. Sendo assim, após a explanação dos elementos da narrativa e das marcas textuais do gênero textual “Parábola”, o professor-pesquisador realizou a leitura do texto para cada turma até o clímax. Logo, em seguida, cada aluno deveria produzir o seu próprio desfecho. A seguir está a Parábola utilizada nessa proposta de produção textual:

Figura 3 – Produção Textual Diagnóstica II



deixar a fazenda nas mãos dos empregados e irá gastar todo dinheiro com seus amigos, irá vender os animais e os bens para se sustentar, e, quando não tiver mais dinheiro, seus amigos vão se afastar. Quando você não tiver mais nada, vai se arrepender amargamente de não ter me dado ouvidos. É por isso que eu construí esta forca. Sim! Ela é para você. Quero que me prometa que, se acontecer o que eu disse, você se enforcará nela.

O jovem riu, achou absurdo, mas, para não contrariar o pai, prometeu, mesmo pensando que jamais isso pudesse ocorrer.

O tempo passou, o pai morreu, e seu filho tomou conta de todas as coisas, mas, como se havia previsto, o jovem gastou tudo, vendeu os bens, perdeu os amigos e a própria dignidade.

Desesperado e aflito, começou a refletir sobre a sua vida e viu que havia sido um tolo, lembrou-se do pai e começou a chorar e dizer:

— Ah! meu pai. Se eu tivesse ouvido os seus conselhos, mas agora é tarde, é tarde demais.

Pesaroso, o jovem levantou os olhos e ao longe avistou o pequeno celeiro, era a única coisa que lhe restava.

A passos lentos se dirigiu até lá. Entrando, viu a forca, a placa empoeirada e disse:

— Eu nunca segui as palavras do meu pai, não pude alegrá-lo quando estava vivo, mas pelo menos esta vez vou fazer a vontade dele, vou cumprir minha promessa; não me resta mais nada.

Então subiu nos degraus, colocou a corda no pescoço e disse:

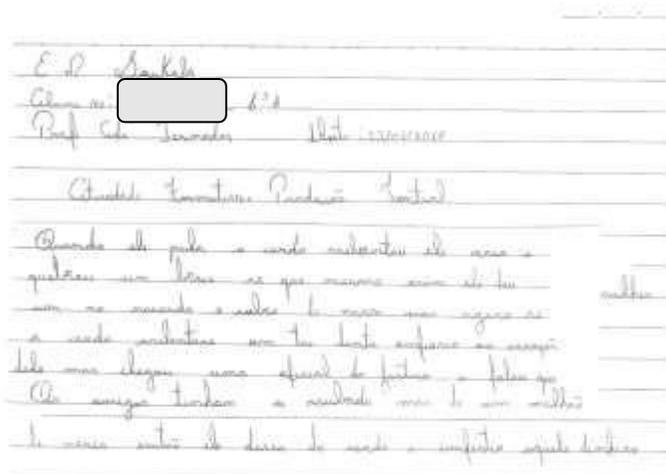
— Ah! se ao menos eu tivesse uma nova chance...

E pulou, sentiu por um instante a corda apertar sua garganta,

(MENDES, 2010, p. 14-15)

Neste momento, foi iniciada a tabulação de dados das produções textuais dos estudantes que participaram desta pesquisa. Para essa fase da pesquisa foram selecionados, entre as 02 (duas) turmas participantes, 12 (doze) textos produzidos pelos alunos colaboradores deste estudo, cujo objetivo é de um recorte aproximado de 20% sobre corpus desta pesquisa. A referida amostragem justifica-se pela intenção de evitar redundância na identificação de traços que apresentem marcas de oralidade. Vejamos na figura 4, a produção textual diagnóstica:

Figura 4- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

[...] Quando ele **pulo** a corda **arrebentou** ele **caio** e quebrou um braço as que mesmo **asim** ele um **no nacorda** e **subio** de novo mas agora se a corda **arebentase** um **tri dente emfiaria** no coração dele mas chegou uma oficial de **justiça** e falou que Os amigos tinham **u** roubado **mas** de um milhão de reais **emtão** ele **deseu** da corda e **imfestio** aquele **dinhiro**.

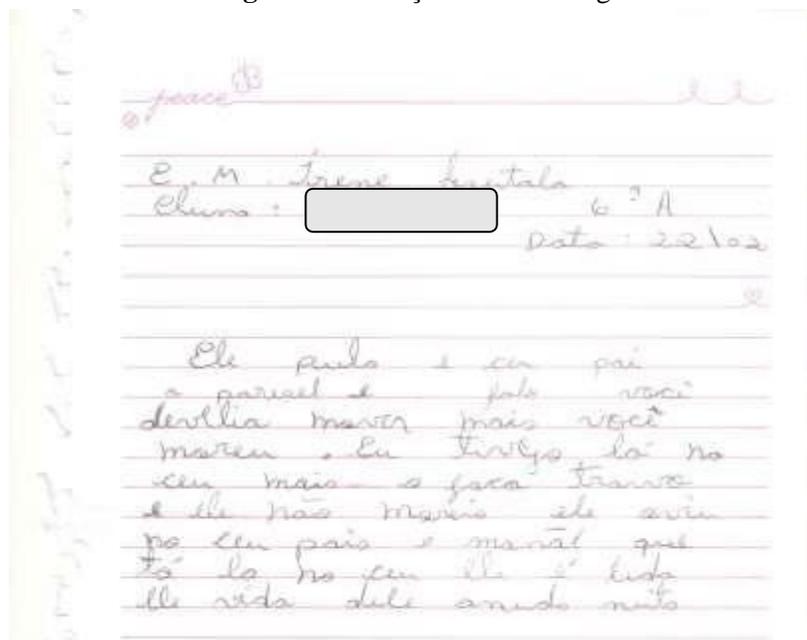
Analisando o fragmento desta primeira produção textual, identificou-se os seguintes traços que representam marcas de oralidade:

- Monotongação: pulou > pulo, dinheiro > dinhero.
- Apagamento da consoante “r” vibrante múltipla: arrebentou > arebentou.
- Hipercorreção: caiu > caio, investiu > imfestio.
- Troca de grafemas por assimilação “ç” por “c”: braço > braço, justiça > justica.
- Apagamento da consoante “s” múltipla: assim > asim.
- Apagamento das consoantes “r” (vibrante) e “s” múltiplas: arrebentasse > arebentase.
- Troca de consoante “n” por “m” no dígrafo vocálico: enfiaria > emfiaria, então > emtão, investiu > imfestio.
- Troca de grafemas por assimilação “sc” por “s”: desceu > deseu.
- Troca de fonemas fricativos “f” por “v”: investiu > imfestio.

Os traços identificados nesta produção descrevem que o (a) estudante apresenta uma grande incidência de marcas de oralidade. Para tanto, observa-se uma constante troca de

grafemas, apagamento de consoantes e também a utilização da hipercorreção. Portanto, analisou-se um excesso de desvios ortográficos relacionados à interferência da língua falada na escrita e também pelo prematuro domínio da norma padrão da língua que retrata os aspectos culturais do meio social desses alunos.

Figura 5- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Ele pulo e ceu pai a paresel e falo você devlia mover mais você morreu . Eu tivejo lá no ceu mais o foca travo e ele não moreio ele ovio no ceu pais e manãe que tá lá no ceu ele é lida ele vida dele anuda nuto.

Neste segundo texto, foi identificado:

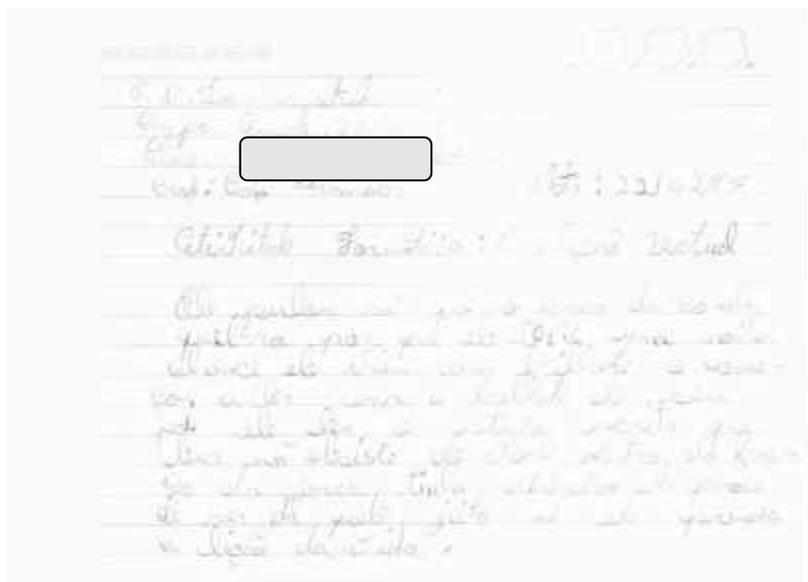
- Monotongação: pulou > pulo, falou > falo, travou > travo, ouviu > ovio, mudou > mudo, muito > nuto.
- Troca de grafemas “s” por “c”: seu > ceu.
- Troca de grafemas “c” por “s”: apareceu > aparesel.
- Assimilação da letra “u” por “l”: apareceu > aparesel.
- Apagamento da consoante “r” vibrante múltipla: morreu > moreu, barco > baco.
- Troca da consoante “r” por “l” devido ao modo de articulação: deveria >

develia.

- Troca da consoante “b” por “f” devido ao modo de articulação: barco > faco
- Hipercorreção: te vejo > tivejo.
- Concordância: seus > ceu, estavam > tá.
- Aférese: está > tá.
- Supressão da consoante “n” no dígrafo vocálico: linda > lida.

Nessa produção de texto, analisou-se uma defasagem de aprendizagem, quanto à paragrafação e segmentação de frases e períodos, associada ao desconhecimento da variedade padrão da língua portuguesa. Não obstante, o (a) estudante utiliza-se da língua falada e da hipercorreção para decodificar a sua língua escrita, como podemos verificar no seu texto escrito a seguir.

Figura 6- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

*Ele pulou só que o **braço** da corda **quebro por que** ele teve uma nova chance ele viu um bilhete e começou a ler era o bilhete de seu pai ele leu e estava escrito que **deus não desiste** dentro do braço da força tinha dinheiro ele parou de ser **da quele** jeito aí ele **prende**u a lição da vida.*

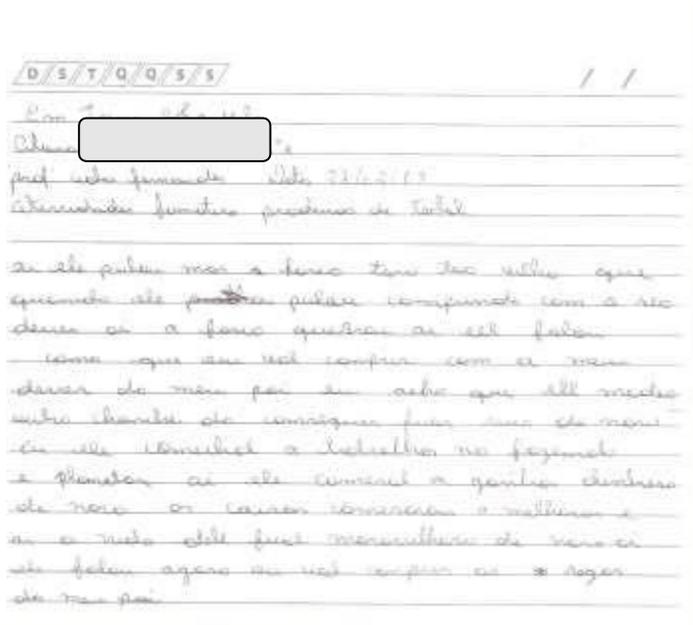
- Monotongação: quebrou > quebro, desistiu > desiste.

- Marcadores conversacionais: aí.
- Aférese: aprendeu > preendeu.

Nesta produção de texto, foi observado, também, que o (a) aluno(a) não utilizou ou não sabe paragrafar, segmentar períodos, empregar sinais de pontuação e elementos coesivos. Além disso, a coerência de seu texto organizou-se sobre o controle de marcadores conversacionais.

Sendo assim, analisou-se o desconhecimento dos mecanismos linguísticos, pouca proficiência da variedade padrão da língua e o emprego incipiente de elementos da narrativa. Contudo, a redação desse(a) estudante apresentou-se arraigada no discurso oral.

Figura 7- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

*Aí ele pulou mas a **força tava toa** velha que quando ele pulou **comprendo** com o **seo** dever **ai** a força quebrou **ai sel** falou como que eu **vol comprir** com o meu dever do meu pai eu acho que ele **medeo** outra **chance da conseguir** ficar vivo de novo **ai ele comechol** a trabalhar na **fazemda** e plantar **ai ele comesol** a **ganha dinheiro** de novo as coisas **comesaran** a melhorar e **ai** a vida dele **ficol** maravilhosa de novo **ai** ele falou agora eu **vol conprer** as **regas** do meu pai*

Nesta produção textual, observou-se o emprego de marcas de oralidade na sua construção:

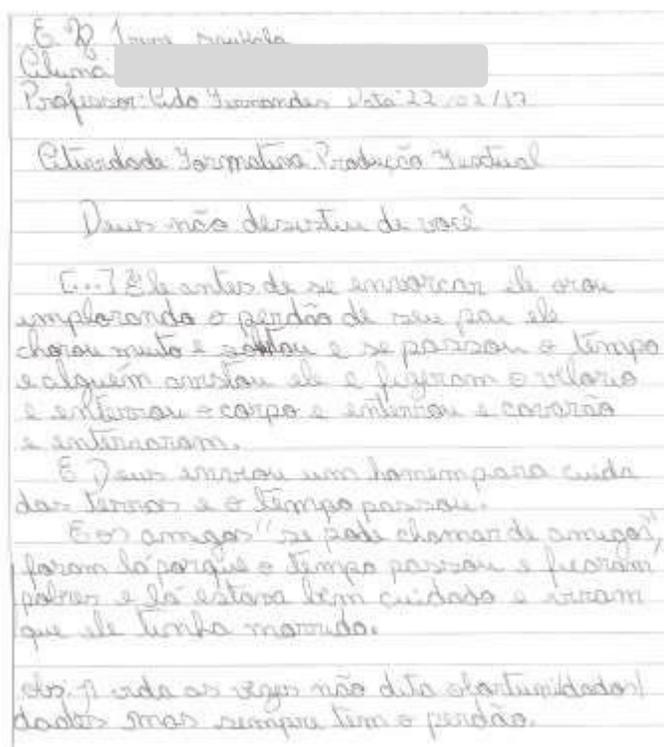
- Marcadores conversacionais: aí.

- Aférese: estava > tava.
- Assimilação “u” por “o”: cumprindo > comprindo, cumprir > comprir, seu > seo, me deu > medeo.
- Assimilação “u” por “l”: vou > vol, começou > comechol > comesol, ficou > ficol.
- Assimilação “ç” por “s”: começaram > comesaran.
- Hipercorreção: seu > seo, me deu > medeo, começou > comechol > comesol.
- Supressão de consoante: pois > poi.
- Troca de consoante “ç” por “ch”: começou > comechol.
- Monotongação: dinheiro > dinhero.
- Troca de consoante “m” por “n” no dígrafo vocálico: começaram > comesaran.
- Apagamento de consoante de travamento: regra > rega.

Na atividade de produção textual analisada, identificou-se a falta das marcas textuais referentes a tipologia solicitada, elementos da narrativa, paragrafação, segmentação de períodos, além da inobservância à norma padrão da língua quanto ao emprego dos sinais de pontuação, regras ortográficas e de acentuação.

Quanto às marcas de oralidade, o objeto de estudo desta pesquisa, ocorreram, conforme identificados acima, vários traços que identificaram o emprego em demasia da língua falada sobre a língua escrita, pouca proficiência de escrita e domínio insuficiente da mesma, corroboraram para o monitoramento da escrita, recorrendo a fenômenos de hipercorreção.

Figura 8- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

[...] Ele antes de se **enforcar** ele orou implorando o perdão de seu pai ele chorou muito e soltou e se passou o tempo e alguém avistou ele e fizeram o **velório** e enterrou o corpo e enterrou e **cavarão** e enterraram.

E Deus enviou um homem para **cuida** das terras e o tempo passou.

E os amigos "se pode chamar de amigos", foram lá porque o tempo passou e ficaram pobres e lá estava bem cuidado e viram que tinha morrido.

Obs: N vida as vezes não **dita oportunos/dades** mas sempre tem o perdão.

A sala de aula é um ambiente de múltiplos sujeitos e também inteligências. Nesta produção, verificou-se que o (a) estudante tem domínio e conhecimento dos elementos da narrativa, assim como as suas marcas textuais, entretanto, identificaram-se traços de marcas de oralidade no referido texto. Veja essas marcas:

- Troca da consoante "f" por "v" devido ao modo de articulação: enforcar > envocar.
- Troca de consoante "am" por "ão" no dígrafo vocálico: cavaram > cavarão.
- Apagamento da consoante "r" vibrante: cuidar > cuida.
- Saliência Fônica: podem > pode, estavam > estava.

- Hipercorreção: te dá > ditá
- Assimilação: te dá > ditá, oportunidade > obortunidade.
- Troca da consoante “t” por “d” devido ao modo de articulação: te dá > ditá.
- Troca da consoante “p” por “b” devido ao modo de articulação: oportunidade > obortunidade.

Diante da análise apresentada, identificou-se o emprego de traços que denotam marcas de oralidades. Nessa produção textual, constatou-se ainda a incidência de transposição de fonema para letra. Ademais, verificaram-se também desvios de acentuação e ausência de sinais de pontuação, assim como a não utilização de elementos coesivos que dão direcionamento ao texto escrito. Além disso, ocorreu a redundância do conectivo “e”. A priori, todos esses fatores contribuem para a utilização de traços das marcas de oralidade no texto analisado e para a coerência do texto, no sentido de levar à interpretação e compreensão da mensagem a ser transmitida.

Figura 9- Produção Textual Diagnóstica



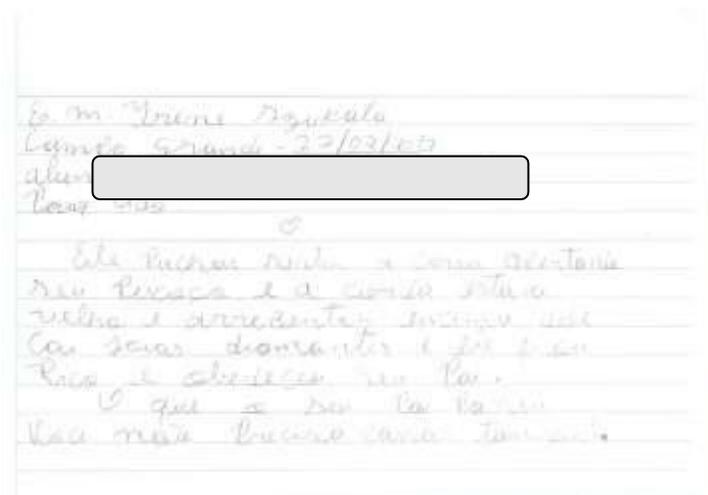
Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

[...] Ele pulou e a corda se **arrenbentou** e ele **cau** no chão com algum diamante que seu pai **colocol** na corda e ele [...] como ele comcegui disse porque ele **le** deu outra chance se ele [...] **feiz** nada de sua vontade e ele se levantar e começar a chorar **lenbando** de seu pai e porque ele nunca **se** obedeceu e sempre ia servir a **deus** e ele se converteu na **Igreja** [...] Deus e seu pai **segindo** seu caminho para ser feliz [...]
 titulo> **Deis não desistiu de você**

Na produção textual da figura 9, ocorreu o emprego do mecanismo da assimilação gerando marcas de oralidade. Com relação ao texto, o (a) aluno (a) não utilizou os sinais de pontuação para segmentá-lo, não empregou regras de acentuação gráfica e ocorreram desvios ortográficos, provavelmente oriundos da falta do procedimento de revisão do texto. Consequentemente, ocasionou-se falta de coerência ao enredo proposto. Para tanto, construiu-se a seguinte análise dos traços de oralidade identificados nessa produção textual realizada por um dos sujeitos da nossa pesquisa:

Em vista disso, observou-se uma constância na troca de letras por causa da interferência da fala na escrita e do nível de conhecimento da variedade linguística padrão da língua portuguesa. Em suma, nota-se que durante a construção do texto, o (a) aluno utiliza-se de mecanismos fonéticos e de hipóteses para a decodificação da língua escrita.

Figura 10- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

[...] Ele **puchou** sentiu a corda apertando seu **Pescoço** e a corda estava velha e **arrebentou encima** dele **caí** joias diamantes e ele ficou **Rico** e obedeceu seu **Pai**.
 O que o seu [...] **voce** não precisa **cassar tambem**.

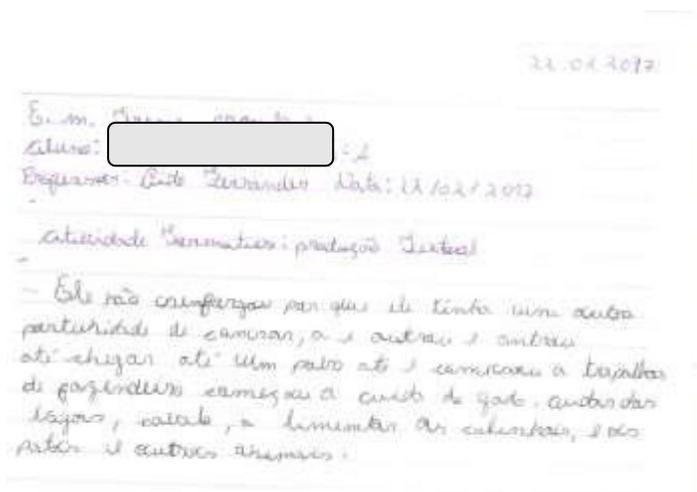
Nesta produção textual de construção do possível desfecho, o (a) estudante conseguiu empregar elementos coesivos e inserir uma marca textual do gênero textual fábula. Apesar disso

apresentou traços de marcas de oralidade na referida redação. Na análise das marcas de oralidade verificou-se:

- Troca de consoante “x” por “ch” devido ao modo de articulação: puxou > puchou.
- Hipercorreção: em cima > encima.
- Troca de consoante “n” por “m” no dígrafo vocálico: em cima > encima.
- Monotongação: caiu > cai.

Além dos dados e marcas verificados, identificou-se também a ausência de sinais de acentuação gráfica e de pontuação, demonstrando assim, pouco domínio da norma padrão da língua e, conseqüentemente, da variedade linguística de prestígio, socialmente.

Figura 11- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

*Ele não **senfargou** por que ele tinha uma outra **portunidade** de **conesar**, a e **autrou** e **antrou** até chegar até um **pobo ato** e começou a **trapalhar** de fazendeiro começou a **cuida** do gado, cuidar das lagoas, **cabalo**, a **limemtar** as **calinhas**, e os patos e outros animais.*

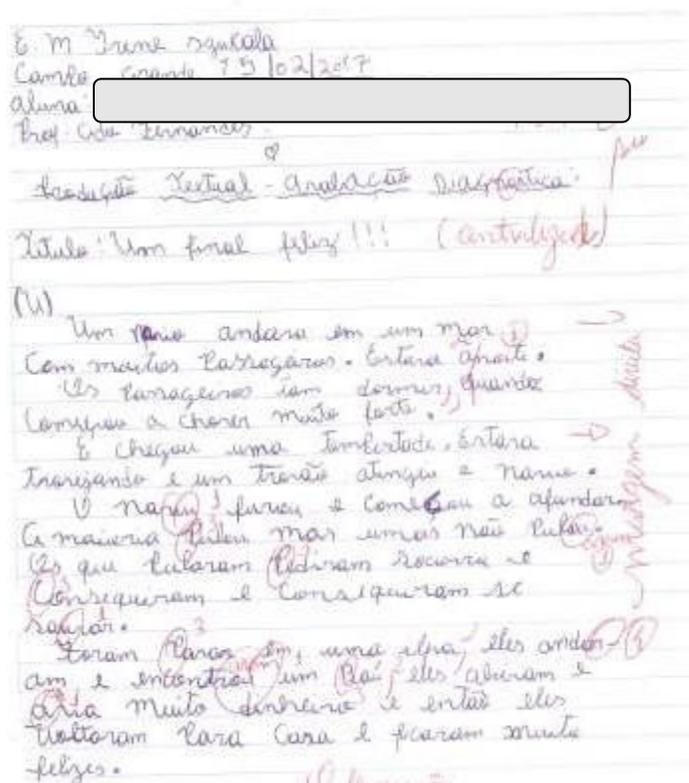
Com relação à produção textual da figura 11, o professor-pesquisador analisou que o aluno utiliza, excessivamente, traços de marcas de oralidade no seu texto. Assim sendo, é notório que a sua proficiência em língua portuguesa, especificamente, no emprego da variedade

linguística padrão na língua escrita é insuficiente. Porém, apesar dessa dificuldade, conseguiu desenvolver o desfecho do texto com coerência. Nessa produção foi possível identificar os seguintes traços de marcas de oralidade:

- Hipercorreção: se enforcou > senforgou, oportunidade > portunidade, atrapalhar > a trapalhar, alimentar > a limemtar
- Troca de consoantes “c” por “g” devido ao modo de articulação: se enforcou > senforgou.
- Aférese: oportunidade > portunidade.
- Apagamento da consoante “r” vibrante: cuidar > cuida.
- Troca de consoante “m” por “n” no dígrafo vocálico: alimentar > a limemtar.

Nesta produção textual, ocorreram etapas da análise de traços de marcas de oralidade que o professor-pesquisador não conseguiu decifrar a palavra grafada pelo aluno. Apesar de o estudante empregar, de forma hipotética, a hipercorreção; muitas palavras perderam a lógica do sistema de escrita da língua portuguesa. Cada vez mais, o professor-pesquisador ratifica a viabilidade desta pesquisa para as salas de aula de língua materna no processo de ensino e aprendizagem na educação básica no Brasil.

Figura 12- Produção textual



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

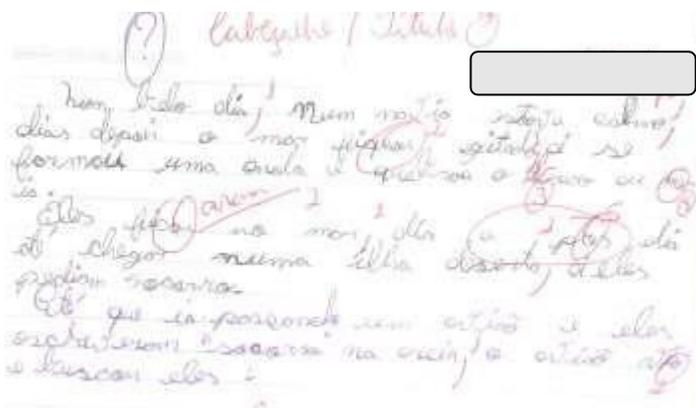
Um navio andava em um mar com muitos passageiros. Estava **anoite**.
Os passageiros iam dormir, quando começou a chover muito forte.
E chegou uma tempestade. Estava **trovejando** e um trovão atingiu o navio.
O **naviu** furou e começou a afundar.
A maioria Pulou mas umas não **Pulou**.
Os que Pularam Pediram socorro e conseguiram se **sauvar**.
Foram parar em uma ilha eles andar
am e **encontrou** uma Baú eles **abiram** e **avia** muito dinheiro e então eles voltaram Para casa e ficaram muito felizes.

Nessa produção textual, o estudante demonstrou conhecimento dos elementos da narrativa e uma proficiência básica sobre o domínio das marcas textuais da tipologia narrativa. Entretanto, observou-se a ausência de elementos coesivos e de períodos soltos, gerando, em certos momentos do texto, uma incoerência e incompreensão da mensagem a ser transmitida.

Quanto ao foco desta pesquisa-ação, foram identificados traços de marcas de oralidade na referida produção, conforme se descreve a seguir:

- Hipercorreção: a noite > anoite.
- Assimilação da vogal “o” por “u”: navio > naviu.
- Saliência Fônica: pularam > pulou, encontraram > encontrou.
- Assimilação da vogal “u” por “i”: salvar > sauvar.
- Supressão da consoante muda “H”: havia > avia.
- Supressão da consoante vibrante “R”: abriram > abiram.

Figura 13- Produção textual diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Num belo dia num navio estava calmo dias depois o mar **ficou gitado** ai se formou uma onda e quebrou o Barco **au me**

io.

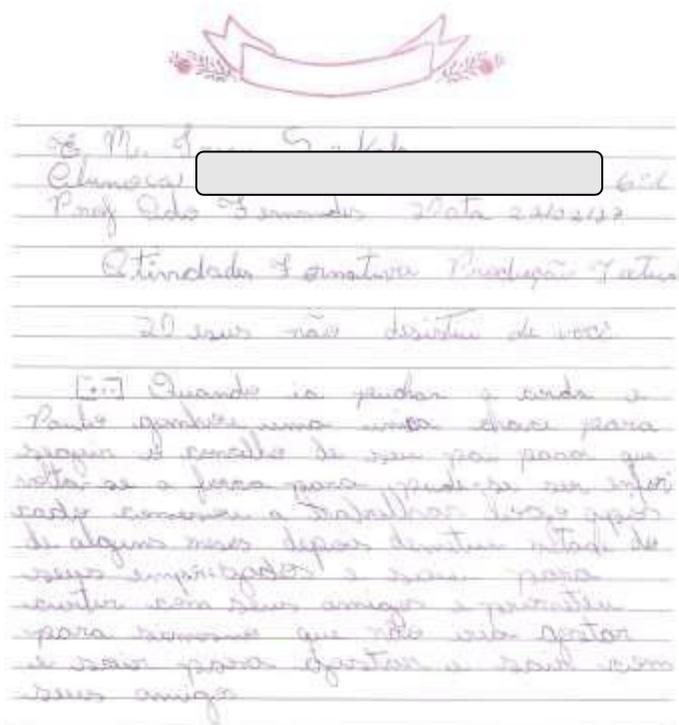
Eles **ficou** no mar dia a **pos** dia até chegar numa ilha deserta **ai** eles pediam socorro.

Até que ia passando um avião e eles escreveram socorro na areia o **avião voo** e buscou eles.

Nesta produção textual, de forma compactada e concisa, o estudante conseguiu inferir os elementos da narrativa e segmentar o texto, apesar da carência do emprego dos sinais de pontuação. Dando sequência à Metodologia da Pesquisa-Ação agregada ao Método Variacionista da Sociolinguística, detectaram-se os seguintes traços de marcas de oralidade:

- Hipercorreção: ficou > ficouo, após > a pós.
- Assimilação do dígrafo “qu” sobre a consoante “c”: ficou > ficouo.
- Saliência Fônica: ficaram > ficouo.
- Monotongação: voou > voo.

Figura 14- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Desus não desistiu de você

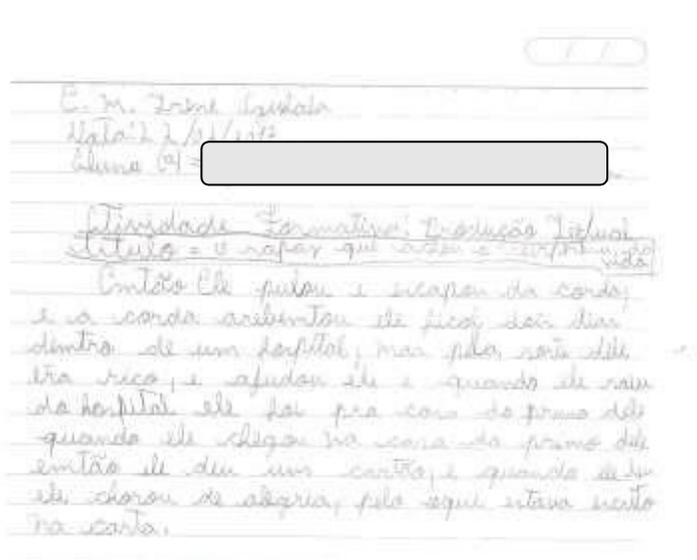
*[...] Quando ia **puchar** a corda e Paulo ganhou uma **unica chace** para seguir o **concelho** de seu pai para que **volta-se** a força para **pude-se** ser enforcado **comesou** a trabalhar logo após de alguns meses depois **demetiu** metade do seus empregados e saiu para curtir com seus amigos e prometeu para **simesmo** que não iria gostar e sair para gastar e sair com seus amigos*

Na redação da figura 14, o professor-pesquisador observou o emprego de marcadores sequenciais e o conhecimento, por parte do estudante dos elementos da narrativa. Não obstante, não houve o encaminhamento do desfecho da referida narrativa. Além disso, o aluno cometeu desvios de coerência comprometendo o raciocínio lógico da referida produção textual. A análise dessa redação identificou os seguintes traços de marcas de oralidade:

- Troca de consoante “x” por “ch” devido ao modo de articulação: puxar > puchar.
- Supressão da consoante “n” no dígrafo vocálico: chance > chace.
- Assimilação da letra “s” por “c”: conselho > concelho.
- Assimilação: pudesse > pude-se, voltasse > volta-se.

- Assimilação da letra “ç” por “s”: começou > comesou.
- Hipercorreção: si mesmo > simesmo.

Figura 15- Produção Textual Diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Titulo = achou o rapaz que achou a surpresa da vida

***Emtão** Ele pulou e escapou da corda, e a corda **arebemtou** ele **ficol** dois dias **demtro** de um hospital, mas pela sorte dele era rico, e ajudou ele e quando ele saiu d o hospital ele foi **pra** casa do primo dele quando ele chegou na casa do primo dele **emtão** ele deu um cartão, e quando ele leu ele chorou de alegria, pelo **oque** estava escrito na carta.*

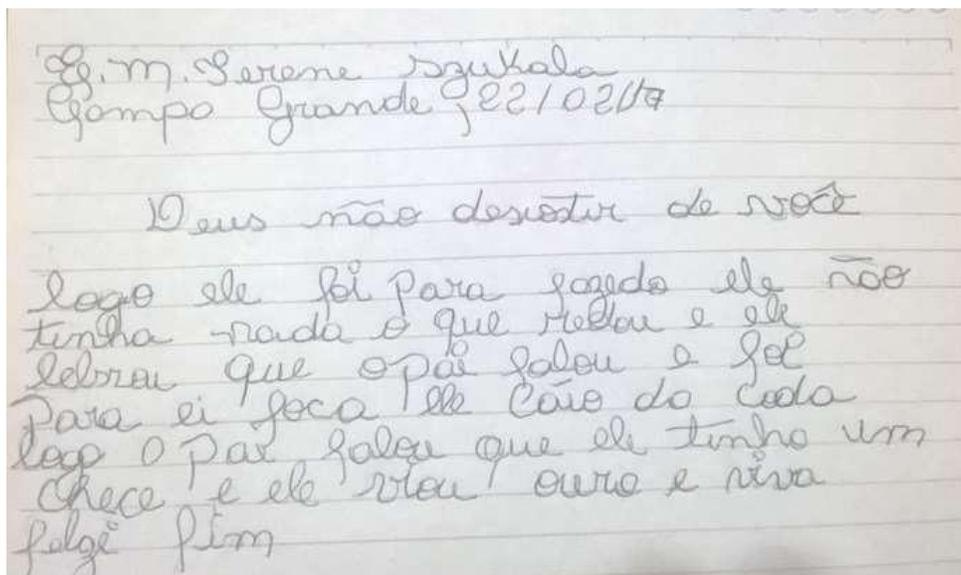
Na produção diagnóstica acima, observou-se a redundância do marcador de coesão referencial “ele”. Esse dado aproxima o texto produzido do discurso na língua falada. O referido fato gerou uma incoerência ao texto e provocou a desarticulação do enredo devido à falta dos acessórios coesivos e também dos elementos da narração. Destaca-se, ainda, a ausência dos sinais de pontuação e da segmentação de períodos e parágrafos. Quanto aos traços de marcas de oralidade identificados, destacam-se:

- Assimilação do dígrafo vocálico “en” por “em”: então > emtão, dentro > demtro, arrebentou > arebemtou.
- Assimilação da vogal “u” pela consoante “l” devido ao modo de articulação:

ficou > ficol.

- Apagamento da consoante “r” vibrante múltipla: arrebtou > arebemtou.
- Hipercorreção: o que > oque.

Figura 16- Produção textual diagnóstica



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

*Deus não **desiostir** de você*

*[...] logo ele foi para **fazedo** ele não tinha nada o que redou e ele **lesbrou** que o pai falou e foi para **ei foca** ele **caio** da **coda** logo o pai falou que ele tinha uma **chece** e ele **viou** ouro e viva **felze**.*

Nesta última produção, observou-se pouca proficiência da modalidade escrita da língua. O mesmo foi detectado pela ausência de sinais de pontuação e constante troca de letras, além da falta de segmentação de períodos. Identificou-se, também, que uma das possíveis causas do excesso de desvios de escrita deve ser oriunda da não ocorrência de rascunho. Quanto aos traços de oralidade, foco de investigação desta pesquisa, foi observado:

- Hipercorreção: desiostir > desistiu/lesbrou > lembrou/ caio > caiu/ chece > chance/ viou > viu/ viva felze > viveu feliz.
- Supressão da consoante “n” no dígrafo vocálico: fazedo > fazendo.
- Supressão da consoante “r”: foca > forca/ coda > corda.

Diante da amostra das 12 produções textuais analisadas, é fato que quanto ao emprego da variedade linguística padrão, é utilizado com mais rigor no ambiente escolar na produção de

textos orais como escritos são notórios as dificuldades dos alunos em atender às regras preestabelecidas pela gramática normativa. Logo, esse bojo das variedades linguísticas, muitas vezes, é utilizado de forma monitorada apenas no seio escolar. Sobre a norma padrão, Bagno (2007, p.18-19) comenta:

[...] o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, [...] Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. É preciso, portanto, que a escola e todas as demais intuições voltadas para educação e a cultura abandonem esses mitos da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não – padrão.

Quanto à postura que deve ser adotada pelo professor, quando o estudante utiliza a variante não padrão, Bortoni-Ricardo (2004, p.38) apresenta os seguintes comportamentos docentes:

- O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
- O professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é pois “invisível” para ele;
- O professor percebe o uso da regra não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

A linguista esclarece também que a postura utilizada pelo professor estará mensurada ao tipo de evento em que a utilização da variante não padrão foi estabelecida e ao perfil sociocultural dos discentes em sala de aula. Diante desse contexto, torna-se necessária a intervenção do educador, que deve apresentar uma metodologia ou procedimento metodológico que não se configure como um preconceito linguístico.

Bortoni- Ricardo (2004, p.42) apresenta uma metodologia que, dependendo do evento,

pode ser utilizada em sala de aula na ocorrência do emprego da variante não padrão:

[...] a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença. [...] É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas.

A pesquisadora, ainda argumenta que o trato inadequado, quanto ao uso da variante não padrão, pode gerar desinteresse ou revolta do aluno. Com isto, o plano de intervenção ou produto que impactará diretamente sobre os desvios de oralidade ocorridos na escrita dos textos em análise deve ser pensado e repensado para que contribua de forma substancial e significativa para o ensino de língua materna. Para tanto, há a necessidade de uma fundamentação teórica substancial para adequar-se a uma metodologia que apresente ações pontuais quanto à incidência de traços de marcas de oralidade. O professor- pesquisador deve ser um observador crítico para identificar a opção da variante não padrão escolhida pelo aluno e a que evento da língua está relacionado.

No próximo capítulo, apresentam-se os perfis das escolas e dos estudantes participantes desta pesquisa. Justifica-se também como instrumento de análise empírica, a aplicação de uma entrevista no formato de um questionário sociointerativo. Em seguida, apresentou-se a análise dos dados do referido questionário e a sua relação com as marcas de oralidade identificadas nas produções textuais dos estudantes desta pesquisa. Dando sequência, foi descrita a metodologia empregada nesta pesquisa e os argumentos que justificam o emprego da Metodologia da Pesquisa-ação em parceria com o Método Variacionista da Sociolinguística. Buscando-se uma argumentação consistente que apresente um parecer favorável sobre a referida metodologia, apresentaram-se os objetivos, justificativas e hipóteses que norteiam e qualificam esta pesquisa-ação.

Nessa abordagem, a metodologia e análise deve fundamentar a intervenção pedagógica, o método a ser aplicado na sala de aula e, principalmente, a construção do produto. A priori, todo esse construto está ancorado no arcabouço da Sociolinguística e da Pesquisa-Ação para que possam ser oferecidos subsídios para verificação da ocorrência da diminuição dos traços de oralidade na produção textual dos alunos.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Este capítulo, apresenta uma descrição do corpus da pesquisa e o contexto ao qual estão inseridos os participantes. Para tanto, são descritos os perfis das 2 (duas) escolas participantes da presente pesquisa e também uma análise dos sujeitos participantes deste estudo. Em seguida, são apresentados todos os atributos que ratificam o emprego da metodologia de pesquisa e a sua inter-relação com a pesquisa-ação e agregando-se a referida metodologia de pesquisa, foram apresentados os objetivos, justificativas e hipóteses que norteiam este estudo.

2.1 Perfil da escola selecionada para a pesquisa

Pautando-se no método da pesquisa-ação, cujo objetivo é fornecer ao pesquisador e seus participantes os dados necessários para buscar ferramentas ou técnicas que solucionem a problemática encontrada. Assim sendo, o corpus para análise e aplicação de uma intervenção pedagógica (produto) desta pesquisa foi coletado com alunos do 6º e do 7º anos do ensino fundamental de 2 (duas) escolas públicas do município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Ambas as unidades de ensino pertencem a Rede Municipal de Ensino (REME) da referida cidade e são administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Segundo dados do IBGE(2015), o referido município possui 786.797 habitantes e 85.646 estudantes, da pré-escola ao ensino médio, matriculados nas redes de ensino e distribuídos em 236 (duzentas e trinta e seis) unidades escolares de ensino. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹, no ano de 2015, dessa rede municipal de ensino foi 5,0 (cinco) para o 9º ano/8ª série do ensino fundamental. Esse dado apresentado ratifica que essa rede de ensino municipal atingiu a meta projetada para o referido ano. Além disso, na Prova Brasil, são analisados dados qualitativos de proficiência em língua portuguesa e matemática. De acordo com o portal de dados sobre a

⁹ O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (MEC. IDEB. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 07 jan. 2018).

educação brasileira – “QEdu¹⁰”, pode-se posicionar o aprendizado do estudante em 04(quatro) níveis qualitativos de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Segundo esse mesmo portal, Campo Grande, na referida avaliação, apresentou 42% de proficiência com as turmas finais do ensino fundamental, sendo 35% considerados proficientes e 7% avançado.

A primeira unidade de ensino, que pertence ao corpus desta pesquisa-ação, é a Escola Municipal Irene Szukala. De acordo com seu PPP (Projeto Político Pedagógico), a mesma está localizada na região oeste da cidade, região do Anhanduizinho. Essa unidade de ensino possui 253,675 m² de área construída. Distribuída seguinte forma: 01 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala de professores com banheiros masculinos e feminino, 30 (trinta) salas de aula, 1(uma) sala de informática, 1 (uma) sala da equipe pedagógica, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) cantina, 1 (uma) despensa, 1 (um) banheiro coletivo para alunos, 01(um) banheiro coletivo para alunas, 1(um) banheiro para funcionários, 1 (um) depósito, 1 (um)pátio coberto e 1 (uma) quadra de esportes completa e um laboratório de ciências.

Atualmente, estudam nessa unidade escolar cerca de 1.700 alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Ambos estão distribuídos em 2 (dois) períodos – matutino e vespertino. Seu quadro de funcionários é composto por: 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, 1 (uma) professora da Sala de Recursos, 90 (noventa) professores do Ensino Fundamental I e II, 4 (quatro) supervisores, 2 (dois) orientadores educacionais, 1 (uma) técnica bibliotecária, 1 (uma) secretária, 04 (quatro) auxiliares de secretaria, 2 (dois) monitores de alunos, 2 (dois) agentes de portaria, (três) agentes de serviço de cozinha, 09 (nove) agentes de conservação e limpeza, 1 (uma) diretora e 1 (uma) diretora-adjunta. O IDEB (2015) dessa escola, no ensino fundamental II, 8^asérie/9^oano foi 5,0. Vejamos os dados da tabela.

¹⁰ De acordo com o portal QEdu:

- Avançado: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.
- Proficiente: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.
- Básico: os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
- Insuficiente: Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

(Portal QEdu. IDEB. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/proficiencia>>. Acesso em 07. Jan.2018).

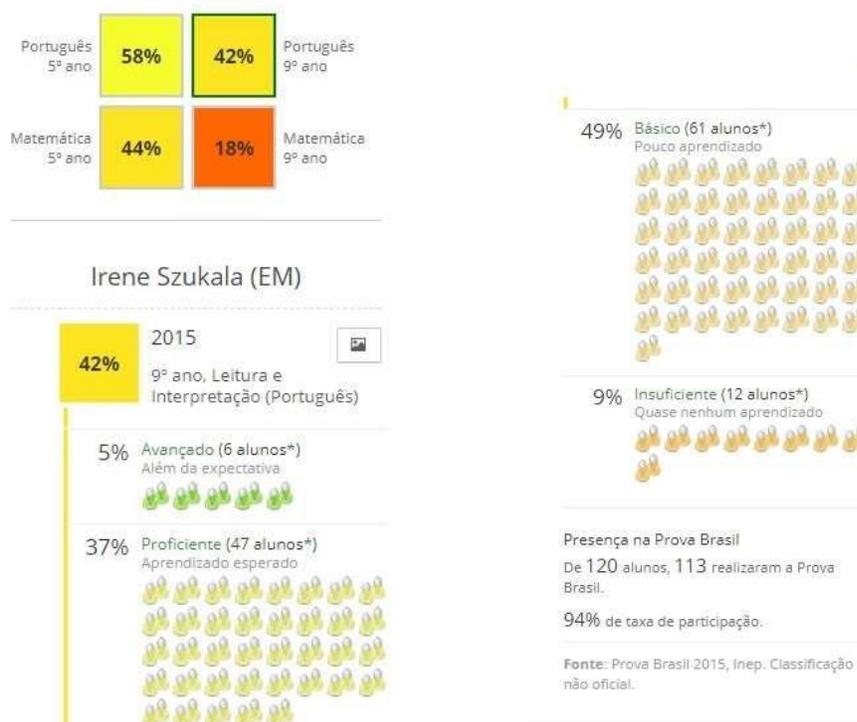
Tabela 1



— Fonte: IDEB/2015

Segundo, o portal de dados sobre a educação brasileira – “QEdu”, o nível de proficiência em língua portuguesa, nesta etapa da educação básica, dessa unidade de ensino, no ano de 2015, atingiu 42%, sendo 37% considerados proficientes e 5% avançado, conforme o infográfico a seguir:

Tabela 2



–Fonte: Qedu/2015

A segunda unidade de ensino, participante desta pesquisa-ação, é a Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira, localizada no bairro Tarumã. Quanto a sua infraestrutura, de acordo com o PPP, possui: 20 (vinte) salas de aula, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala de coordenação pedagógica, 1 (uma) sala de informática, 01 (uma) sala de recursos, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) despensa, 1 (um) banheiro coletivo masculino, 1 (um) banheiro coletivo feminino, 1 (uma) sala dos professores com banheiro, 1 (uma) quadra coberta, 1 (um) pátio coberto, 1 (um) parque infantil e 1 (uma) secretaria. Quanto aos recursos humanos, essa unidade de ensino possui 4 (quatro) professoras da Educação Infantil, 1 (uma) professora da Sala de Recursos, 146 (cento e quarenta e seis) professores do Ensino Fundamental I e II, 4 (quatro) supervisores, (dois) orientadores educacionais, 1 (uma) técnica bibliotecária, 1 (uma) secretária, 4 (quatro) auxiliares de secretaria, 2 (dois) monitores de alunos, 2 (dois) agentes de portaria, (três) agentes de serviço de cozinha, 9 (nove) agentes de conservação e limpeza, 1 (uma) diretora e 1 (uma) diretora-adjunta. A escola possui, ainda de acordo com o Censo Escolar INEP/2016, 1278 (um mil e duzentos e setenta e oito) alunos matriculados em 3 (três) períodos: matutino, vespertino e noturno. O corpo discente está dividido entre 92 (noventa

e dois) alunos na Pré-Escola, 606 (seiscentos e seis) no Ensino Fundamental I, 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) no Ensino Fundamental II e 122 (cento e vinte e dois) estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação à aprendizagem, a escola apresentou o IDEB (2015), no ensino fundamental II (8ª série/9º ano), índice 4,5 conforme infográfico a seguir:

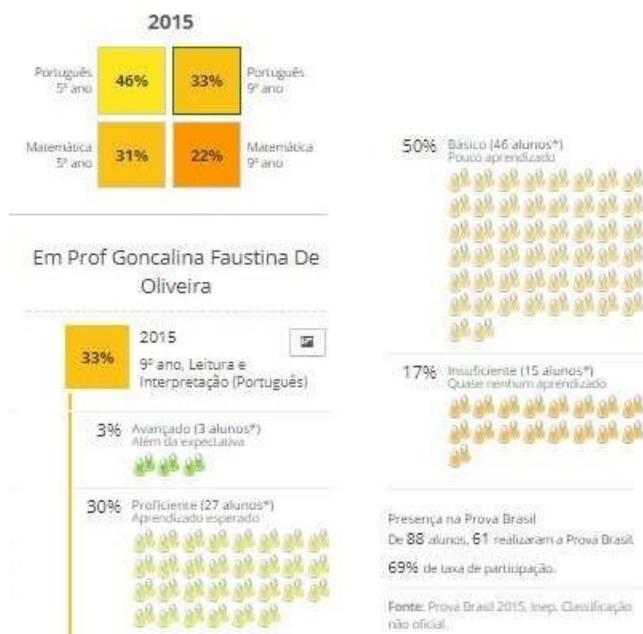
Tabela 3



–Fonte: IDEB/2015

Além disso, com base nos dados do “QEdU”, o nível de proficiência em língua portuguesa, nesta etapa da educação básica, da referida segunda unidade de ensino, no ano de 2015, atingiu 33%, sendo 30% considerados proficientes e 3% avançado, conforme o infográfico a seguir:

Tabela 4 –



Fonte: Qedu/2015 Escola EPGFO

2.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Seguindo-se a ordem de apresentação das duas escolas que compõem o corpus desta pesquisa, a primeira turma pertence à Escola Municipal Irene Szukala. Esse grupo está matriculado, no ano letivo de 2017, no 6º ano do ensino fundamental II. A sala de aula que agrega a referida turma é composta de 43 (quarenta e três) alunos matriculados. Entretanto, no decorrer do ano escolar 7 (sete) alunos foram transferidos para outras unidades de ensino. Sendo assim, esse corpus, do período da aplicação da pesquisa-ação ao produto, passou a ter 36 (trinta e seis) alunos frequentes.

Dentre as variáveis encontradas no perfil dessa turma de discentes, destaca-se, como dados qualitativos e quantitativos, 16 (dezesseis) estudantes do sexo feminino e 20 (vinte) do sexo masculino. Entretanto, esse grupo apresenta 17 (dezessete) alunos com distorção (defasagem) ano escolar/idade. Nesse nicho, 4 (quatro) são do gênero feminino. Logo, apresentando uma maior incidência de traços de defasagem na aprendizagem no gênero masculino com 13 (treze) alunos. Essa especificidade da turma possui uma reciprocidade com domínios sociais que impactam diretamente na oralidade e escrita do grupo analisado.

Dando sequência à análise do perfil dos sujeitos que participam desta pesquisa-ação, o segundo grupo está matriculado, no ano letivo de 2017, no 7º ano do ensino fundamental II da Escola

Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira. A sala de aula que agrega a referida turma é composta de 35 (trinta e cinco) alunos matriculados. Entretanto, no decorrer do ano escolar 9 (nove) alunos foram transferidos para outras unidades de ensino. Sendo assim, esse *corpus*, do período da aplicação da pesquisa-ação ao produto, passou a ter 26 (vinte e seis) alunos frequentes.

Dentre as variáveis encontradas no perfil dessa turma de discentes, destaca-se, como dados qualitativos e quantitativos, 10 (dez) estudantes do sexo feminino e 16 (dezesesseis) do sexo masculino. Entretanto, esse grupo apresenta 20 (vinte) alunos com distorção (defasagem) ano escolar/idade. Nesse nicho, 5 (cinco) são do gênero feminino. Logo, apresentando uma maior incidência de traços de defasagem na aprendizagem no gênero masculino com 15 (quinze) alunos. Essa especificidade da turma contribui para domínios sociais que impactem diretamente na oralidade e escrita do grupo analisado.

Além dos dados apresentados no subcapítulo: “1.4 - As marcas de oralidade presentes nas produções textuais de alunos do ensino fundamental” optou-se pela realização de uma entrevista com os estudantes com a finalidade de identificar traços recorrentes de domínios sociais, que incidam diretamente nas marcas de oralidade presentes na produção textual dos estudantes pesquisados. A priori, justifica-se o emprego do referido instrumento, seguindo-se aos pressupostos do método da pesquisa-ação proposto por Thiollent (2011): cujos “[...] aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas [...]” (THIOLLENT, 2011, p.15).

Ressalva-se que o referido questionário foi aplicado com a finalidade de natureza empírica e exploratória com o objetivo de identificar fatores socioeconômicos que tenham influência nas marcas de oralidade presentes nas produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa-ação.

A priori, segundo Labov, “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (2008 [1972], p. 188). Para tanto, busca-se uma intersecção, de variedades linguísticas, entre as comunidades família e escola. Dentre essas variedades linguísticas semelhantes, investigam-se variantes da língua falada que possam contribuir para a presença de traços de marcas de oralidade nas produções textuais dos estudantes pesquisados.

A seguir há uma amostragem do modelo de questionário aplicado aos alunos.

linguística. Nesse sentido, pode ser realizado um enquadramento social por sexo, idade, nível de escolaridade, entre outros. Por conseguinte, nessa técnica de coleta de dados, verificou-se uma equidade entre o Método Variacionista e a Metodologia da Pesquisa-Ação. Contudo, as duas técnicas de coleta de dados utilizaram-se do fenômeno da estratificação social para, de forma empírica, levantar dados que poderiam ter uma relação, direta ou indireta, sobre as marcas de oralidade ou determinadas variedades linguísticas. Posteriormente, buscou-se com a lapidação dos dados coletados sobre um aporte pragmático, ou seja, a utilização dos mesmos com métodos que possam interferir no corpus sobre análise. Veja na figura a seguir a aplicação do questionário.

Figura 3 – Aplicação do questionário sociointerativo



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Conforme argumentos anteriores há uma língua permeada por diversos tipos de linguagens que o estudante produz no seio familiar e nos contextos socioculturais de eventos em sociedade. Por conseguinte, a língua falada é a mais utilizada no dia a dia de uma sociedade, especificamente, mais ainda pelos estudantes na educação básica. Dessa forma, há uma língua portuguesa falada e também com traços da variedade linguística padrão que se desenvolve fora do ambiente escolar. Contudo, há um prognóstico de que os domínios sociais, além de outras variáveis, exerçam uma relação direta na produção de marcas de oralidades na escrita destes alunos.

Ancorando-se nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2004), esse questionário sociointerativo, assim como a análise dos perfis das turmas que participaram desta pesquisa, buscaram identificar quantitativamente os grupos etários, sexo, status socioeconômico, nível de escolarização e inserção no mercado de trabalho. Além disso, foi inserido ao roteiro de entrevista do questionário o item

“naturalidade”, pois se acreditava na intersecção de variedades linguísticas regionais interligadas entre fala e escrita características das regiões de origem desses estudantes.

A seguir, será apresentada a tabulação dos dados das turmas de estudantes participantes desta pesquisa-ação:

Tabela 5 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ºA						
1. Quantas pessoas convivem contigo na sua residência?						
1	2	3	4	5	6	+7
0	1	4	10	13	3	4
0%	2,85%	11,42%	28,57%	37,14%	8,57%	11,42%
Total de Entrevistados: 35 estudantes						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 5.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalves Faustina de Oliveira – Turma 7ºD						
1. Quantas pessoas convivem contigo na sua residência?						
1	2	3	4	5	6	+7
2	3	3	4	5	2	3
9,09%	13,63%	13,63%	18,18%	22,72%	9,09%	13,63%
Total de Entrevistados: 22 estudantes						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Sistematizando as informações observou-se um maior contingente de número de pessoas no grupo familiar com 5 (cinco) integrantes em ambas as turmas que participam desta pesquisa. Essa amostra, de acordo com a Sociolinguística, tem um impacto direto na variação linguística, pois quanto maior a família ocorrerá, direta e indiretamente, uma diversidade de contatos dos entes familiares com diferentes domínios sociais externos, que provocaram uma sintonia de nuances das variedades linguísticas no seio familiar.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre os anos de 2000-2010, o número médio de pessoas em cada casa passou de 3,79 para 3,34. Embora a população brasileira tenha aumentado, o instituto destaca que o número de domicílios, no Brasil, também aumentou. Analisando-se os dados das tabelas, podemos inferir que há um prognóstico de que essa maior proporção da quantidade de pessoas com relação à média nacional pode estar relacionada ao grau de instrução dos pais, que também foi aferido nas entrevistas. Consequentemente, esse fator incide na variedade linguística padrão ocasionando marcas de oralidade nas produções textuais.

Bortoni-Ricardo (2004, p.49), ratifica que esse é um dos fatores que contribuem para a

pluralidade na variação linguística, o qual a linguista conceitua como “Rede Social”:

[...] Por isso, sabemos que a rede social de um indivíduo, constituída das pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante de características de seu repertório linguístico[...]. Podemos, então, dizer que a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais.

Dessarte, esse fator é um evento social que tem forte implicância na língua falada. Consequentemente, por ocorrer em demasia no seio familiar, pode acarretar traços de oralidade nas produções textuais escolares.

Tabela 6 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ºA		
2. Incluindo você, quantas pessoas são do sexo:		
Masculino(M)		Feminino(F)
84	M=51%	81
	F=49%	
Total de Estudantes + Familiares= 165		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 6.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira – Turma 7ºD		
2. Incluindo você, quantas pessoas são do sexo:		
Masculino(M)		Feminino(F)
47	M=51%	46
	F=49%	
Total de Estudantes + Familiares= 93		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Sabe-se que mulheres e homens falam de maneiras diferentes, logo escrevem de formas distintas. Os homens, frequentemente, possuem traços marcados por palavrões e gírias, enquanto as mulheres apresentam uma redundância ao emprego de diminutivos e atributos. Bortoni-Ricardo (2004, p.47), argumenta da seguinte forma acerca do assunto “[...] As mulheres costumam usar mais diminutivos: “Trouxe esta lembrancinha para você; é uma coisinha de nada”. Usam também mais partículas como “né?”, “tá?”, “tá bom?”, que são chamados de marcadores conversacionais e que cumprem várias funções na conversa”.

Com relação ao sexo, destaca-se também que, normalmente, as mulheres são mais meticulosas durante o evento da produção textual escrita. Boa parte dos homens são mais diretos e concisos. Não obstante, este questionário identificou, aproximadamente, uma equidade quanto à quantidade de pessoas dos gêneros masculino e feminino no meio familiar das duas turmas. Entretanto, no nicho sala de aula, verificou um maior percentual de estudante do sexo masculino.

Portanto, infere-se que o fator sexo do falante acarreta traços na produção dos estudantes, que podem estar condicionados à afetividade do diálogo no seio familiar com maior frequência a um determinado gênero (pai e mãe). Contudo, na sala de aula, se o discurso na oralidade ocorrer com maior regularidade entre os rapazes e sobrepôr as meninas, isso poderá acarretar traços do referido sexo nas produções textuais de ambos os sexos.

Tabela 7 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ªA								
3. Quanta à faixa etária, na sua residência há pessoas?								
0-3	4-7	8-11	12-16	17-21	22-30	31-50	51-65	Acima de 70
7	11	26	25	5	33	41	14	3
4,2 %	6,6 %	15,7 %	15,1 %	3 %	20 %	24,8 %	8,4 %	1,8 %
Total de Estudantes + Familiares= 165								

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 7.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira – Turma 7ªD								
3. Quanta à faixa etária, na sua residência há pessoas?								
0-3	4-7	8-11	12-16	17-21	22-30	31-50	51-65	Acima de 70
6	11	8	25	8	7	31	3	3
6,5 %	12 %	8,5 %	27 %	8,5 %	7,5 %	33,5 %	3,5 %	3,5 %
Total de Estudantes + Familiares= 93								

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Optou-se pela análise do fator faixa etária, pois esse pode apresentar um prognóstico de variedades linguísticas específicas para cada grupo etário. Podendo ocorrer também, casos de arcaísmos. Os dados percentuais apresentados nas tabelas demonstraram que em ambas as turmas existem um maior número de pessoas, no ambiente familiar, com idade entre 31-50 anos, décadas de 60 e 80. Assim, verifica-se conforme a identidade do grupo etário com as décadas em questão, que pode ocorrer um léxico destas épocas que influencia, de forma extralinguística, a oralidade desses estudantes, como também podem apresentar traços desse fator etário na produção textual escrita.

Tabela 8 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ªA		
4. Quanto à naturalidade, seus familiares nasceram no estado de Mato Grosso do Sul?		
SIM(S)		Não(N)
141	S=85,4% N=14,6%	24
Total de Estudantes + Familiares= 165		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 8.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira – Turma 7ºD		
4. Quanto à naturalidade, seus familiares nasceram no estado de Mato Grosso do Sul?		
SIM(S)		Não(N)
78	S= 84% N=16%	15
Total de Estudantes + Familiares= 93		

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

A variedade linguística regional dependendo da origem da localização geográfica do falante pode apresentar diferenças fonéticas e lexicais. Entretanto, as lexicais, dependendo do domínio social familiar e até mesmo escolar, podem também contribuir com desvios ortográficos oriundos das marcas de oralidade. Travaglia (2009, p.43), sobre esse contexto assevera da seguinte forma:

As diferenças entre a língua usada em uma região e outra normalmente são, em sua grande maioria, diferenças no plano fonético (pronúncia, entonação, timbre etc.) e no plano léxico (palavras diferentes para dizer a mesma coisa, as mesmas palavras com sentidos diferentes em uma e outra região, uso mais frequente de um ou outro morfema derivacional ou flexional etc.). As diferenças sintáticas, quando existem, normalmente não são grandes.

Conforme a tabulação dos dados tabulados acima verificou que as células sociais familiares participantes da pesquisa apresentaram maior índice de naturalidade no próprio Mato Grosso do Sul. Entretanto, o município de Campo Grande, apresenta um fluxo de imigrações e migrações constantes, além de situar-se próximo de fronteiras com Paraguai e Bolívia.

Tabela 9 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ºA			
5. Os seus familiares trabalham?			
SIM(S)	S= 44,24%		NÃO(N)
73	N= 55,76%		92
5.1 Qual setor da economia?			
Comércio	Indústria	Agronegócios	Outros
48	11	nenhum	14
65,7%	15%	0%	19,3% ’
Total de Estudantes + Familiares= 165			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 9.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira– Turma 7ºD			
5. Os seus familiares trabalham?			
SIM(S)	S= 46%		NÃO(N)
43	N= 54%		50
5.1 Qual setor da economia?			
Comércio	Indústria	Agronegócios	Outros
10	9	3	21
23,%	21%	7%	49%
Total de Estudantes + Familiares= 93			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

O léxico de uma determinada profissão, devido a sua frequente utilização pode gerar traços de oralidade e também interferir na escrita das produções textuais do evento familiar para o escolar. Bortoni-Ricardo (2004), argumenta “que as atividades profissionais que um indivíduo desempenha também são um fator condicionador de seu repertório sociolinguístico” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 48).

Além disso, é importante fazer uma ressalva que nem sempre o léxico de uma determinada profissão poderá contribuir para desvios da norma padrão ou promover marcas de oralidades na produção textuais dos estudantes, visto que muitas profissões exigem um certo grau de formalidade. Travaglia (2009, p.51) conceitua esse evento como uma variação de registro:

O grau de formalismo representa uma escala de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua (recursos do nível fonológico, morfológico, sintático ou das construções, do léxico, uso estilísticos etc.) e também como uma maior variedade de recursos utilizados, aproximando-se cada vez mais da língua padrão e culta em seus usos mais “sofisticados” (literários, obras científicas etc.) (grifo do autor).

Com relação à amostra coletada do questionário aplicado, verificou-se que na primeira escola, há uma concentração profissional no funcionalismo público, que exige um grau de

formalidade no evento da escrita e de uma adequação de domínios sociais e variedades linguísticas durante o discurso na oralidade.

Na segunda escola, houve maior incidência no setor terciário. Nas atividades afins desse setor, geralmente não existe um grau de formalidade. Entretanto, durante o evento de atendimento aos clientes ocorre um caleidoscópio de variedades linguísticas durante o expediente.

Não obstante, diversos profissionais no ambiente familiar e durante reuniões com colegas de profissão e amigos costumam discutir problemas profissionais, assim como os avanços qualitativos e quantitativos das empresas ou órgãos públicos em que trabalham. A incidência desse tipo de evento familiar com a participação dos estudantes pode gerar a adição do referido léxico profissional ao repertório do aluno.

Tabela 10 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Irene Szukala – Turma 6ºA				
6. Quantos dos seus familiares, possuem o nível de escolaridade abaixo?				
EF-I	EF-II	EM	Superior	Pós-Graduação
27	96	26	12	04
16,36%	58,18%	15,75%	7,27%	2,42%
Total de Estudantes + Familiares= 165				
<i>EF-I = Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), EF-II= Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EM=Ensino Médio.</i>				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Tabela 10.1 – Totais e percentuais de respostas ao questionário sociointerativo

Escola Municipal Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira – Turma 7ºD				
6. Quantos dos seus familiares, possuem o nível de escolaridade abaixo?				
EF-I	EF-II	EM	Superior	Pós-Graduação
26	33	15	12	0
30%	38,5%	17,5	14%	0,0%
Total de Estudantes + Familiares= 86				
<i>EF-I = Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), EF-II= Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e EM=Ensino Médio.</i>				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Outro aspecto analisado de forma empírica foi o grau de instrução escolar dos sujeitos da pesquisa. Esse tem uma relação direta entre a língua falada e língua escrita. Conforme a apresentação dos

pressupostos teóricos da Sociolinguística, a língua falada é a primeira a que o ser humano tem contato desde a gestação no ventre materno. Ademais, no cotidiano, fora do ambiente escolar é a língua falada mais utilizada do que a escrita. Dependendo do domínio social familiar ou externo a escola, até mesmo no corredor ou pátio escolar, a ocorrência de eventos de oralidade com falantes de nível de escolaridade baixo, conforme a sua frequência, podem gerar desvios da norma padrão durante a escrita ou até mesmo a incidência de marcas de oralidade. Bortoni-Ricardo (2004), esclarece que “os anos de escolarização de um indivíduo e a qualidade das escolas que frequentou também têm influência em seu repertório sociolinguístico” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 48).

Credita-se, ainda, que o fator nível de escolaridade possui interferência nos status social e profissional e também na quantidade de pessoas por família. Por conseguinte, quanto menor a escolaridade maior será o nível de informalidade e também o emprego de marcadores conversacionais e marcas de oralidade na produção da escrita dos alunos.

Dando sequência a esta dissertação, no próximo subcapítulo, aborda-se a metodologia dessa pesquisa, a contribuição dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e sua análise investigativa, exploratória, empírica e a sua intervenção pragmática alicerçada ao método e objeto da Sociolinguística. Para tanto, o corpus foi composto de uma análise investigativa das produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa apresentadas no capítulo I, juntamente com um estudo dos perfis de cada escola, de seus estudantes, seu IDEB e fatores sociais, linguísticos e extralinguísticos explorados na entrevista por meio do questionário sociointerativo que apresenta relações direta e indireta nas marcas de oralidade presentes nas produções textuais escritas realizadas na sala de aula, pelos alunos.

2.3 Metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa fundamentou-se na Metodologia da Pesquisa-Ação e no Método Variacionista da Sociolinguística. No primeiro, durante o início do ano letivo, com as turmas participantes desta pesquisa-ação, foi aplicada uma avaliação diagnóstica na formatação de uma produção textual. A tipologia solicitada foi uma narrativa de ficção, conforme a figura 4, aplicada nas duas turmas. Logo em seguida, quando o professor-pesquisador recolheu essas produções textuais, observou, de forma empírica, que havia uma variável que possuía uma constante em ambas as turmas. Essa variável era as marcas de oralidade identificadas nessas redações, Fernandes e Bueno (2018).

Ressalva-se, que ocorreram também desvios de acentuação, concordância, regência e pontuação, que são comuns para qualquer turma que está em processo de construção do domínio da norma padrão da língua no ambiente escolar. Porém, os traços de oralidade identificados potencializaram um questionamento ao pesquisador. Essa problemática levou o professor-pesquisador a estudá-la de forma pragmática neste mestrado profissional. Nesse ínterim, ainda de forma empírica, o professor realizou entrevistas, ditados, trava-línguas, parlendas e jograis para identificar o nível e tipo de variedade linguística utilizada pelas turmas na língua falada.

Associando-se aos pressupostos teóricos da Metodologia da Pesquisa-Ação para compreender os dados coletados empiricamente, o professor-pesquisador agregou a teoria da Sociolinguística Variacionista para estruturar os pilares do estudo que ora se apresenta. Para isso, o pesquisador identificou que a problemática vinculava-se a fenômenos externos ao ambiente escolar e também a fatores que permeavam o extra aula de língua materna na(s) própria(s) unidade(s) de ensino.

Precocemente, identificou-se que os estudantes durante a produção de seus textos na língua escrita, utilizavam-se das seguintes técnicas:

- Primeira: ocorrendo dúvida quanto à grafia correta de uma palavra, procuram mentalizar a imagem da referido vocábulo, tentando gerar a imagem do mesmo, em algum aparato que já havia feito a sua decodificação, ou seja, de forma imagética.
- Segunda: os estudantes recorriam à fonética e tentavam transpor a palavra que gerou dúvida quanto a sua grafia correta por meio do som da língua falada. Acredita-se que a referida técnica é variável e incide, diretamente, sobre os traços de oralidade encontrados nas produções textuais.
- Terceira: os estudantes buscavam empregar as regras ortográficas, de acentuação gráfica e pontuação, fazendo uma analogia da metalinguagem com essas regras que foram apresentadas pelas gramáticas, livros didáticos e pelos professores de língua materna.

Assim sendo, o professor-pesquisador já possuía esse corpus adquirido de forma empírica e ainda não lapidada, pois faltavam os subsídios científicos que podem/poderiam levar à compreensão do referido fenômeno e apresentar soluções para erradicá-lo ou amenizar a sua incidência nas produções escritas desses estudantes.

Portanto, a partir do momento em que esse corpus tornou-se objeto dessa pesquisa, o professor-pesquisador identificou uma reciprocidade, da análise empírica precoce, com a Metodologia

da Pesquisa-ação. Sobre esse prisma, Thiollent (2011, p.13), afirma que essa metodologia justifica-se:[...] “em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Dessa forma, ocorreu uma reciprocidade das variáveis detectadas com os pressupostos da Sociolinguística e de seu Método Variacionista. Observou-se um viés sobre variedades linguísticas utilizadas na língua falada que eram transpostas para as produções textuais analisadas.

O corpus apresentado, nesta pesquisa, foi analisado e construiu-se um produto de intervenção pedagógica ancorado na seguinte metodologia:

- Análise sociolinguística de vernáculos encontrados nas produções textuais dos estudantes participantes desta pesquisa.
- Construção e aplicação de um roteiro de entrevista, no formato de questionário sociointerativo, com a finalidade de identificar os domínios sociais dos estudantes na esfera social e familiar. Além disso, o referido questionário é uma ferramenta investigativa e exploratória de fatores linguísticos e extralinguísticos, relacionados a variedades linguísticas, que incidam ou possam incidir sobre as referidas produções textuais.
- Tabulação e análise dos dados coletados nas produções textuais e no questionário sociointerativo.
- Estudo dos dados coletados sobre os pressupostos da Metodologia da Pesquisa-Ação e do Método Variacionista dos estudos sociociolinguísticos.
- Construção de um protótipo de um produto de intervenção sobre a problemática identificada.
- Aplicação desse protótipo para aferição de sua sistemática, metodologia e eficácia sobre a redução dos traços de oralidade identificados na produção textual dos referidos estudantes.
- Ajustes e reajustes do protótipo para o formato definitivo de jogos e atividade lúdicas, a ser aplicado em sala de aula de 6º e 7º anos o ensino fundamental.
- Aplicação dos jogos e atividades lúdicas nas referidas turmas.
- Registros de imagens e diários de bordo sobre a fomentação dos jogos e atividades lúdicas.
- Aplicação da produção textual surpresa.

- Análise empírica e pragmática da produção textual surpresa.
- Análise dos resultados encontrados na produção textual surpresa.

2.3.1A pesquisa-ação

Partindo deste pensamento freiriano: “[...] não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 1997, p.25). Essa reflexão possui uma reciprocidade com a Metodologia da Pesquisa-Ação aplicada à educação. Isso pode ser facilmente observado nas formações pedagógicas, palestras e congressos, pois nesses eventos de troca de saberes e experiências metodológicas, muitos professores almejam uma “receita pronta” que resolva os problemas de aprendizagem recorrentes na sua sala de aula.

Nesse contexto, a Metodologia da Pesquisa-Ação surge como um instrumento que de forma empírica e com impacto direto na comunidade escolar, absorvem dados e, paralelamente, busca soluções para o referido nicho analisado. Thiollent (2011, p.85) faz a seguinte inferência:

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou a reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. [...] Nesse sentido, os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação.

A argumentação apresentada, por Thiollent (2011), vai ao encontro dos anseios pela busca da qualidade na educação básica brasileira e as diretrizes sobre os preceitos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Assim, a Pesquisa-Ação na área educacional tornar-se relevante por investigar e apresentar soluções pontuais para a comunidade estudada.

A priori, o pesquisador ou professor-pesquisador que se utiliza dessa metodologia, apropria-se de um raciocínio projetivo e visionário. Esse tipo de abordagem inicia-se de uma investigação empírica e, logo em seguida, é projetada uma ação interventora enrobustecida por parâmetros científicos e pelo diálogo direto com a comunidade em estudo. Sobre esse parâmetro, Thiollent (2011, p.85) ratifica da seguinte forma:

[...] O aspecto principal é o projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados[...] A forma de raciocínio projetivo é diferente das formas de raciocínio explicativo, que são relacionadas com a observação dos fatos. No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto[...].

A priori, a sua eficácia é direcionada a pequenas comunidades, pois além de seu caráter investigativo busca produzir um plano de ações que obtenha impacto direto sobre o nicho analisado.

É importante salientar, que não se trata de um plano de ação com diacronia efêmera, mas de uma metodologia sistematizada e alicerçada sobre 2 (dois) parâmetros: o empírico e o pragmático e que todas as suas ações resultantes da análise tem impacto pontual no corpus estudado.

Apesar dos atributos “flexível” e “diálogo com a comunidade”, ela deve obedecer a uma sintaxe de procedimentos imprescindíveis para o sucesso entre os intervalos: empírico-pragmático-metodologia-produto-resultados. De forma sincrônica e diacrônica, essa metodologia, conforme os dados analisados e seus resultados busca sua polivalência em diversas áreas do conhecimento para identificar e aplicar um produto que resolva as anomalias encontradas naquela comunidade, alvo da pesquisa.

Para isso, é necessário um rigoroso controle dessas ações sistematizadas e um amadurecimento teórico para a compreensão do fenômeno identificado. Essa metodologia sobre o viés dos estudos de Michel Thiollent apresentou simetria a propor possíveis soluções para a problemática levantada.

2.3.2 Objetivos da pesquisa

Os objetivos dessa pesquisa relacionaram-se, na primeira fase desse estudo, com a finalidade de identificar fatores que influenciaram nas marcas de oralidade identificadas nas redações dos estudantes que participaram dessa pesquisa-ação, para buscar dados que inter-relacionados ao arcabouço da Sociolinguística e ao da Metodologia da Pesquisa-Ação, pudessem apresentar uma intervenção pedagógica (produto final) para diminuir a incidência desses traços na escrita desses estudantes selecionados para a aplicação da pesquisa.

Sendo que o objetivo geral desse estudo era construir um produto que tivesse eficácia sobre

as referidas marcas de oralidade. Os objetivos específicos agregaram-se a um conjunto de ações que uniram o conhecimento empírico ao bojo científico com a finalidade de selecionar técnicas e métodos para coletar dados, analisar os dados coletados, identificar as possíveis causas da problemática descrita e apresentar conceitos, métodos científicos e técnicas que contribuíssem para análise do referido fenômeno e, ao mesmo tempo, que pudessem subsidiar a construção do produto (plano de intervenção) e também analisassem a sua eficácia sobre o fenômeno identificado.

2.3.3 Justificativas da pesquisa

Esta pesquisa justificou-se por analisar e propor uma ação interventiva sobre uma problemática/realidade que ocorre em boa parte das salas de aula do Brasil. É sabido que uma das mazelas da educação brasileira é a baixa frequência do ato da leitura, a mesma tem uma relação direta com o repertório do estudante tanto na língua falada como na escrita.

Por outro lado, geograficamente, o Brasil com sua dimensão transcontinental associado às desigualdades sociais e a uma língua que, boa parte da sua população, aprendeu com os índios, imigrantes e degredados sobre um modelo econômico colonial, esteja arraigada à oralidade. Não obstante, esse parâmetro contribui para o constructo de variedades linguísticas que auxiliem a língua falada em diversos eventos e domínios sociais. Nesse mesmo parâmetro, a língua escrita, especificamente, a variedade linguística padrão ou norma culta assumiu um estereótipo que língua portuguesa (norma padrão) é difícil.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa linguística assumiu que há uma linha muito tênue entre as referidas marcas de oralidade e o preconceito linguístico. A priori, a relevância deste estudo, é enaltecida por ter adotado uma metodologia que se apropriou de técnicas e conceitos científicos contrários a qualquer forma de preconceito e que, ao mesmo tempo, buscou soluções para a problemática identificada. Assim sendo, a sua criticidade foi enrobustecida por apresentar uma metodologia que também ofertasse uma ação interventiva (produto) que buscasse contribuir na solução da variante identificada. Neste constructo, a variante estudada e seu produto, buscaram apresentar um possível caminho que pudesse ser utilizado nas salas de aula de língua materna brasileira. Outra justificativa para o estudo, foi que a probabilidade desta pesquisa contribuir no ensino da língua materna foi ao encontro dos anseios e diretrizes do Mestrado Profissional e, ao mesmo tempo, aproximaram a pesquisa acadêmica da verdadeira realidade educacional, no sentido de ratificar a

necessidade de investimentos nas áreas científicas. A priori, esta foi a essência e a justificativa sobre aplicabilidade da Metodologia da Pesquisa-Ação.

2.3.4 Hipóteses levantadas para a pesquisa

As hipóteses como também os prognósticos são pré-requisitos que apresentam soluções para possíveis caminhos científicos, assim como viabilizam subsídios para a seleção de métodos e metodologias para a pesquisa. Thiollent (2011, p.65) conceitua o termo hipótese no campo da pesquisa-ação desta forma:

Uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional [...]. A hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados etc.

A hipótese está alinhada aos pressupostos da pesquisa-ação, pois a mesma tem na sua essência o empirismo. Assim sendo, o hipotético tem por finalidade gerar uma coerência à pesquisa e auxiliar na escolha dos pressupostos para a fundamentação teórica, metodologia, método, objetivos e finalidade.

Quanto à hipótese desta pesquisa, essa se ancorou nos seguintes argumentos:

- A língua falada é o tipo de linguagem mais usual nos eventos de comunicação humana, logo, devido a sua frequência de utilização, tem uma relação direta com as marcas de oralidade.
- As marcas de oralidade encontradas nas produções textuais, não eram monitoradas, portanto, muito próximas de um vernáculo.
- A probabilidade de as marcas textuais estarem relacionadas a fatores sociais e extralinguísticos levou o pesquisador a direcionar este estudo sobre os pilares da Sociolinguística e seu método variacionista.
- Os instrumentos utilizados para coleta da amostra de dados, assim como o método utilizado, devem organizar-se, de forma harmônica, entre a Sociolinguística e a Metodologia da Pesquisa-Ação.
- Os traços de oralidade identificados nas produções textuais vão de encontro ao ensino de língua materna.

- O ensino da norma padrão: regras ortográficas, acentuação gráfica, pontuação e concordância na função de linguagem – Metalinguagem não estava suprindo as necessidades do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.
- As (02) duas turmas estavam muito próximas da fase de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Logo, o ensino de língua materna estava agregado a metodologias que permeavam o fonético e o imagético.
- Uma das possíveis soluções para a problemática dos traços de oralidade na produção textual é um produto que utilize uma metodologia relacionada ao imagético e a ludicidade.
- Esse produto deve sofrer um pré-teste para aferir a sua eficácia, antes de ser aplicado às turmas. Evitando-se, assim, o desinteresse da turma por essa atividade lúdica.
- Há a necessidade de um instrumento de controle para analisar o impacto do produto sobre a língua escrita nas produções textuais de sala de aula. Logo, a solução apresentada foi uma produção textual surpresa.

O próximo capítulo apresenta o produto. Esse foi construído no formato de um plano de ação interventivo com a finalidade de ir de encontro às marcas de oralidade ocorridas nas produções textuais analisadas. A sua formatação seguiu os preceitos da Metodologia da Pesquisa-ação quanto ao empirismo e a necessidade de apresentar soluções à comunidade analisada. Soma-se, também, a esse instrumento metodológico de ensino- aprendizagem as inferências do método variacionista sobre a carenagem dos atributos imagético e lúdico.

CAPÍTULO III – O PRODUTO: PLANO DE INTERVENÇÃO

O Plano de Intervenção, Produto, foi projetado com a finalidade de atenuar a incidência de traços de marcas de oralidade nas produções textuais analisadas. Usufruindo da Metodologia da Pesquisa-ação alicerçada pelo Método Variacionista da Sociolinguística, o professor-pesquisador analisou a necessidade de a ação interventiva fundamentar-se em atividades lúdicas e jogos pedagógicos. Os traços de oralidade levantados pelo método da Sociolinguística nas produções textuais sofreram uma análise descritivo-comparativa dos dados coletados dos perfis dos alunos e da escola, assim como dos domínios sociais dos familiares desses estudantes. O processo de ensino-aprendizagem e a proficiência em língua materna também serviram de parâmetros com a utilização de dados fornecidos pelo portal QEdu sobre o IDEB das 2 (duas) unidades de ensino. As investigações empíricas passaram sobre o crivo da Metodologia da Pesquisa-Ação e o Método Variacionista. Os dados analisados apontaram que o estudo da língua materna focado no domínio da escrita não estava obtendo eficácia. Essa problemática agrega-se a baixa habilidade leitora devido a uma cultura nacional de não valorização do hábito da leitura. Não obstante, a língua falada assume o status de principal linguagem utilizada no processo sociocomunicativo. Consequentemente, surgem 2 (dois) vieses: de um lado a língua falada sendo utilizada diariamente e do outro a língua escrita empregada de forma sazonal. Logo, a rotina de utilização provoca uma assimilação da língua falada, que leva o estudante, hipoteticamente, a representar o acústico de uma palavra ao invés de decodificá-la no código linguístico da variedade padrão.

Portanto, além das ressalvas apresentadas, observou-se que essa ineficácia estava relacionada à metodologia de ensino está ancorada na metalinguagem de normas da variedade padrão. Assim sendo, o quadro apresentado sinalizou para o professor-pesquisador apropriar-se de uma metodologia diferente. Essa metodologia de intervenção gerou um “produto” subsidiado pelo imagético e o lúdico. Para tanto, o referido plano de ação assumiu um formato de gradação, ou seja, o produto deve produzir uma intervenção na unidade (palavra). Proporcionalmente, a ação deverá ter impacto direto sobre vocábulos. Por conseguinte, os traços de oralidade identificados servirão de matéria-prima para os jogos e atividades lúdicas. Esse produto tem por objetivo a assimilação de palavras e conversão de regras ortográficas e de acentuação gráfica no formato de imagens e de artifícios da ludicidade.

3.1 Protótipos dos jogos e atividades lúdicas

Buscando-se no plano de intervenção, Produto, estratégias inovadoras que contribuíssem de forma pontual na eliminação ou contenção das ocorrências dos desvios de escrita diagnosticados; o professor-pesquisador priorizou um pré-teste (protótipo) para checar com uma turma que não foi analisada nesta pesquisa a aceitação do plano de intervenção (Produto), sua eficácia na fomentação dentro da sala de aula e, além de possíveis ajustes e aprimoramentos da situação didática dos referidos jogos e atividades lúdicas.

A turma escolhida, pelo professor-pesquisador foi, o 8º ano C, da Escola Municipal Irene Szukala. A escolha teve como parâmetro o cerne de que essa turma já foi atendida pelo professor no 6º e 7º ano e que a mesma, além de possuir um relacionamento na sala de aula altruísta, tinham um perfil de adesão a atividades diferenciadas na sala de aula.

No dia da aplicação dos jogos e atividades, na circunstância de protótipo, o professor-pesquisador, no primeiro momento, apresentou a proposta aos alunos, entregou as atividades e jogos para cada grupo, porém deixou para que cada grupo a partir de textos injuntivos/instrucionais analisassem o modus operandi dos protótipos e sua coerência na execução dos mesmos. A figura, a seguir, ilustra a fomentação dos protótipos:

Figura 17 – Aferição dos protótipos do Produto -8ºC



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Após a aferição dos protótipos, foram selecionados os seguintes jogos e atividades lúdicas para aplicação nas turmas participantes da pesquisa-ação:

1. Jogo dos Sete Erros;
2. Dominó: Marcas de Oralidade;
3. Jogo da Forca;
4. Atividade Lúdica: Uso do Mas, Más e Mais;

5. Atividade Lúdica: Soletrando: Marcas de Oralidade;
6. Jogo da Memória; e
7. Atividade Lúdica: Quiz: Acentuação Gráfica.

Conforme a sequência numérica apresentada, os jogos e atividades lúdicas apresentaram a seguinte tessitura quanto à formatação dos textos injuntivos:

I. Jogo dos Sete Erros

Material necessário:

- 10 folhas de papel A4 impressas.

Como jogar:

- Divisão da sala em 5 grupos, Cada grupo receberá 2 (duas) fotocópias.
- Cada folha terá uma Crônica com 7 (sete) desvios de marcas de oralidade, propositalmente, ocorridos na língua escrita. Ganha o jogo, o grupo que descobrir os referidos desvios primeiramente.

II. Dominó: Marcas de Oralidade

Material necessário:

- 50 folhas de papel A4.

Como jogar:

- Divisão da sala em 5 (cinco) grupos.
- Cada grupo receberá um pote com as pedras de papel do dominó. Entretanto, cada pedra terá uma palavra incompleta. O grupo deverá localizar, de acordo com a norma padrão, a pedra ausente com a letra “S” ou “Z”, “C” ou “Ç”, “X” ou “CH”, “U” ou “L”, desinência de futuro (ÃO), desinências presente (AM) ou pretérito (AM) de um verbo, ambas na 3ª pessoa do plural, além do emprego dos dígrafos “RR” e “SS”.
- Ganha o jogo, o grupo que após chamar o professor para verificar as respostas encontradas, acertar todas as pedras utilizadas.

Ressalva: a dinâmica desse jogo é a mesma do jogo de dominó comum.

III. Jogo da Forca

Material necessário:

- Papel A4
- Cola
- Tesoura
- Impressão de 40 (quarenta) palavras, enumeradas de 1 a 40, que empreguem as regras ortográficas de uso do uso do “S” e do “Z”, do “G” e “J”, do “CH” e do “X”. A fonte fica a critério do professor, porém o tamanho deverá ser acima de 20.
- Produção de uma relação de dicas e verbete para cada palavra sorteada conforme a sua enumeração.
- Confecção de uma caixa para sorteio do número da palavra.
- Confecção de uma caixa para o sorteio do grupo.

Como jogar:

- O professor ou mediador, dividirá a sala em 5 grupos. Cada grupo apresentará uma relação com o nome dos seus componentes
- O professor fará o sorteio do grupo na 1ª caixa. Em seguida, na 2ª caixa fará o sorteio do número da palavra.
- O professor fará a leitura da primeira (dica) informação sobre a palavra sorteada.
- Primeiramente, o grupo sorteado soletrará a primeira letra. Caso não acerte, será eliminado um componente do grupo, passando a vez para o próximo grupo. Entretanto, acerto ou erro cada grupo terá direito a soletrar uma letra por vez.
- A partir da 3ª letra, os grupos poderão falar qual é a palavra sorteada.

Observações:

- ✓ Neste jogo, serão trabalhadas as regras de uso do “S” e do “Z”, do “G” e “J”, do “CH” e do “X”. Foi diagnosticada, nesta pesquisa-ação, que essas letras são trocadas pela assimilação do som durante os eventos da escrita.

IV. Atividade Lúdica: Uso do Mas, Más e Mais:

Material necessário:

- 05 imagens de super-heróis
- 05 textos com biografia de Super-Heróis

Modo de Jogar:

- O professor ou mediador dividirá a sala em 5 grupos.
- Cada grupo deverá relacionar os seus componentes.
- O professor apresentará o primeiro texto com as lacunas que faltam inserir o Mas, Más ou Mais. Em seguida, fará o sorteio de cada grupo. Cada grupo deverá empregar a regra. Cada resposta que o grupo acertar, o professor ou mediador apresentará um atributo sobre o super-herói.
- Ganhará o jogo, o grupo que após acertar o emprego da referida regra, descobrir quem é o super-herói da biografia.

V. Soletrando: Marcas de Oralidade

Neste jogo, será trabalhada a substituição por assimilação da vogal U final pela consoante L, a troca das letras S, SS, C, Ç, SC, Z, a supressão do R final na palavra, além, da monotongação, hipercorreção, aférese, saliência fônica, travamento de sílaba e regras ortográficas e de acentuação gráfica.

Material necessário:

- Papel A4
- Tesoura
- 1 (uma) campainha
- (dois) potes vazios de sorvete. Cada pote terá a identificação: Banco dos Estudantes e Banco de Palavras
- Relação enumerada de um Banco de Palavras com os principais desvios de marcas de oralidade ocorridos nas produções textuais. Nesse momento, as palavras estarão grafadas sem os referidos desvios.
- Cópia do Banco de Palavras com cada palavra recortada.

Modo de jogar:

- Divisão da turma em 5 (cinco) grupos.
- Relacionar os componentes de cada grupo.
- Recortar, inserir e colocar o nome de cada aluno no Banco de Estudantes.
- O professor fará a explanação da metodologia do jogo:
- ✓ Sorteio da palavra.

- ✓ Leitura da palavra para a turma.
- ✓ Sorteio do estudante.
- ✓ O estudante falará a palavra. Poderá pedir auxílio: definição, classe gramatical ou aplicação numa frase. Em seguida, iniciará a soletração.
- ✓ Não poderá retomar fonemas.
- ✓ Deverá pronunciar os acentos prosódicos: agudo, circunflexo e til.
- ✓ Deverá pronunciar espaço como no exemplo: D –E (espaço) R-E-P-E-N-T-E.
- ✓ Deverá pronunciar o hífen quando a palavra exigir.
- ✓ O game será dividido em preliminares com 5 (cinco) palavras. Uma para cada grupo.
- ✓ Ao final da preliminar, caso não haja nenhum estudante com quantidade maior de acertos que o outro, será realizada uma preliminar apenas com os alunos que acertaram nesta primeira. O critério para essa preliminar de desempate é “Morte Súbita”, de acordo com a cronologia de quem acertou primeiro. O professor fará o sorteio de outra palavra. Responderá o primeiro classificado da preliminar já realizada. Caso não acerte, passa-se para o aluno seguinte. O aluno que acertar primeiro é o campeão da fase inicial do jogo.
- ✓ Se o professor tocar a campainha, significará que o aluno errou.
- ✓ O jogo deve ter entre 3 (três) ou 5 (cinco) preliminares por semana. Após 4 (quatro) semanas, deverá ser realizada uma preliminar finalista somente com os estudantes que ganharam nas etapas realizadas na sala de aula.

Ressalva:

- ✓ É de suma importância que, durante o acerto ou erro de cada palavra, o professor mediador utilize-se de uma metalinguagem para justificar a grafia da referida palavra.

VI. Jogo da Memória

Este jogo tem por objetivo aproveitar a sua ludicidade a partir de imagens de palavras reincidentes em marcas de oralidade durante a produção de textos na escrita.

Material necessário:

- Lista de palavras diagnosticadas com marcas de oralidade durante a produção de textos.
- 02 (duas) folhas de cartolina ou 8 (oito) folhas de papel cartão.

- Cola
- Tesoura
- Impressão colorida
- 01 (um) dado

Como confeccionar o jogo:

- Digite as palavras da lista em pares. Sendo que cada dupla de palavras deve apresentar a grafia com marcas de oralidade e a outra de acordo com a norma padrão. Quanto à formatação, sugere-se fonte “Comic Sans” tamanho 20. Dando sequência, de forma aleatória mescle palavras com marcas de oralidade e em concordância com a norma padrão, cada uma numa caixa de texto no formato de uma carta de baralho, dimensionada com 8,9 cm X 5,7cm. Nessa face da carta, o fundo será vermelho. Em seguida, utilize o mesmo layout para digitar no fundo de cada par com palavras idênticas, apenas no formato da variedade padrão. Entretanto, o fundo será azul.
- Faça a impressão colorida de toda coleção produzida, recorte-a e cole cada par de palavras (marcas de oralidade X variedade padrão) na cartolina ou papel cartão. Logo em seguida, recorte cada carta do baralho.

Como jogar:

- Divida a turma de alunos em grupos com no máximo 5 alunos.
- Entregue para cada grupo o Box do jogo.
- Peça-lhes que coloquem todas as cartas que tem a face azul para cima e que leiam as palavras contidas nelas. Explique que essas palavras estão de acordo com as regras ortográficas vigentes e que no verso, fundo vermelho, encontra-se a mesma palavra grafada com marcas de oralidade ou de acordo com a norma culta.

É importante informar que essa coletânea de palavras são oriundas dos desvios ocorridos nos textos produzidos pelos alunos em sala de aula.

- Oriente-os para observarem a grafia das palavras constantes na face azul por alguns instantes, em torno de 3 minutos.
- Após esse intervalo, oriente-os a virar todas as cartas e deixá-las com o fundo vermelho e peça-

lhes para embaralhá-las ou misturar.

- Em seguida, cada aluno vai jogar a pedra do dado. O que obter a face com o maior número de pontos joga primeiro e o restante, após esse jogador, no sentido horário.
- O primeiro jogador escolhe uma das cartas que está com face vermelha voltada para cima. O estudante deve responder “Escrita” ou “Oralidade”. Depois, o aluno vira a carta. Na face azul estará a palavra grafada na variedade padrão. Os participantes confirmando se o aluno acertou que na face vermelha estava “Escrita” ou “Oralidade”, o mesmo recolhe a carta somando ponto para si. Caso não acerte, a carta permanece no jogo com a face azul voltada para cima. Entretanto, nenhum aluno poderá utilizá-la. Ganha o jogo, o aluno que, após todas as cartas do baralho forem manuseadas com a face azul, obter maior número de cartas.

VI. QUIZ: ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Material Necessário:

- 02 (dois) potes de sorvete vazios com as identificações Banco de Palavras e Banco de
- Estudantes.
- 1 (uma) campainha de metal.
- Impressão da tabela de Acentuação Gráfica para cada estudante da turma (em anexo).
- Produção de um Banco de Palavras com acentos prosódicos enumerados. Preferencialmente, as palavras que os alunos apresentaram desvios de acentuação gráfica durante as produções textuais.
- Cópia do Banco de Palavras. Cada palavra deve ser recortada e colocada no pote “Banco de Palavras” para o sorteio.
- Relação de alunos participantes.
- Banco Micos

Como jogar:

- Dividir a sala em grupos com 5 alunos. Cada grupo deverá eleger 1 (um) capitão.
- O capitão relacionará cada membro de seu grupo para o Banco de Estudantes.
- Cada grupo entregará recortes de 3 (três) provas Mico. Estas provas não poderão atentar contra a integridade física, moral e psicológica dos participantes.
- O professor (mediador) fará uma explanação sobre o emprego da Tabela de Acentuação Gráfica.

- O professor (mediador) explicará a metodologia do jogo. Em seguida, sorteará a primeira palavra. Na sequência, sorteio do nome do aluno. O aluno deverá explicar a regra de acentuação aplicada ou passar a palavra para um dos grupos. Caso passe a palavra, o grupo que recebeu a palavra poderá respondê-la ou repassar de volta ao grupo que foi sorteado. Acertando a regra, o estudante e o seu grupo pontuam.
- Se o professor tocar a campainha, significará que o aluno errou.
- Caso contrário, para não perder pontos, o grupo poderá optar pela Prova do Mico. Completando uma dessas provas com eficácia, o grupo não perderá seu(s) ponto(s).

Ressalvas:

- ✓ É importante que o professor (mediador), faça a explanação da Regra de Acentuação utilizada em cada palavra sorteada.
- ✓ Os alunos poderão consultar a Tabela de Acentuação Gráfica com o intuito de assimilarem a regra por repetição, imagem ou internalização.

3.2 Aplicação dos jogos

Todos os jogos e as atividades lúdicas foram aplicados no 4º bimestre, conforme o Calendário Escolar, entre os meses novembro e dezembro. Ressalta-se que o professor-pesquisador teve que aplicar os jogos e atividades mais de uma vez para que ocorresse a aprendizagem por repetição e visualização das imagens das palavras.

Quanto aos jogos que compõem o Produto desta pesquisa-ação, o primeiro a ser aplicado foi o “Jogo dos Sete Erros”. O professor-pesquisador informou que as atividades lúdicas e jogos, nas escolas participantes da pesquisa-ação, foram organizados em um plano de ação denominado “Projeto Marcas de Oralidade”. Esse primeiro jogo buscou que a intervenção pedagógica ocorresse sobre dois vieses: um que trabalhasse os traços de oralidade que foram identificados nas produções textuais analisadas: assimilação de sons – resultantes da troca da vogal “u” pela consoante “l”, da consoante “s” por “z” e da consoante “x” pela consoante/dígrafo “ch” e o outro que utilizasse a análise linguística aplicada ao texto. Por conseguinte, foi apresentado o gênero textual crônica e explanado as suas marcas textuais. Na sequência, imagens do “Jogo dos 7 Erros”:

Figura 18 – Jogo dos 7 erros

PROJETO MARCAS DE ORALIDADE - JOGO DOS 07 ERROS

PNEU FURADO (Luís Fernando Veríssimo)

O carro estava encostado no meio-fio, com um pne furado. De pé, ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atráz parou outro carro e dele desce um homem dizendo: "Pode deichar". Ele trocaria o pneu.

- Você tem macaco? - perguntol o homem.

- Não - respondeu a moça.

- Tudo bem, eu tenho - disse o homem. - Você tem estepe?

- Não - disse a moça.

- Vamos uzar o meu - disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.

Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.

- É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.

- Coiza estranha.

- É uma compulsão. Sei lá.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Além disso, após a execução da atividade que tinha por brincadeira (ludicidade) que cada grupo tentasse localizar, primeiramente, os “sete erros”, o professor-pesquisador solicitou que voluntários dramatizassem o enredo apresentado na referida crônica. Na encenação foram necessários 5 (cinco) estudantes: a moça no ponto de ônibus, o rapaz que se ofereceu para trocar o pneu, o dono do automóvel que estava com o pneu furado e 02 (dois) passageiros que aguardavam o ônibus. Nas imagens a seguir apresenta-se a aplicação do jogo:

Figura 21 – Jogo dos 7 erros – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Conforme apresentado no subcapítulo anterior, nessa etapa da pesquisa-ação, colocaram-se como foco desse jogo as marcas de oralidade presentes na escrita por assimilação dos sons das letras: U, L, S, SS, C, Ç, R, RR e também as desinências verbais de presente, pretérito e futuro (AM e ÃO).

O próximo jogo é o “Jogo da Forca”, que faz parte do brincar de qualquer criança/adolescente e também da infância e juventude de vossos pais e avós. Esse jogo foi adaptado para produzir também uma intervenção nas marcas de oralidade presentes na produção dos estudantes participantes desse estudo. Observe as imagens a seguir:

Figura 22 – Jogo da forca – 6ºA e 7ºD

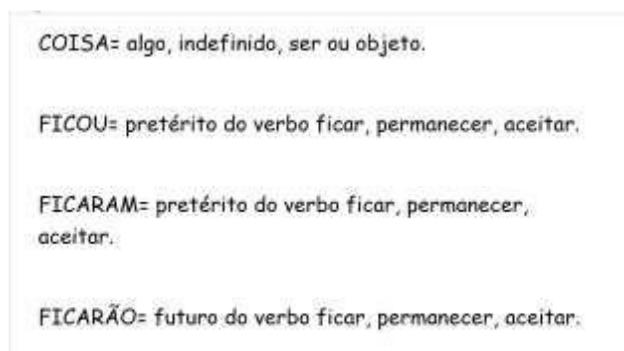


Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Nesse jogo, o professor-pesquisador, trabalhou as marcas de oralidade associadas a pistas de contextualização. De acordo com a imagem a seguir, o professor optou, no Jogo da Forca, em dividir a turma por fileiras, desta vez, com a finalidade de socializar mais alunos e evitar a famosa “panelinha” na sala de aula. Assim sendo, para cada fileira, por vez, um aluno vinha até a mesa do professor e sorteava um pedacinho de papel dobrado com uma palavra que os alunos haviam apresentado desvios de oralidade na produção textual. Em seguida, o professor fazia a leitura da primeira pista de contextualização e 1 (um) dos alunos daquela fileira escolheria uma letra para a forca. Nesse momento,

acertando a letra, a mesma era inserida ao jogo no quadro branco, caso contrário, era cortado um membro do “bonequinho da força”. Verifique a imagem a seguir:

Figura 23 – Jogo da força – 6ºA e 7ºD

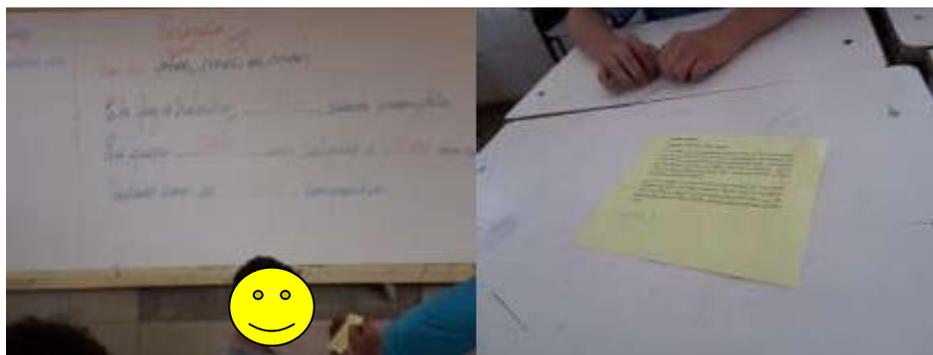


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Essa dinâmica do jogo repetia-se mais duas vezes, porém após a terceira pista de contextualização, os alunos da referida fileira deveriam falar e soletrar a palavra sorteada. O professor-pesquisador optou pela soletração para verificar se os alunos haviam monitorado aquele evento e empregado a grafia correta daquela palavra.

O “Jogo uso do Mas, Más e Mais” também trabalhou os desvios ortográficos causados pelas marcas de oralidade presentes na escrita por assimilação dos sons. Além disso, o referido jogo foi construído no formato da análise linguística aplicada ao texto. Buscando a ludicidade e uma identidade dos estudantes com o estudo da norma padrão, o professor pesquisador associou o gênero textual “Biografia” às regras ortográficas do uso do “Mas, Más e Mais”. Os textos trabalhados, nesse desafio lúdico, tinham como enredo a biografia de super-heróis conforme imagens a seguir:

Figura 24 – “Jogo uso do Mas, Más e Mais” – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Nesta parte da pesquisa-ação, o professor-pesquisador explanou as regras ortográficas referentes ao emprego do uso do “Mas, Más e Mais” no formato de metalinguagem contextualizada com eventos sociocomunicativos que ocorrem no cotidiano dos estudantes. Em seguida, ele dividiu cada turma em grupos e entregou uma fotocópia para cada grupo com a biografia de um super-herói com todos os seus atributos e poderes, porém com lacunas para os estudantes preencherem com a regra do “Mas, Más e Mais” e também identificaram a qual super-herói refere-se a biografia apresentada. Na imagem a seguir, para auxiliar os alunos na identificação das personagens apresentadas em cada uma das biografias, o professor fez a exposição no quadro branco do autorretrato dos super-heróis:

Figura 25 – “Jogo uso do Mas, Más e Mais” – 6ºA e 7ºD

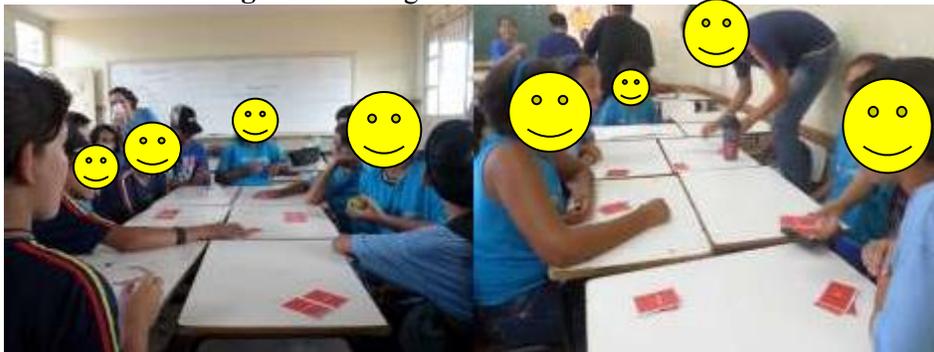


Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Observou-se no jogo, durante a sua fomentação, a adesão em massa dos grupos. Novamente, o evento lúdico e imagético contagiou os alunos, fundido os eixos oralidade, leitura, análise linguística e produção textual no mesmo contexto sociocomunicativo. Além disso, ressalta-se que esse episódio da pesquisa implica diretamente na coesão e coerência no discurso oral e também na língua escrita.

O último jogo aplicado como produto desta pesquisa-ação, “Jogo da Memória”, assemelha-se a um jogo de cartas (baralho) com a finalidade de trabalhar as imagens de marcas de oralidade e da grafia correta das palavras identificadas e analisadas nas produções textuais que compõem o cerne desta pesquisa, conforme a imagem apresentada a seguir:

Figura 26 – “Jogo da Memória” – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Cada carta do jogo apresentava 2 (duas) faces: uma na cor azul (variedade padrão) e a outra na cor vermelha mesclada com palavras mescladas entre norma padrão e com traços de oralidade. Veja a imagem das cartas a seguir:

Figura 27 – “Jogo da memória” – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

O professor-pesquisador optou por este tipo de jogo para ratificar o objetivo principal desta pesquisa-ação que é diminuir as marcas de oralidades nas produções textuais escritas. Quanto à sistemática do jogo, após o professor dividir cada turma em dois grupos, as cartas eram apresentadas, primeiramente, sobre a mesa com a face azul (variedade padrão) voltada para cima. Em seguida, todas as cartas eram embaralhadas por um estudante e, na sequência, distribuía-se 3 (três) cartas para cada aluno com a face vermelha para cima. Ressalva-se que os estudantes não podiam virar a carta e olharem o fundo azul com a grafia correta. A partir desse momento, na direção sentido horário, cada aluno apresentava sua carta e informava, se a carta com o fundo vermelho para cima estava na “Escrita” ou “Oralidade”. Portanto, nessa ação lúdica com o jogo, literalmente foi trabalhada a imagem da palavra com a grafia correta e o desvio com marcas de oralidade.

3.3 Aplicação das atividades lúdicas

No período de aplicação do Produto nas 2 (duas) unidades de ensino foram desenvolvidas 2 (duas) atividades lúdicas: “Soletrando: Marcas de Oralidade” e “Quiz: Acentuação Gráfica”. As atividades lúdicas informadas foram fomentadas durante todo o 4º bimestre, no formato de preliminares seletivas cuja finalidade é associar as imagens às palavras, distinguir fonemas de letras, empregar Regras Ortográficas e de Acentuação Gráfica. Essa frequência, na execução dessas atividades, buscou a aprendizagem por repetição.

Na atividade lúdica, Soletrando: Marcas de Oralidade foram trabalhadas as marcas de oralidade ocorridas nas produções textuais que compõem o corpus desta pesquisa-ação e a variedade linguística padrão aplicada à escrita. Esse evento lúdico foi adaptado para esta intervenção pedagógica, organizando-se em preliminares semanais, na construção e aplicação de um banco de palavras com os desvios ocorridos, marcas de oralidade, nas produções textuais e a transposição dos referidas vocábulos para a variedade linguística padrão na língua escrita. Na imagem, a seguir, será apresentado um recorte do banco de palavras:

Figura 28 – “Soletrando: marcas de oralidade” – 6ºA e 7ºD

95. PALAVRA: GANANCIOSA
 CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: adjetivo
 DEFINIÇÃO: que tem desejo excessivo por algo, ávido de ganho
 APLICAÇÃO NUMA FRASE: Aquela mulher é muito gananciosa.
96. PALAVRA: SELVA
 CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: substantivo.
 DEFINIÇÃO: floresta
 APLICAÇÃO NUMA FRASE: A expedição ficará três dias na selva.
97. PALAVRA: CONSCIÊNCIA
 CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: substantivo.
 DEFINIÇÃO: faculdade da razão
 APLICAÇÃO NUMA FRASE: A consciência perturbava seu sono.
98. PALAVRA: COMPREENSÃO
 CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: substantivo.
 DEFINIÇÃO: ato de compreender ou entender.
 APLICAÇÃO NUMA FRASE: A compreensão da fórmula é fundamental para a resolução do exercício.
99. PALAVRA: NECESSIDADE
 CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: substantivo.
 DEFINIÇÃO: o que é necessário, indispensável.
 APLICAÇÃO NUMA FRASE: O amor é a principal necessidade da

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Conforme a disposição do layout do banco de palavras dessa atividade lúdica pode-se observar que o fazer pedagógico (brincar/competir) atrai o aluno a abstrair conceitos, imagens, transpor fonemas para letras, interagir, socializar, aplicar e produzir conhecimento. A referida tecnologia aplicada nas turmas participantes desta pesquisa-ação, recebeu o rótulo de momento de

deleite na sala de aula. Durante todas as aulas de língua materna, referentes ao 4º bimestre, o professor-pesquisador reservava um intervalo de aproximadamente dez minutos para desenvolver uma preliminar com 5 (cinco) palavras em cada unidade escolar participante deste estudo. Destaca-se, nesse momento lúdico, a utilização de uma brincadeira/competição mesclando-se com a análise linguística, fonética/fonologia, regras ortográficas e de acentuação gráfica para abrandar a incidência de traços de marcas de oralidades encontradas nos referidos textos dos alunos. Na imagem seguinte são observados a sintonia e concentração das turmas durante a execução do “Soletrando- Marcas de Oralidade”:

Figura 29 – “Soletrando: marcas de oralidade” – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

O modus operandi dessa atividade lúdica pautou-se na divisão de cada turma em 5 (cinco) fileiras. Para cada fileira, o professor-pesquisador sorteou uma palavra. Em seguida, o estudante, daquela fileira, que levantasse primeiramente o braço, soletraria o vocábulo sorteado. De acordo com o regulamento da referida atividade lúdica, apresentado e explanado pelo professor, o estudante poderia solicitar: a leitura da palavra até 3 (três) vezes pelo mediador, definição da palavra, classe gramatical e aplicação numa frase. Para iniciar a soletração, o aluno deveria falar a palavra e dar sequência à soletração, não podendo retornar. Finalizada a soletração, o aluno repetiria a palavra. Caso o estudante não acertasse, passava-se a palavra sorteada para a fileira seguinte e para o aluno, da mesma, que levantasse o braço primeiro. Esse procedimento era repetido até no máximo 3 (três) vezes. Ocorrendo o insucesso nas soletrações, o professor colocava a referida palavra no quadro.

Contudo, o brincar e a competição entre as fileiras estimulavam os estudantes a prestarem atenção na soletração e, conseqüentemente, na decodificação do fonema para a letra.

A última atividade lúdica aplicada foi o “Quiz – Acentuação Gráfica”. Nessa intervenção pedagógica, as turmas foram divididas em 5 (cinco) grupos. Cada grupo deveria apresentar uma prova para o Banco de Micos, por escrito, para que, durante a aplicação da atividade lúdica, caso algum

grupo não optasse em responder a Regra de Acentuação aplicada à palavra executasse a referida prova. Nesse evento lúdico, os grupos sugeriram uma dramatização, contar uma anedota, mímicas, cantar uma música ou apresentar uma dança. Ressalva-se que o professor-pesquisador orientou que nenhuma proposta de prova surpresa poderia atentar contra a integridade física ou moral dos grupos.

Antes do evento do Quiz, o mediador apresentava e explanava as regras de Acentuação Gráfica com palavras que já estavam grafadas no quadro branco e também com nome de alunos de cada turma e justificava a ausência ou a aplicação do acento gráfico. Ressalta-se que cada aluno recebeu uma cópia da tabela a seguir para auxiliá-lo na atividade lúdica.

Figura 30 – “Quiz: acentuação gráfica” – 6ºA e 7ºD

TABELA DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA				
DITONGO	HIATO	OXÍTONA	PAROXÍTONA	PROPAROXÍTONA
EI/EU	I	A(S)	RINLUX	TODAS
OI	U	E(S)	PS	
*Oxítonos		O(S)	UM, UNS	
		EM	ÃO,Ã	
		ENS	ON	
			DITONGO	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Essa atividade lúdica foi processada da seguinte forma:

- Cada grupo elegeu um(a) capitão (ã).
- O (a) capitão (ã) deveria escolher o parceiro do grupo que responderia à Regra de Acentuação Gráfica empregada na palavra sorteada.
- No momento da mediação dessa atividade, o professor sorteava a palavra no banco de palavras (pote plástico) e fazia a leitura para toda sala. Em seguida, sorteava o número do grupo que responderia ao referido vocábulo. Nesse momento, o capitão(ã) desse grupo escolheria o parceiro que responderia ou até ele mesmo.
- Se o aluno escolhido não soubesse responder, ele poderia passar para qualquer um dos grupos. No grupo que foi passada a palavra, o seu (sua) capitão(ã) executaria o mesmo processo do líder do grupo anterior. O estudante selecionado poderia responder ou repassar de volta ao grupo antecessor.
- Repassando ao primeiro grupo, o mesmo poderia optar em responder ou para o professor-pesquisador sortear a Prova Surpresa.

- Executando a Prova Surpresa, os outros grupos tornar-se-iam jurados da referida prova.

Durante a pesquisa-ação, de forma empírica, verificou-se que boa parte dos estudantes participantes desse corpus desconheciam as Regras de Acentuação Gráfica. Nas entrevistas individuais e observações realizadas pelo professor-pesquisador constatou-se que os estudantes sabiam localizar a sílaba tônica, porém não haviam desenvolvido habilidades para emprego da referida norma. Além desse fator, foi diagnosticado durante as aulas do mediador com essas turmas, que a apresentação das referidas regras por metalinguagem não estavam produzindo conhecimento. Assim, muitos estudantes comentaram que devido aos editores de textos eletrônicos possuírem “corretor ortográfico”, eles não davam importância para adquirirem o domínio da Acentuação Gráfica.

A seguir, apresenta-se uma imagem com a aplicação do “Quiz: acentuação gráfica”:

Figura 31 – “Quiz: acentuação gráfica” – 6ºA e 7ºD



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Destaca-se, ainda, que no banco de palavras do Quiz, todas as palavras estavam sem nenhum acento gráfico e que, também, havia palavras que não utilizavam acentuação, porém foram inseridas para provocar a análise do emprego da norma padrão da língua prescrita pela gramática normativa.

Até o presente momento de execução do Produto desta pesquisa-ação, observou-se a identificação dos alunos com os jogos e as atividades lúdicas. Na primeira semana, a participação era bem tímida e alguns estudantes ficaram dispersos. Entretanto, já na segunda semana, o professor-pesquisador era convidado pelos estudantes a apresentar a atividade lúdica ou jogo da aula anterior, ou evento lúdico novo que fosse diferente da metalinguagem. Assim, como eram situações de aprendizagem coletiva e colaborativa, os estudantes estudavam as regras e anotavam as palavras utilizadas nesses momentos para que durante o evento não cometessem desvios. Destaca-se ainda, que

essa transposição de língua falada para língua escrita foi livre de preconceito linguístico e que os estudantes tinham a noção de domínios sociais e do emprego da variedade linguística específica ao contexto do evento sociocomunicativo.

No próximo capítulo, o professor-pesquisador checkou a eficácia dos jogos e atividades lúdicas executados nesta pesquisa-ação. Para tanto, aplicou uma produção textual surpresa, em que foram analisadas as incidências de traços de oralidade na referida produção. Nessa fase da pesquisa, espera-se a diminuição desses traços na língua escrita aplicada aos textos. A priori, almeja-se que o impacto desse Produto na unidade (palavra) estenda-se também para auxiliar os estudantes durante a leitura e interpretação de texto e no seu repertório durante o discurso oral.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Aplicação da produção textual surpresa

A partir dos jogos e atividades lúdicas executados com as turmas participantes desta pesquisa-ação, optou-se pela aplicação de uma proposta de produção textual surpresa, em que se busca uma análise fidedigna dos impactos do plano de intervenção (produto) sobre a escrita dos alunos envolvidos no estudo e optou-se pela reaplicação da atividade diagnóstica cuja ação justifica-se, amparando-se em dois vieses: primeiramente, pautando-se na metodologia da Pesquisa-ação, que realiza uma ação interventiva (produto) por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, ou seja, a mesma é centrada no agir participativo e na ideologia da ação coletiva.

Ressalta-se que essa prerrogativa da Pesquisa-ação possui equidade com os conceitos de aprendizagem significativa, em que o professor é inserido no processo como mediador de um plano de ação que busca erradicar ou minimizar o impacto de determinada problemática sobre uma comunidade específica.

O segundo viés abordado ratifica a utilização de uma “redação surpresa”, cujo Método aplicado é o da Sociolinguística variacionista, pois os critérios utilizados para analisar os traços de oralidade presentes nas produções pertencentes ao bojo desta pesquisa são oriundos da formatação de um quadro com tipos de marcas orais, retirados da obra da linguista Stella Maris de Figueiredo Bortoni-Ricardo: Educação em Língua Materna (2009). Por conseguinte, os mesmos critérios são utilizados para a verificação da eficácia do plano de intervenção (produto) nesse estudo que trata de marcas de oralidade presentes em produções escritas de alunos do ensino fundamental como uma intervenção na realidade diária de aprendizado desses alunos por meio de atividades lúdicas.

A seguir apresentar-se uma amostragem de proposta de produção textual oferecidas aos alunos e que serviu de suporte para a realização de suas próprias produções.

Figura 32 – Proposta de produção textual surpresa

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL SURPRESA - ANO/TURMA: _____



Após a leitura das charges acima, observe a sequência abaixo:

NAVIÓ+TEMPESTADE+NAUFRAGIO+ILHA DESERTA+PANICO+TESOURO

ORIENTAÇÕES:

- Produza uma narrativa de ficção relacionando as temáticas das charges com a sequência;
- Não se esqueça dos elementos da narrativa: personagem, narrador, enredo, climax e desfecho
- Dê um título bem sugestivo
- No mínimo 15 linhas
- Faça rascunho
- Revise seu texto e reescreva-o na folha de redação.
- Utilizar caneta azul ou preta
- É obrigatória a entrega do rascunho juntamente com a folha de redação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

4.2 Análise da produção textual executada

A priori, os resultados encontrados foram significativos, e são apresentados a seguir, tendo como base uma amostragem das produções textuais surpresa analisadas, conforme os critérios já descritos do Método da Sociolinguística.

Figura 33 – Proposta de Produção Textual Surpresa

E. M. IRENE

ALUNO(a): _____ Nº 23 ANO/TURMA: 6.º A

PROF. APARECIDO DEVANIR FERNANDES

ATIVIDADE FORMATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

CONTEÚDO: Narrativa de Ficção

NOTA: _____

2. Lamentando a ilha

Um grupo de 10 pessoas encontraram-se no de Rio de Janeiro a Ilha (Delenda) no meio da qual havia um tesouro e a descoberta de uma ilha em família e

Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Nesta produção textual, é possível identificar a segmentação e distribuição de períodos no

- A referida seta esclarece que não ocorreu a hipercorreção da vogal “u” por “o” –ocorreu /ouviu/surpreendeu/abriu.
- A seta acima indica, também, a falta de ocorrência do desvio saliência fônica, ou seja, os participantes flexionaram o verbo na 3ª pessoa do plural.
- A estrela azul indica que não ocorreu a assimilação da vogal “o” por “u”: navio/cheio.
- A estrela azul aponta a falta de ocorrência da monotongação: ouro. De acordo com a seta vermelha, ocorreu um desvio de assimilação do vogal “e” por “i”: surpriendeu > surpreendeu.

No próximo texto, figura 35, observou-se um avanço significativo na proficiência escrita. A referida produção textual apresentou todos os elementos da narrativa, segmentação de períodos, elementos coesivos de referência e de sequência. Mediante os critérios de identificação de traços de oralidade, observou-se:

- Não houve incidência de assimilação da vogal “u” por “l” ou da consoante “l” pela vogal “u”: calmo/terrível/virou.
- A seta verde abaixo indica, também, a falta de ocorrência do desvio saliência fônica, ou seja, os participantes flexionaram o verbo na 3ª pessoa do plural: salvaram/foram/viram/andaram/acharam/levaram.
- Não ocorreu a assimilação da letra “n” por “m”: então
- Não ocorreram eventos de monotongação: quando/tesouro/navio

Figura 35 – Proposta de produção textual surpresa

E. M. IRENE SZUKALA	
ALUNO(a):	Nº. T. ANO/TURMA
PROF. APARECIDO DEVANIR FERNANDES	
ATIVIDADE FORMATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
CONTEÚDO: Narrativa de Ficção	
NOTA:	

Os sobreviventes

Em um dia, um rio que havia muito tempo o tempo estava calma quando uma tempestade veio na direção do rio, e não deu a volta nem a volta e acabou com um naufrágio.

Os poucos que sobreviveram, eles foram para uma ilha deserta, cheia de animais ferozes: Leões, tigres, etc... Eles viram um tigre feroz e entraram em pânico e o tigre quase matou as pessoas. O resto da população, porém, decidiu encontrar uma ilha que pudesse abrigar as pessoas, então eles colocaram um tesouro, dividiram o tesouro. Então um avião passou pela ilha e salvou eles e levaram para uma cidade e lá vivem com felizes para sempre.

Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

No próximo texto, Figura 36, observou-se, quanto à estética, uma melhora na caligrafia do estudante participante. São perceptíveis também elementos da narrativa, segmentação de períodos, paragrafação e pontuação compatíveis com a faixa etária e nível de escolaridade do aluno produtor do texto.

Figura 36 – Proposta de produção textual surpresa

E.M. IRENE SZITALA	
ALUNO(a):	Nº 31 ANO/TURMA:
PROF. APARECIDO DEVANIR FERNANDES	
ATIVIDADE FORMATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
CONTEÚDO: Narrativa de Ficção	
NOTA:	

O naufrágio das 03h00

Por volta das 03h00 da manhã quando aconteceu o naufrágio. Até hoje não se sabe exatamente o que aconteceu. No dia anterior ao naufrágio, tudo estava perfeito em um dia calmo com as águas calmas, a guarda costeira avisou que vinha se aproximando uma tempestade, mas o capitão não acreditou que ouvia, mas a guarda costeira que teria um outro jeito de fugir da tempestade, indo para o lado norte da Ilha. As 02h45 da manhã o capitão e os passageiros sem terem um minuto antes

Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Quanto aos critérios que compõem a análise investigativa, foram analisados os seguintes traços:

- Não houve incidência de assimilação da vogal “u” por “l” ou da consoante “l” pela vogal “u”: aconteceu/avisou/ouviu/ calmo/calmas
- Não ocorreu monotongação: jeito.
- Não houve assimilação de “m” por “n”: tempestade.

A redação seguinte, figura 37, destaca-se por apresentar que o aluno ainda utiliza-se de traços de marcas de oralidade na sua produção textual. Esse fator corrobora com o pressuposto de que o ensino e aprendizagem é um processo que ocorre em longo prazo. Entretanto, a estruturação do texto quanto à sua tipologia, elementos da narrativa, paragrafação e segmentação de períodos sinaliza um avanço pertinente na língua escrita e variedade padrão da língua portuguesa.

. **Figura 37** – Proposta de produção textual surpresa

um vento mortal apenas às 03h00
 a tempestade veio de surpresa atingindo
 o mar e matando 522 e ferindo 54
 pessoas. Vitória e sua irmã Clara foram
 levadas pela tempestade para um ilha deser-
 ta, ficaram em pânico com tudo que
 estava acontecendo. Um dia elas encon-
 traram um tesouro atrás de uma cachoeira.

Fonte: Arquivo do pesquisador (2019)

Analisando-se sobre os parâmetros do corpus desta pesquisa-ação, a referida produção textual destaca-se por apresentar:

- Redução da incidência da troca por assimilação da consoante palatal “l” pela semivogal “u”: normal.
- Não ocorreu a hipercorreção da vogal “u” por “o”: veio/navio.
- Não foi observado a troca por assimilação do dígrafo nasal da consoante “n” por “m”: matando/acontecendo.
- Não foi observada a ocorrência do desvio saliência fônica, ou seja, os participantes flexionaram o verbo na 3ª pessoa do plural: foram/ficaram/encontraram.

Na última produção analisada, é também perceptível o resultado do plano de intervenção

Tabela 11 – Tipos de marcas de oralidade

MARCAS DE ORALIDADE	INCIDÊNCIA SEM PRODUTO	INCIDÊNCIA COM PRODUTO
MONOTONGAÇÃO	33%	0%
SUPRESSÃO DE LETRAS	58%	0%
HIPERCORREÇÃO	91%	0%
SALIÊNCIA FÔNICA	33%	0%
TROCA POR ASSIMILAÇÃO	100%	40%
AFERESE	41%	0%
APAGAMENTO DE CONSOANTE	58%	0%
MARCADORES CONVERSACIONAIS	25%	0%
METÁTESE	8%	0%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Assim sendo, a tabela 11 demonstra a incidência dos traços de marcas de oralidade presentes na produção 1 (diagnóstica) aplicada aos participantes desta pesquisa ação e ao mesmo tempo, de forma quantitativa, os resultados alcançados com a aplicação do produto: atividades lúdicas e jogos. É importante ressaltar que antes ocorria em todas as produções analisadas a troca de letras por assimilação, ou seja, os estudantes optavam em decodificar o som de determinada letra dentro de uma palavra.

Portanto, torna-se imprescindível argumentar que o produto fundamentou-se em um plano de intervenção pedagógica com ações pontuais, conforme a tabela a seguir:

Tabela 12 – Jogos e atividades lúdicas

JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS	APLICAÇÃO
01. Jogo dos 07 Erros	Troca de letras por assimilação, saliência fônica e monotongação.
02. Dominó Marcas de Oralidade	Troca de letras por assimilação e monotongação.
03. Jogo da força	Troca de letras por assimilação, saliência fônica, monotongação, aférese, supressão de letras, metátese, apagamento de consoante e hipercorreção.
04. Jogo uso do Mas, Más e Mais	Troca de letras por assimilação e marcadores conversacionais.
05. Soletrando Marcas de Oralidade	Troca de letras por assimilação, saliência fônica, aférese, supressão de letras, metátese, apagamento de consoante, e monotongação.
06. Jogo da Memória	Troca de letras por assimilação, aférese, supressão de letras, metátese, apagamento de consoante, e monotongação.
07. Quiz – Acentuação Gráfica	Hipercorreção

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

De acordo com a tabela 12, observa-se que a atividade lúdica e os jogos pautaram-se em ações pontuais quanto às marcas de oralidade nas produções textuais dos alunos.

Conforme já apresentado nesta dissertação, o produto foi aplicado durante o segundo semestre de 2017, após o diagnóstico, análise das informações tratadas pelo método Variacionista e em conformidade com a Pesquisa-Ação: plano de intervenção com aplicação direta aos participantes.

Diante do exposto, ressalta-se que é de suma importância relatar que as atividades não foram aplicadas uma única vez para cada turma. Buscou-se repeti-las várias vezes para que fosse atingido um dos possíveis caminhos pedagógicos, ou seja, o imagético e o lúdico. Destaca-se nesse parâmetro, o Soletrando Marcas de Oralidade que ocorria como atividade disparadora sempre nos primeiros dez minutos de cada aula. Ressalta-se que os desvios de marcas de oralidade, especificamente, saliência fônica, aférese, metátese, monotongação e hipercorreção sofreram intervenções paralelas de leitura e

produção escrita.

Assim, todas as ações do produto pautaram-se na formação de um léxico com palavras que apresentavam traços de oralidade durante as produções das turmas participantes.

Fazendo-se um adendo aos domínios sociais, referendados na obra da linguista Stella Maris de Figueiredo Bortoni-Ricardo: *Educação em Língua Materna* (2009), é notório também a contribuição do questionário sociointerativo para a construção e aplicação do produto. Para tanto, o mesmo trouxe à tona a questão do ambiente extraescolar e sua contrapartida direta no léxico do aluno. O aluno levantou hipóteses, conforme a metodologia da Pesquisa-Ação, de que os domínios sociais fora do ambiente escolar ocupam maior intervalo de tempo do que às 4 horas-aula diárias, ou seja, conforme a quantidade de pessoas dentro de uma residência, grau de escolaridade, naturalidade, gênero e profissão dos responsáveis podem gerar inúmeras variedades linguísticas e que dentre elas, a língua falada é a utilizada em maior proporção nos eventos comunicacionais dos falantes.

Destaca-se, ainda, que ocorreram fatores extralinguísticos que impactaram diretamente sobre o processo de aplicação do produto como: avaliações de leitura individual e coletiva, produções textuais individuais, colaborativas e coletivas. Além disso, outro fator determinante foi a inserção dos procedimentos de escrita: mapa conceitual, rascunho e revisão textual.

Por conseguinte, todas as ações do plano de intervenção e extralinguísticas potencializaram solidariedade entre os entes de cada turma, altruísmo e a quebra do (pré) conceito de que “Português é difícil”.

Portanto, é notório que a eficácia do plano de intervenção (produto) pautou-se na investigação de fatores linguísticos e extralinguísticos, construção de critérios para a análise investigativa, transposição da metalinguagem para a ludicidade e o imagético, produção de um banco de palavras que correspondesse aos traços dos desvios de marcas de oralidade, construção do plano de intervenção (produto), construção e retificação das atividades e jogos por meio de protótipos testados com outra turma, inserção de leitura e escrita, procedimentos de escrita de um texto e aplicação da produção surpresa para checagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, coadunada com a metodologia da Pesquisa-Ação, pautou-se na premissa de apresentar um plano de intervenção: produto que impactasse diretamente na diminuição da incidência de traços de oralidade nas produções textuais dos estudantes participantes do corpus desta pesquisa.

O caminho metodológico percorrido durante toda pesquisa, teve como marco referencial a análise empírica dos dados coletados, que foram enrobustecidos com o método da Sociolinguística variacionista, que analisa a variação como um processo inerente a todas as línguas vivas e em constante processo de transformação no tempo e no espaço, Bueno (2003).

De forma diacrônica, desde a aplicação da avaliação diagnóstica, no primeiro mês de aula, até a fomentação do produto, os resultados que estão sendo compilados sinalizaram que o produto alicerçado nos pressupostos teóricos possui uma reciprocidade com o prognóstico da metodologia da pesquisa-ação. Do outro lado, observou-se uma sincronia entre a metodologia da Pesquisa-Ação e o método variacionista da Sociolinguística. Essa reciprocidade ficou evidente na identificação dos traços das marcas de oralidades identificados e analisados nas produções textuais, assim como a entrevista executada no formato de questionário sociointerativo dentro dos domínios sociais (família) dos estudantes que participam desta pesquisa-ação. Neste ínterim, destacou-se também a formatação de um quadro com tipos de marcas oralidade, tomando por empréstimo da obra da linguista Stella Maris de Figueiredo Bortoni-Ricardo: *Educação em Língua Materna* (2009).

Assim, a construção do Produto (plano de intervenção) subsidiado por essas duas linhas metodológicas no formato de protótipos para um pré-teste de sua eficácia, ratificaram a eficácia desta pesquisa-ação. Ressalta-se, aqui, a cautela metodológica de não se (re)produzir o preconceito linguístico durante a aplicação das ações interventivas, que Bagno (2007) asseverou, cientificamente, durante esta pesquisa-ação. Além disso, ficou evidente a quebra do paradigma que “português é difícil”. Para tanto, a ludicidade e o imagético tornaram-se uma carenagem sobre a metalinguagem nas aulas de língua materna.

A priori, somou-se ao produto, em boa parte dos jogos e atividades lúdicas, o estudo da língua portuguesa sobre a égide de seus quatro eixos: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Sendo assim, portanto, uma situação didática que produziu significado e identidade com a língua materna aos estudantes participantes.

Por conseguinte, a análise da produção surpresa, com os mesmos critérios utilizados durante

a investigação da avaliação diagnóstica, sinalizou um avanço significativo na diminuição, em massa, da incidência dos traços de marcas de oralidade nas produções textuais dos referidos participantes, em que a análise dos resultados destacou também o impacto dos fatores extralinguístico: procedimentos de escrita, leitura, mudança comportamental e de atitude quanto ao ensino de língua portuguesa.

Portanto, mediante todas as argumentações apresentadas análise comparativa entre a produção diagnóstica e a surpresa, tabelas, quadros, critérios de análise, questionário, metodologia e fundamentação teórica, espera-se que esta pesquisa-ação possa contribuir para o estudo da língua materna, especificamente, com relação aos traços de oralidade encontrados nas produções textuais escolares de várias salas de aula de nosso país.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris de Figueiredo. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris de Figueiredo. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, Elza Sabino da Silva; SILVA, Rosângela Villa da. **Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil**. Edição atual - Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- BUENO, Elza Sabino da Silva Bueno. **Nós, a gente e o boia-fria: uma abordagem sociolinguística**. São Paulo: Arte & Ciências e UEMS, 2003.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 19 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CHOMSKY, Avram Noam. *Language and Mind*. Cambridge: University Press, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERNANDES, Aparecido Devanir; BUENO, Elza Sabino da Silva. **Marcas de oralidade em produções textuais de alunos do ensino fundamental**. In: IX Encontro de Pesquisa na Graduação em Letras (EPGL)/ VIII Congresso Nacional de Estudos Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul (CNELLMS)/ VI Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação de Letras (EPPGL) e do I Encontro do ProfLetras. Anais. Dourados (MS) UEMS, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/cnellms2018/90636-MARCAS-DE-ORALIDADE-EM-PRODUCOES-TEXTUAIS-DE-ALUNOS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ M. P. (orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972]. (Publicado em 1968).

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística – Curso de Licenciatura e Letras-Libras**. Santa Catarina: UFSC, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1997. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/61404180/Generos-textuais-definicao-e-funcionalidade-Luiz-Antonio-Marcuschi>> Acesso em 20 dez 2017.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Márcio. **Vencendo Aflições Alcançando Milagres**. 33ª ed. São Paulo: Canção Nova, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 2 ed. Fortaleza: EDUFC, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1975.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico**. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo, 2011.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de língua**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Pai não entende nada**. Porto Alegre, L&PM, 1991

XAVIER, Antônio Carlos. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Campinas: IEL/UNICAMP, 2002.

_____. 1995a. **Contextualização e Explicitude.** *Uma Relação entre Fala e Escrita.* Língua Falada e Ensino. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino, Maceió, 14- 18 de março de 1994. EDUFAL, p. 27-48.

BRASIL.INEP. IDEB 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2209493>>. Acesso em 02 dez. 2017.

BRASIL.IBGE. Censo 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/pesquisa/13/5902>>. Acesso em 03 dez. 2017.