

REPENSANDO A EDUCAÇÃO BIDIALETAL COM FOCO NA RELAÇÃO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Márcia SOUZA¹

Clarice Nadir VON BORSTEL²

RESUMO: As questões de variação linguística interferem diretamente na relação ensino-aprendizagem de língua materna e, recorrentemente, acabam gerando prejuízos no início do processo de letramento e também mais tarde, no desempenho em diversas situações linguísticas, sejam orais ou escritas. No caso deste trabalho, parte-se dos pressupostos relacionados à educação bidialetal (bidialetalismo) e, por conseguinte, à compreensão do conceito de diglossia, buscando-se discutir de que modo a existência de status entre dois ou mais falares, especialmente advindos da base rural e/ou razões de estratificação social interferem no trabalho escolar, que em grande parte em seu cotidiano, submerge a heterogeneidade linguística e privilegia as normas urbanas de prestígio. Esta pesquisa encontra-se vinculada ao Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, ligado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Unioeste - Cascavel (CAPES/INEP), compreendendo um grupo de pesquisadores que se voltam para análise da proposta de avaliação da Prova Brasil. Assim, além de tais reflexões, propõe-se ainda repensar a propositura de encaminhamentos pedagógicos direcionados para essa realidade. Como objeto, apresenta-se o repertório linguístico de alunos que frequentam as primeiras séries do ensino fundamental em uma escola municipal de uma cidade do Oeste do Paraná.

PALAVRAS-CHAVE: Língua materna; Letramento; Educação bidialetal.

ABSTRACT: The linguistics variations issues intervene directly in the mother language teaching-learning relation and, recurrently, end up generating losses in the beginning of the literacy processes and also later in the performance of various linguistics situations, ether oral or written. In this work's case, it starts from assumptions related to bidialectal education (bidialectalism) and, therefore, the comprehension of the diglossia concept, seeking to discuss how the existence of status between two or more ways to speak, specially arising from rural base and/or reasons of social stratification interfere with school work that in most part of everyday, submerges to linguistic heterogeneity and privileges the urban norms of prestige. This research is bound to the “Continuing training for teachers of basic education in the early years: actions for literacy in cities with low IDEB (basic education development index) in western Paraná” project, connected to Post-Graduation Program Stricto Sensu in Languages and Literatures of Unioeste - Cascavel (CAPES/INEP), understanding a group of researchers who considerate the proposal for evaluation of Prova Brasil. Thus, beyond these reflections, it is proposed to rethink the bringing of pedagogical referrals directed to this reality. As an object, is shown the linguistic repertoire of students that attended the first grades of a municipal elementary school in a Western Parana city.

¹ Aluna do Mestrado, do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Bolsita CAPES/INEP. Contato: <marciasouzaecia@yahoo.com.br>.

² Professora Doutora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Contato: <clavonborstel@gmail.com>.

KEY WORDS: Mother Language; Literacy; Bidialectal education.

1 Introdução

É fato que a visão comumente reforçada de que vivemos em um país homogêneo justifica-se porque nosso país ainda é caracterizado como monolíngue, mas desde muito pesquisas apontam que tais ideias estão cada vez mais rechaçadas. Trabalhos como os de Bortoni-Ricardo (1993, 2001, 2004), Maher (2007) e mais recentemente Monteagudo (2001), reiteradamente buscam acabar com esse mito, e apontam para uma concepção de língua cada vez mais aberta, dinâmica, e principalmente multilíngue. Contudo, nossa sociedade, representada fundamentalmente pelo microcosmo escolar, ainda prefere submergir a heterogeneidade linguística, na certeza de que é mais fácil desenvolver em sala de aula um trabalho voltado para um público considerado homogêneo e assim vem sendo feito, muitas vezes com bastante naturalidade.

Diante dessa situação, alguns conceitos, bastante arraigados, precisam ser vez e outra problematizados, conduzindo-nos a uma reflexão mais pontual sobre aquilo que queremos tornar movediço, como quando tomamos a relação ensino-aprendizagem de língua materna, perpassada pelos conceitos de diglossia e bidialectalismo. Bortoni-Ricardo (2008) é um exemplo desse fazer teórico-prático, em se tratando de pesquisas preocupadas com os problemas relacionados ao ensino, pois tem sistematicamente, insistindo quanto à importância de o professor manifestar um olhar de pesquisador para a realidade que o cerca, mais especificamente o professor das séries iniciais.

Outros problemas relacionados ao processo de letramento, particularmente nas séries iniciais, têm sido objetos de preocupação de um grupo de pesquisadores do Observatório Educacional em Cascavel, no qual esta pesquisadora faz parte, o chamado “Projeto de formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, ligado ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, nível de Mestrado e Doutorado da Unioeste, CAPES e INEP. Além de atividades diagnósticas, tendo em vista a compreensão, realimentação teórica e retornos positivos, esse projeto também prevê um trabalho de formação continuada para professores, buscando atender aos anseios de sete municípios da região que compõem o foco da pesquisa. São analisados aspectos como leitura, escrita e reescrita de textos, ortografia, análise linguística bem como aspectos da coesão e a coerência.

O objetivo deste trabalho, nesse sentido, é considerar entre todas as polêmicas do trabalho com letramento, como a existência de *status* entre dois ou mais falares, especialmente advindos da base rural e/ou razões de estratificação social, exigem um maior comprometimento do professor no cotidiano do trabalho escolar, uma vez que há muito vem sido constatado, mas por diversos fatores que aqui não serão objetos de análise, prefere-se submergir a heterogeneidade linguística em detrimento às normas urbanas de prestígio. Agregado a tais reflexões, propõe-se ainda problematizar encaminhamentos pedagógicos direcionados para essa realidade.

Sendo assim, este texto organiza-se a partir de: a) visitar alguns conceitos imprescindíveis para tal discussão, especialmente os conceitos de bidialectalismo e diglossia; b) concentrar o debate no âmbito da pesquisa educacional, em particular no ensino de língua materna; c) situar a discussão frente às pesquisas desenvolvidas no Projeto de Pesquisa do Observatório Educacional, para finalmente; c) exibir alguns dados investigados nesta pesquisa.

2 Redimensionando conceitos

Discutir qualquer conceito em busca de compreendê-lo dentro do ambiente educacional exige, antes de qualquer tomada de posição, ao menos sua problematização, considerando sua formulação no decorrer da história e de que modo pode ser articulado às particularidades de uma sala de aula. Pode-se, a título de ilustração, retornar à Sociologia da Linguagem definida como focalizadora de “dois aspectos do comportamento humano: o uso da língua e a organização social do comportamento” (FISCHMAN, 1974, p. 25), relacionando esse comportamento com atitudes linguísticas e condutas manifestas em relação à linguagem. É possível nesse caso verificar que correntemente são estabelecidas discussões acerca da sociologia da linguagem, seja descritiva ou mais dinâmica, imbricadas com outras discussões que debatem em determinada instância a postura do falante diante de diversos domínios linguísticos, haja vista que esse mesmo autor já tentava elucidar “porque e como a organização social do seu uso e do comportamento em relação à língua tornaram-se seletivamente diferentes nos mesmos complexos sociais” (FISCHMAN, 1974, p. 27). Complexos como situações de ensino de língua materna, língua estrangeira, políticas e planejamentos linguísticos e outros, sempre são discutidos à guisa de problematizações coerentemente situadas. Aqui refletimos sobre esse comportamento em relação à língua por parte do professor que a ensina, durante atividades de letramento. Logo, outro conceito que precisa ser revisitado é a definição de *língua*.

Não nos ateremos à retomada das concepções de língua no decorrer da história da linguística, que talvez mais que todos os relacionados aos estudos da linguagem tem sido um conceito constantemente debatido, a contar, inclusive, pelo problema em categorizar elementos que a ele se relacionam, mas é necessário problematizar. Assim, autores como Guisan (2009), e Maher (2007), apontam, por exemplo, que a dificuldade está na articulação da língua enquanto objeto cultural, enquanto sistema condicionado por fatores inerentes à natureza humana e aos seus universais, o primeiro autor acrescenta ainda:

Outro fator de complicação é a utilização ideológica deste objeto complexo formado pelo que se convém chamada de *língua*, quando esse se torna um elemento fundamental na constituição da identidade do indivíduo e da sua comunidade. O mito tende então a se substituir à realidade do sistema, ocultando os aspectos que a sociolinguística tenta resgatar (GUISAN, 2009, p. 17)

Tomada por esse viés, é preciso considerar essa utilização ideológica da língua como uma característica que permeia todas as atividades de letramento. O professor pode vir a ser seu colaborador ou seu concorrente, à medida que contribui para que seu aluno tenha acesso limitado aos bens culturais, impedindo-o de transitar entre suas experiências particulares e as cientificamente sistematizadas ou quando procura levá-lo à superação de obstáculos em busca de uma formação mais sólida, compreendendo a realidade que o cerca, seja política, econômica ou social.

Outras definições, compreendidas dentro do estudo da língua, importantes para o estudo aqui proposto: bidialectalismo e diglossia vêm atravessando remodelações, sempre em face do campo em que está sendo discutido. Maher (2007) sobre conceitos que permeiam a concepção adotada de língua denuncia que muitas vezes, quando estão rigidamente fixos acabam por impedir que se compreenda a complexidade que envolve as relações existentes em sala de aula, principalmente das minorias, sejam de comunidades de imigração, indígenas

e alunos oriundos de regiões específicas do país, além de outros. Contudo, para este estudo é preciso tomá-los desde suas primeiras acepções, considerando a importância para este debate.

Segundo Ferguson (1974), em seu estudo precursor sobre o tema, *diglossia* nada mais é do que a coexistência de duas variantes de uma língua numa mesma comunidade linguística, sendo que “cada uma desempenhando um papel definido” (FERGUSON, 1974, p. 99). Sua experiência consistiu na análise e distinção entre a variável da *língua padrão* e da variável *não padrão*, tomando por base pesquisas realizadas em quatro situações consideradas por ele diglósicas: grego antigo e grego moderno, árabe clássico e dialeto egípcio, alemão padrão e alemão suíço, francês e crioulo haitiano. Ampliando um pouco mais, nas palavras do autor:

DIGLOSSIA é uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes, gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, quer de um período anterior, quer de outra comunidade linguística, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual (FERGUSON, 1974, p. 111).

Como a diglossia pode ocorrer em diversas situações linguísticas, o autor analisou naquele momento histórico, estudo preliminar sobre aspectos da língua padrão (variedade superposta) e dialetos regionais, a partir de suas funções, prestígio, herança literária, aquisição, padronização, estabilidade, gramática, léxico e fonologia. É interessante destacar que em relação à função, por exemplo, o autor elenca algumas situações, como: sermão em igreja ou mesquita, carta pessoal, discurso em político, conferência universitária, conversa entre familiares, amigos, colegas, editorial de jornal, o caso da poesia e da literatura popular, entre outros, para ilustrar como há adequação da linguagem dependendo das diferentes situações em que é empregada. O aspecto da função está, naturalmente, associado ao aspecto de prestígio e, portanto, à ideia de que os falantes têm de acreditar que a língua padrão é superior aos dialetos, sendo essa ideia tão arraigada, conforme foi constatado nas quatro situações analisadas pelo autor, que os falantes chegam a acreditar que dependendo da posição que a pessoa ocupa, não conseguiria entender a língua padrão.

Mas o exemplo mais interessante é o que se relaciona à padronização, sendo que H (do inglês *high*) corresponde a língua padrão e L (também do inglês *low*) aos dialetos, nas palavras do autor:

Em todas as línguas definidoras há uma forte tradição do estudo gramatical da forma H da língua. Há gramáticas, dicionários, tratados de pronúncia, de estilo, etc. Há uma norma estabelecida para pronúncia, gramática e vocabulário que permite variação apenas dentro de certos limites. A ortografia é bem estabelecida e possui poucas variações. Por outro lado, estudos descritivos e normativos da forma L são inexistentes ou relativamente recentes e escassos [...]. Não há ortografia estabelecida e há uma ampla variação na pronúncia, gramática e vocabulário (FERGUSON, 1974, p. 106).

Naquela época a problematização levantada girava principalmente em torno de saber em que circunstância ocorre a diglossia e em que situações linguísticas teria probabilidade de se desenvolver. No caso do Brasil, parece eminente a presença de uma situação diglósica em

sala de aula, considerando que em uma determinada comunidade linguística exista as três condições básicas para seu surgimento:

(1) Há um considerável corpo de literatura numa língua estreitamente relacionada (ou mesmo idêntica) à língua natural da comunidade, e essa literatura incorpora, quer como origem (isto é, revelação divina), quer como reforço, alguns dos valores fundamentais da comunidade. (2) Somente uma pequena elite da comunidade é alfabetizada. (3) Um período de tempo considerável da ordem de vários séculos decorre do estabelecimento de (1) e (2). Provavelmente pode ser demonstrado que essa combinação de circunstância ocorreu centenas de vezes no passado e geralmente resultou em diglossia (FERGUSON, 1974, p. 113).

Mais tarde além de ser possível analisar essa relação entre mais do que duas variantes, outros autores ampliaram essa definição para cada situação linguística onde existe uma diferenciação no uso de duas formas linguísticas. Essa ampliação conceitual está muito bem delineada por Heye (2006), quando realiza um retrospecto comparativo sobre o conceito de diglossia:

Parece que não existe nenhum motivo pelo qual deveríamos chamar “diglossia” a vasta gama de aspectos variáveis à disposição de falantes em todas as comunidades linguísticas normais. Deveríamos, isto sim, preservar a diglossia de Ferguson como uma noção de grande utilidade para dar conta de um tipo específico de variação entre uma variedade A e uma variedade B, que é socialmente considerada como uma mesma língua. A primeira nunca é usada em comunicações ordinárias e informais, embora uma certa porcentagem de formas de A possam ser usadas, dependendo do domínio do sistema diglósico por parte do falante. O que se reconhece socialmente como diglossia não é diretamente relacionado à maneira como falantes utilizam os contrastes relevantes nas negociações de suas identidades e na preservação de sua língua - mas passa por um desenvolvimento constante através do tempo e do espaço social e geográfico (HEYE, 2006, p. 80).

Ainda que diante de todo o exposto poder-se-ia acreditar que no Brasil existe ou já existiu uma situação diglósica, isso não pode ser de fato assinalado, uma vez que o reconhecimento de códigos superpostos não é tão explícito quanto parece. Temos, no Brasil, uma situação de contato bidialetal, que demonstra certas diferenças em relação à diglossia, pois esta última apresenta valores bem distintos pelos seus próprios usuários. Entretanto, infelizmente, “a escola reforça o *status quo* diglósico” (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 75), isto é, ao invés de trabalhar com as situações de uso e nesse caso ambos os códigos (variedade-padrão e a variedade do aluno), a escola submerge a heterogeneidade linguística, oferecendo uma única forma de se aprender sobre língua materna.

Essa fragilidade conceitual acarreta, por conseguinte, alguns percalços, como na hora de “abordar o conceito de língua em função das necessidades e dilemas que enfrentamos na pesquisa e no trabalho pedagógico com a linguagem” (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007, p. 47). Tal dilema, refletido principalmente em face das dificuldades do professor em sala de aula, merecem um debate mais pontual. Por isso, é dever de todo professor ser copartícipe do levantamento de questões, a saber:

[...] Como podemos fornecer uma educação escolar que, a par de municiar o aluno de recursos linguísticos que o habilitem a desempenhar-se com eficiência e segurança em domínios onde o uso da variedade-padrão é de rigor, preserve-lhe, ao mesmo tempo, os hábitos linguísticos típicos de seu grupo primário? (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 77).

Hoje é preciso buscar compreender melhor os procedimentos didático-pedagógicos com que o professor possa atuar no sentido de colocar a variedade-padrão à disposição do aluno, porém não de uma maneira impositiva. Desta maneira, “o estudo das diferenças estruturais regulares entre a norma padrão e cada uma das demais variedades da língua portuguesa constitui uma etapa básica para uma boa metodologia do ensino do português” (LEMLE, 1978, p. 63).

3 No ambiente escolar

Quando mergulha-se no universo educacional, logo evidencia-se que o ambiente escolar é marcado pela heterogeneidade, conforme MOLLICA (2000, 2003) que, discutindo a transferência de características da oralidade para a escrita, durante o processo de letramento, indica encaminhamentos e formas de interferência para que as questões de variação e de mudança linguística possam ser tratados no âmbito da escola.

Também nos trabalhos de Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001) e Bortoni-Ricardo (2004, 2011), verifica-se um constante debate sobre a necessidade de se considerar a presença do fenômeno da variação em sala de aula e a partir disso repensar o encaminhamento dado ao ensino de língua materna, propondo a adoção de currículos bidialetais ou, da chamada “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 81), que compreenderia a partir de um viés de estudo etnográfico realizado por sociolinguistas a possibilidade de um trabalho que compreendesse alguns grupos minoritários, os mais comumente citados: os de falares rurais ou marcados pela estratificação social. O sociolinguista e etnógrafo Erickson (1996, apud BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 82), criador da expressão, assim define a pedagogia culturalmente sensível:

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores (ERICKSON, 1985, apud BORTONI-RICARDO & DETTONI, 2001, p. 82).

As autoras compreendem ainda que as desigualdades sociais no país no que se refere à distribuição de renda e de bens culturais marcam também com muita propriedade discrepâncias na própria escolarização. Há, portanto, a proposta de que a discriminação e a desvalorização daqueles que passam a ser estigmatizados por causa do uso que fazem da língua portuguesa sejam, de fato, um “problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças dessa variedade à cultura escolar.” (BORTONI-RICARDO & DETTONI, 2001, p. 83). Esse processo chamado de educação bidialetal traria, de acordo com as autoras, contribuição efetiva contra o baixo rendimento, repetência e até evasão escolar.

Contribuíram no início com a proposta de educação bidialetal, outros autores como Hymes (1972 apud BORTONI, 1993, p. 73) e também Gumperz (1991), em pesquisas na área da etnografia da comunicação, quando voltavam o olhar para o interior da sala de aula,

apontando, inclusive, que a diferença no estilo entre professor e aluno é fator preponderante no rendimento em sala.

Para reforçar essa discussão apontam-se ainda duas pesquisas que evidenciam a importância de uma proposta de educação bidialetal. A primeira refere-se ao processo inicial da alfabetização de Souza (2007) e indica que a transferência da língua falada pelo aluno para a dita variedade-padrão é uma atividade bastante difícil, pois em seu dia-a-dia não está habituado a usá-la, sendo necessário considerar a linguagem apresentada pelo alfabetizando para ir introduzindo pouco a pouco a outra variedade (a padrão). A segunda pesquisa de Cyranka (2011) revela uma distância muito grande entre a teoria e a prática, mas demonstra mediante atividades desenvolvidas com um grupo de estudantes a possibilidade de uma educação bidialetal, tal qual a proposta por Bortoni-Ricardo (2004).

Todas as retomadas acima propostas objetivam revisitar as implicações relacionadas quando se fala em ensino-aprendizagem de língua materna e, especialmente sobre esse processo de letramento frente às variedades estigmatizadas, neste caso pontualmente as provindas das regiões de base rural.

4 Situando a pesquisa

Diante do debate aqui proposto, também é preciso situar, ainda que brevemente, as implicações do Projeto de formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná, que desde 2011 vem sendo desenvolvido em sete municípios da região Oeste do Paraná, que na última avaliação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), apresentaram índices inferiores a 5,0. Esse projeto, ligado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste de Cascavel e com o apoio da CAPES e INEP, tem buscado realizar um trabalho de retomada teórica para interferir nos problemas mais emergentes enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Os municípios envolvidos são Braganey, Diamante do Sul, Diamante do Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras.

Como bolsista CAPES/INEP, esta pesquisadora adentrou no projeto como professora da Educação Básica para participar não só das investigações propostas, mas também da organização da elaboração e participação de uma proposta de formação continuada tendo como base as dificuldades apontadas pelos professores e diagnosticada por métodos de geração de dados, como um simulado da Prova Brasil aplicado no primeiro semestre do primeiro ano da pesquisa e que servirá neste trabalho como objeto para geração de dados.

Naturalmente a formação continuada tem sido destacada como uma grande alternativa para a intensa análise e reflexão das dificuldades encontradas pelos professores e pelas defasagens apontadas na aprendizagem da língua materna. O documento chamado Plano Nacional de Educação - PNE - reitera a importância da prática de programas de formação continuada que “deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

É necessário enfatizar também que um dos objetivos do Projeto, consiste na futura elaboração, conjuntamente entre os professores participantes da formação continuada, de material didático/pedagógico, abrangendo o estudo da língua portuguesa, tais como temáticas de leitura, oralidade e escrita, imprescindíveis no processo de letramento.

5 Ilustrando o estudo com dados investigados

No simulado da Prova Brasil, aplicado no primeiro semestre de 2011, foi possível averiguar diante da solicitação de uma produção textual, diversas dificuldades que necessitavam de atenção especial e por isso, tornando-se foco de nosso projeto de formação continuada.

Segue a formulação da proposta de escrita, ressaltando, contudo, que nas atividades de múltipla escolha da prova simulada, discutia-se o gênero textual “bilhete”, inclusive com um exemplo explorando sua principal caracterização. A proposta tal qual foi feita no simulado, assim apresenta-se:

Releia o BILHETE abaixo.

Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, 18/09/09.

Senhores Pais e Responsáveis,

Comunicamos que amanhã (**sábado**), dia **19/09/09**, haverá aula de reposição com início às **13:45**. As aulas de amanhã são referentes às aulas do dia 03/08, segunda-feira.
Contamos com a presença de seu(sua) filho(a).

Atenciosamente
A Direção

Agora ESCREVA UM BILHETE a seu(sua) PROFESSOR(A), explicando por que você não poderá ir à aula.

O PDE e o SAEB em Brasil (2011) apresentam para Matriz de Língua Portuguesa duas dimensões: uma denominada de Objeto do Conhecimento, em que são listados seis tópicos gerais e outra denominada de Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, são contemplados 15 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. O centro de nosso interesse encontra-se em relação ao Tópico VI, delineado como o que trata da variação linguística.

Nesse sentido, procurou-se avaliar como critério de análise linguístico-discursiva nos textos produzidos pelos alunos no simulado da Prova Brasil, aquilo que responderia ao descritor número 10: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. No entanto, deve-se frisar o que bem assinalou Bortoni-Ricardo (2004):

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca, etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

Essa autora em outra publicação, intitulada *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais* delinea com muita propriedade os efeitos da transição do rural para o urbano, questionando o conflito de duas tendências opostas “pressões padronizadoras (parte do fenômeno de homogeneização das sociedades modernas) e a manutenção de formas não padrão, como símbolos de identidade do grupo” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 270).

Como foi sinalizado anteriormente foram aplicados simulados da Prova Brasil em oito turmas de 3ª séries, que além das 4ª séries também receberam a aplicação do simulado (ainda não havia sido adotada a atual nomenclatura do ensino de nove anos) em escolas municipais de uma das cidades que fazem parte do projeto, totalizando 144 alunos. Desse total foram recolhidos 25 textos como amostra das produções realizadas, que geraram alguns dados que subsidiaram essa pesquisa. Por isso, julgou-se melhor não trazeremos amostras de somente alguns textos que ilustram a presença da variação regional em sala de aula, mas destacamos casos, sem que necessariamente tenham aparecido em uma única produção do simulado, mas diluídos na escrita de vários alunos. Assim, temos o quadro a seguir:

Quadro – A relação sobre a variedade de usos e variedade-padrão

Ex.	Variedade de usos	Variedade-padrão/escrita
01	rancar	arrancar
02	intrega	entrega
03	tiu	tio
04	mutivo	motivo
05	fautar	faltar
06	umas nota	umas notas
07	coisas mais legau	coisas mais legais
08	cortar capim para os boi	cortar capim para os bois
09	minhas notas foi	minhas notas foram
10	minhas notas estão muito boa	minhas notas estão muito boas
11	consutar	consultar
12	tô, vô	estou, vou
13	tá boua	está boa
14	nóis	nós
15	vocêis	vocês
16	Craldete	Claudete
17	porva	prova
18	disvorvemdo	desenvolvendo

Quanto a essa relação é possível averiguar que correspondem a marcas da oralidade na escrita, mas mais que isso. Ou seja, a utilização pelo aluno dos recursos fonológicos dos segmentos vocálicos e consonantais – dos recursos prosódicos na produção escrita, assim como no processo morfossintático, a omissão da marca de plural do Sintagma Nominal. Porém, neste momento, não discutiremos a implicância dessas ocorrências no campo da fonologia, morfologia, sintaxe ou semântica, porém é certo que tais exemplos estão relacionados ao caráter pragmático do uso da linguagem. E isso é bastante natural, tendo em vista que as línguas em sua dinamicidade refletem fatores como os que estão presentes nos

falantes do município pesquisado: região geográfica, moradores de localidades rurais, faixa etária, classe social, etc.

Assim como assinalou Bortoni-Ricardo (2004), correlacionam-se a esses exemplos o fato de no português oral, informal, o falante flexionar só o primeiro elemento do sintagma nominal, como ocorreu nos exemplos 06 ao 10, bem como a troca da consoante lateral / l / pela vibrante simples / r / em alguns grupos consonânticos (exemplo 16) e ainda, no recurso prosódico da ditongação, ou seja, do acréscimo da vogal / i /, como ocorre nos exemplos 14 e 15. Ressalta-se ainda, que as ocorrências como 01 e 13 aparecem mais do que duas vezes em diferentes textos, mostrando de que não se trata apenas de algo extemporâneo. Poder-se-ia detalhar cada uma das palavras correlacionadas, mas diante do quadro fica bastante evidente que as variedades presentes no processo de letramento refletem-se na escrita, não podendo ser desprezadas pelo docente e pela escola. Trabalhar com a diversidade linguística implica em compreender as diferenças presentes em sala de aula e trabalhar para que essas variedades não se tornem marcas de estigmatização, pois se analisarmos mais pontualmente, a maioria das expressões acima são utilizadas cotidianamente por inúmeros falantes da língua portuguesa, independente, muitas vezes, da situação comunicativa, estando de fato arraigadas ao lugar onde vive o falante.

6 Conclusão

Diante do exposto é possível verificar que no processo de letramento, tratamento das variações linguísticas e, em particular, das diferenças dialetais e/ou de estratificação social é preciso que o professor posicione-se de uma maneira diferenciada. É preciso que reavalie sua visão em relação à heterogeneidade, começando em se propor a visitar conceitos. Daí a verificação da importância de uma educação bidialetal para que, de fato, abandone-se o estigma que persiste em relação a alguns falantes, tendendo ao que foi denominado *status quo* diglótico.

Nesse sentido, pesquisas como a proposta pelo Projeto de formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná têm diagnosticado, como nos exemplos supramencionados, temas emergentes que precisam ganhar uma forma de expressão positiva nas discussões acadêmicas, a fim de que realmente os professores que trabalham com o início do processo de letramento, encontrem subsídios para avançarem no aproveitamento e no domínio linguístico de seus alunos, a partir de estudos da variante dialetal.

Portanto, no processo de letramento devemos estar dispostos a reduzir as dificuldades do ensino-aprendizagem, nas atividades de letramento, harmonizando a relação entre variedade-padrão e as variedades dialetais trazidas pelos alunos. Para isso, precisamos buscar diante das problematizações, recursos teóricos e práticos de ensino-aprendizagem para, enfim, vermos retorno em sala de aula.

Referências

- BORTONI, S. M. Educação bidialetal – O que é? É possível? In: SEKI, L. (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993, p. 71-78.
- BORTONI-RICARDO S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In.: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 81-103.

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. *PDE: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, 2001.
- CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p.45-66.
- CYRANKA, L. F. M. O bidialetalismo na escola é possível. In: Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011, p. 2621 – 2634. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Lucia_Cyranka.PDF>. Acesso em: 13 ago. 2012.
- FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974, p. 99-118.
- FISHMAN, J. A. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974, p. 25-40.
- GUISAN, P. Língua a ambiguidade do conceito. In: BARRETO, M. M. G. S.; SALGADO, A. C. P. (Orgs.). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato – homenagem ao professor Jürgen Heye*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 17-27.
- GUMPERZ, J. C. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- HEYE, J. Sobre o conceito de diglossia. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação de professores de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 69-83.
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. In: PORTELA, E. *Linguística e ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, p. 60-94.
- MAHER, T. M. *Do casulo ao movimento: suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.
- MOLICA, M. C. *A influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- _____. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-47.
- SOUZA, M. A. Educação de jovens e adultos e a diversidade linguística: as relações entre a fala e a escrita. Anais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2007, p. 56-85. Disponível em: <<http://www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/diversidadelinguistica.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.