



**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**MÁRCIA SOUZA**

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE  
LETRAMENTO EM SITUAÇÃO ESCOLAR**

**CASCADEL - PR  
2014**

MÁRCIA SOUZA

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE  
LETRAMENTO EM SITUAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel

CASCADEL - PR  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729d Souza, Márcia  
A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar. / Márcia Souza.— Cascavel, 2014.  
150p.

Orientador<sup>a</sup>: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Nadir von Borstel

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Formação continuada. 2. Letramento. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Diversidade linguística. 5. Variações bidialetais. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 410.7

MÁRCIA SOUZA

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE  
LETRAMENTO EM SITUAÇÃO ESCOLAR**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rinaldo Vitor da Costa  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD  
Membro Titular (Convidado)

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Membro Titular (da Instituição)

---

Prof. Dr. Ciro Damke  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Membro Suplente (da Instituição)

---

Profa. Dra. Maria Ceres Pereira  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD  
Membro Suplente (Convidada)

---

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Orientadora

Cascavel, 11 de março de 2014.

Dedico este trabalho aos que fazem com que eu me sinta todos os dias uma pessoa abençoada: Marlene Souza, minha mãe, e Ricardo da Rosa, meu noivo.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão de bolsa do Programa Observatório da Educação, juntamente com o apoio do INEP.

À SEED do Estado do Paraná, pela concessão de afastamento integral para meus estudos de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À professora doutora Clarice Nadir von Borstel, minha orientadora, pelo olhar crítico e a expressiva experiência, que fizeram deste curso de mestrado um aprendizado de vida. Meus agradecimentos, respeito, admiração e especial carinho. Mais que uma orientadora, uma verdadeira conselheira e amiga.

Ao apoio das professoras Aparecida Feola Sella e Lourdes Kaminski Alves, coordenadoras do Programa, e prestimosa assessoria da secretária Tatiana de Oliveira Borges. Minha sincera gratidão a todas.

Aos professores doutores que compuseram a banca de qualificação e que contribuíram expressivamente para a elaboração desta pesquisa: Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Renilson José Menegassi, Rinaldo Vitor da Costa e Maria Ceres Pereira.

A todos os professores que ministraram disciplinas durante o mestrado. Suas aulas trouxeram luz a minha prática de ensino.

À professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes e aos colegas pesquisadores e participantes do Projeto de Pesquisa e Extensão “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios de baixo IDEB da região Oeste do Paraná”. Sempre me lembrarei da oportunidade a mim concedida. Muito obrigada!

Aos meus familiares, especialmente todos os meus irmãos, por compartilharam comigo toda a trajetória dos estudos realizados. Verdadeiros exemplos de luta, dia após dia. Vanusa, Getúlio, Rosana, Adilson, Adriana e Marcelo, vocês me inspiram.

Ao meu pai, Antonio Brekenfeld Dantas (*in memoriam*), pelo estímulo aos estudos, ainda que muitas vezes às avessas. Ele sabia bem o que dizia.

À senhora dona Marlene Souza, por tudo o que me ensinou e continua ensinando. Sempre minha primeira referência, minha amada mãe.

Ao meu noivo, Ricardo da Rosa, pelo entusiasmo de todos os dias. Pelo abraço mais acolhedor e um amor que eu ainda não conhecia.

SOUZA, Márcia. **A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar**. 2014. 150 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel - PR.

## RESUMO

O presente estudo possui como tema a diversidade linguística sob a abordagem do discurso e suas implicações no processo de letramento em situação escolar, a partir de uma análise pormenorizada do contexto sócio-histórico do município pesquisado, Ouro Verde do Oeste. Localizada no Oeste do Estado do Paraná, esta cidade encontra-se engajada no projeto de pesquisa e extensão “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”, desenvolvido por um grupo de pesquisadores da UNIOESTE, por meio de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Instituição, a CAPES e o INEP, mediante o Programa Observatório da Educação. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar, sob a abordagem da formação continuada, aspectos da discursividade sociocultural e das variáveis linguísticas utilizadas em textos escritos. Logo, o escopo teórico parte do interacionismo, tomando as concepções de língua e de linguagem como processo dialógico, respectivamente, presentes nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2009), Bakhtin (2003) e Geraldi (1984, 1996, 1997). O processo de letramento é aqui conceituado como práticas sociais, em situações específicas e ainda com finalidades específicas, conforme Kleiman (1995) e Soares (2000, 2004), sendo, nesse sentido, não passível de uma definição estática. Abordamos os estudos sobre a Sociolinguística, de acordo com Labov (1972/2008), Mollica (1998, 2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2011) e von Borstel (2002/2003, 2007), subsidiados pelos conceitos de língua e cultura em uma relação intrínseca com os fatos sociais, a partir de Calvet (2002) e Certeau (2008). Assim, realizamos reflexões a fim de compreender e aplicar os estudos da Sociolinguística, com enfoque na pesquisa qualitativa e interpretativista de Gumperz (1991, 1998) e de Erickson (2001), bem como os postulados da Linguística Aplicada conforme Moita Lopes (2006) e Cavalcanti (2001, 2006), entre outros. Para tanto, desenvolvemos o resgate do contexto histórico da cidade a partir da análise documental, realizamos encontros de formação continuada com os docentes e analisamos a prática de análise discursiva e linguística da escrita de alunos, quando houve a aplicação de duas propostas de produção textual e da observação participante. A partir dos resultados, verificamos que, no trabalho com letramento, a existência de *status* entre dois ou mais falares, ou seja, o bidialetalismo ou plurilinguismo do português brasileiro, especialmente advindos da base regional, deve ser priorizada para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os resultados apontam transferências linguísticas na escrita dos alunos e, conseqüentemente, a necessidade da proposição de atividades que compreendam esse aspecto.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada; letramento; ensino e a aprendizagem; diversidade linguística; variações bidialetais.

SOUZA, Márcia. **Linguistic diversity and its implications in the process of literacy in the school situation**. 2014. 150 sheets. Dissertação (Master of Arts) – University of Western Paraná. Cascavel - PR.

## ABSTRACT

The study here presented has as theme the linguistic diversity in the discourse approach, reflecting about its implications in the process of literacy in a school situation, from a detailed analysis of the social and historical context of the city where the research took place, Ouro Verde do Oeste. Located in the West of Paraná State, this city is engaged with the research project named “*Continuing education for teachers of basic education in the first grades: actions aimed at literacy in cities with a low index of development of basic education (IDEB) in the West zone of Paraná*”, developed by a researchers group of Unioeste, a result of a partnership among the *Stricto Sensu* Post-Graduation Program of Arts/Letters of that institution, CAPES and INEP, through the Observatório da Educação [Education Observatory] Program. This research has the main objective of analyzing and interpreting the linguistic diversity, determined by the regional variations in the process of literacy. Therefore, the theoretical purpose goes from interactionism as synonym of dialogicity, from the conception of language as a dialogic process, respectively present in the studies of Geraldi (1984, 1996, 1997), Bakhtin (2003) and Bakhtin/Volochínov (2009). The process of literacy is here appraised as social practices, in specific situations and also with specific purposes, according to Kleiman (1995) and Soares (2000, 2004), being not passible of a static definition, in this sense. We bring the studies about the Variational Theory, according to Labov (1972/2008), Mollica (1998, 2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2011) and von Borstel (2002/2003, 2007), aided by the concepts of language/culture from Calvet (2002) and Certeau (2008), which allowed us to visualize the language study in an inner relation with the social facts and, consequently, with the school context. Thus, we developed reflections so that we could understand and apply the Sociolinguistics studies, with aim at the qualitative and interpretative research of Gumperz (1991, 1998) and of Erickson (1989, 2001), as well as the Applied Linguistics postulates according to Moita Lopes (2006) and Cavalcanti (2001, 2006), among others. To do so, we brought the historical context of the city from the documental analysis of elements that outline the history of the city and from the analysis of students’ written texts, when there was an application of the proposals of textual production, and the participant observation followed by an interview script, both realized at Padre Arnaldo Janssen School. In this research, we verified that in the work with literacy, the existence of *status* between two or more ways of speaking, that is, the bidialectalism or the plurilingualism of Brazilian Portuguese, especially come from a regional basis, must be a priority for the teaching of the Portuguese language, since the results of this research point out that there is interference in the writing of the students and that there is a necessity of proposing activities that comprehend this aspect.

**KEYWORDS:** Continuing education; Literacy; Teaching and learning; Linguistic diversity; Bidialectal variations.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ouro Verde do Oeste e sua localização no Oeste do Paraná .....	55
<b>Figura 2</b> – Definição de texto.....	75
<b>Figura 3</b> – Definição de gênero do discurso .....	76
<b>Figura 4</b> – O gênero biografia.....	78
<b>Figura 5</b> – O gênero autobiografia.....	79
<b>Figura 6</b> – Fragmento de autobiografia – Participante A, julho, 2012.....	82
<b>Figura 7</b> – Fragmento de autobiografia – Participante B, julho, 2012.....	83
<b>Figura 8</b> – Fragmento de autobiografia – Participante C, julho, 2012.....	84
<b>Figura 9</b> – Produção escrita nº 1 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	87
<b>Figura 10</b> – Produção escrita nº 2 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	89
<b>Figura 11</b> – Produção escrita nº 3 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	90
<b>Figura 12</b> – Produção escrita nº 4 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	91
<b>Figura 13</b> – Produção escrita nº 4 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	93
<b>Figura 14</b> – Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012.....	94
<b>Figura 15</b> – Produção escrita nº 7 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012.....	95
<b>Figura 16</b> – Produção escrita nº 8 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012.....	96
<b>Figura 17</b> – Produção escrita nº 9 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012.....	99
<b>Figura 18</b> – Produção escrita nº 10 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012.....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas sobre diversidade linguística e letramento no Banco de Teses da CAPES .....	12
<b>Quadro 2</b> – Programação do curso de formação continuada desenvolvido no Município de Ouro Verde do Oeste .....	57
<b>Quadro 3</b> – Proposta de produção textual – Alunos .....	68
<b>Quadro 4</b> – Autobiografia de Bertrand Russel .....	80
<b>Quadro 5</b> – Proposta de produção textual – Professores .....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 AS TEORIAS E SUAS RELAÇÕES</b> .....	<b>16</b>
1.1 OS CONCEITOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	17
1.1.1 Linguagem e língua mediante o interacionismo .....	19
1.1.2 As bases do interacionismo.....	24
1.1.3 O interacionismo no processo de ensinar e aprender a produzir textos .....	28
1.2 O PROCESSO DE LETRAMENTO.....	30
1.2.1 Os gêneros discursivos como instrumentos de ensino .....	33
1.3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA .....	35
1.4 A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA .....	40
1.5 LINGUÍSTICA APLICADA E O PAPEL DO PESQUISADOR.....	44
<b>2 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>48</b>
2.1 PRESSUPOSTOS DO ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO....	48
2.2 INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM DOS DADOS.....	52
2.3 CENÁRIO, SUJEITOS E REGISTROS DA PESQUISA .....	54
2.4 O PROCESSO DE LETRAMENTO .....	56
2.4.1 A proposta de produção textual .....	60
2.4.2 Os gêneros biografia e autobiografia.....	61
2.5.3 As produções biográficas e autobiográficas .....	67
<b>3 PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>70</b>

3.1 PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	73
3.2 PRÁTICA DE ANÁLISE DISCURSIVA.....	85
3.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .....	97
<b>3.3.1 Os traços fonológicos nos textos escritos.....</b>	<b>102</b>
3.3.1.1 O apagamento do /r/ pós-vocálico.....	102
3.3.1.2 Traços de transferência fonética .....	105
3.3.1.3 Ditongação e monotongação.....	106
<b>3.3.2 Omissão da marca de plural do sintagma nominal.....</b>	<b>108</b>
3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado possui como tema a diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar, considerando etapas de formação continuada, aspectos da discursividade sociocultural e de variáveis linguísticas, utilizadas em textos escritos de alunos. Tomamos como pressuposto uma análise pormenorizada do contexto sócio-histórico do município pesquisado – Ouro Verde do Oeste –, localizado no Oeste do Estado do Paraná. Esta cidade possui, em seu surgimento e colonização, a presença de pioneiros provindos de diversos estados brasileiros e por isso, pressupomos a existência de uma comunidade de fala bastante peculiar.

Hoje, muitos habitantes da referida cidade, em suas interlocuções na comunidade, fazem uso de uma variável linguística diferenciada de outros centros urbanos. Por isso, são sujeitos desta pesquisa os habitantes de Ouro Verde do Oeste que estudam na Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen e, por conseguinte, participam do processo de letramento realizado no Ensino Fundamental.

O princípio desta investigação vincula-se aos objetivos do Programa Observatório da Educação<sup>1</sup>, mediante o projeto de pesquisa e extensão denominado “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”<sup>2</sup>. Além de atividades diagnósticas que analisam o ensino nas áreas de Letras e Matemática, tendo em vista a compreensão da realidade, a realimentação teórica e retornos positivos, esse projeto também propõe um trabalho de formação continuada para professores em Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> Resultado da parceria entre a CAPES e o INEP, o Programa tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível nas Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, além de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

<sup>2</sup> Projeto nascido de proposta aprovada perante o edital nº 38/2010 da CAPES, que possui a coordenação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes e encontra-se 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. Além de atividades diagnósticas, prevê um trabalho de formação continuada para professores, notadamente considerando temas relacionados ao letramento, entre eles a questão da diversidade linguística.

Como bolsista CAPES/INEP, adentramos no referido projeto logo no início, em 2011, como professora da Educação Básica, e, em 2012, como mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE. Durante todo o período até a presente data, nossa participação esteve ligada a todas as atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores, sendo que, ademais da produção científica, realizamos atividades de formação continuada, especificamente 80 horas em cada um dos municípios, durante os dois referidos anos. Como professora da formação continuada, trabalhamos com mais assiduidade no Município de Ouro Verde do Oeste. Além das questões relacionadas ao tratamento da diversidade linguística, tema deste trabalho, o projeto preocupou-se com outros problemas relacionados ao processo de letramento, especialmente em situação escolar, nos anos iniciais.

A formação continuada tem sido destacada, nos últimos anos, como uma grande alternativa para compreensão e enfrentamento das dificuldades encontradas pelos profissionais de ensino no processo de letramento. O documento chamado Plano Nacional de Educação (PNE) reitera a importância da prática de programas de formação continuada, a qual “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).

O quadro a seguir indica a motivação inicial para esta pesquisa:

**Quadro 1** – Pesquisas sobre diversidade linguística e letramento no Banco de Teses da CAPES

Assuntos Pesquisados	Dissertações					Teses				
	2008	2009	2010	2011	Total	2008	2009	2010	2011	Total
Diversidade Linguística	12	22	11	25	70	4	7	10	3	24
Processo de letramento	5	15	20	17	57	4	1	4	4	13
Diversidade e Letramento	2	2	1	2	7	1	0	2	1	4
Diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

É possível subtrair do quadro 1 que temas relacionados à diversidade e o letramento têm sido pouco discutidos nos últimos anos, o que nos impeliu ao início desta pesquisa.

Além disso, podemos acrescentar os resultados insatisfatórios apresentados nos mecanismos de avaliação nacional e também a própria indicação dos professores do município, durante as formações, uma vez que apontaram algumas dificuldades em trabalhar com questões relacionadas à diversidade linguística. Problematicamos, nesta pesquisa, portanto, de que modo a diversidade linguística é marcada pela discursividade sociocultural, apresentada por professores em processo de formação continuada e por alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, influenciando no processo de letramento.

Logo, apontamos como objetivo geral:

Compreender a diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar, sob a abordagem da formação continuada, aspectos da discursividade sociocultural e das variáveis linguísticas utilizadas em textos escritos de alunos.

E traçamos como objetivos específicos:

– Trabalhar com a produção textual/escrita biografia e autobiografia com os docentes do município e com discentes do 5º ano, de uma escola pública municipal, a partir da prática da formação continuada;

– Compreender o fenômeno da diversidade linguística e suas variações bidialetais, como subsídio para um adequado processo de letramento em situação escolar, sob o viés da prática discursiva das produções escritas dos alunos;

– Identificar as variantes linguísticas não padrão e compreendê-las em seus aspectos socioculturais de acordo com a prática de análise linguística das produções escritas dos alunos;

– Propor encaminhamentos sobre a formação continuada para uma prática de ensino e de aprendizagem, considerando a triangulação dos dados investigados.

Diante dos objetivos assinalados, propusemos a formulação da sequência de capítulos.

No primeiro deles, delineamos a discussão teórica, tendo como debate inicial a concepção de língua assumida na pesquisa, conforme Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochínov (2009), que é a da concepção dialógica, e tendo em vista uma reflexão mais específica sobre a prática de produção de textos, contamos também

com Geraldi (1984, 1996, 1997), em se tratando do Interacionismo e de práticas de ensino e de aprendizagem. Discutimos também a importância dos gêneros discursivos, tendo em vista a necessidade de esses serem fundamentados em efetivas práticas sociais. Nesse capítulo, adentramos ainda nas primeiras considerações sobre letramento, explicitando, mediante Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (2004) e Kato (1986), as especificidades do processo de letramento em situação escolar. O aporte teórico sobre diversidade linguística apresenta os estudos de Labov (1972/2008), Gumperz (1991, 1998), Mollica (1998, 2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2011) e von Borstel (1998, 2002/2003, 2007, 2011), subsidiado pelo conceito de linguagem e cultura a partir de Semprini (1999), Cucho (2002) e Certeau (2008). Dedicamos uma seção à busca de elucidar o tratamento que vem sendo dado à diversidade linguística durante o processo de letramento. Recorremos também aos aportes da Linguística Aplicada, delineando o papel do pesquisador, conforme Moita Lopes (2006) e Cavalcanti (2001, 2006).

O segundo capítulo, específico da metodologia de pesquisa, abordaremos o método e o instrumento da pesquisa utilizado, inicialmente com os aportes teórico-metodológicos *in loco* da Sociolinguística e o processo de formação continuada, tratando sobre a proposta de produção textual quanto aos gêneros discursivos biografia e autobiografia, que norteiam toda a discussão e a análise dos dados, seguidos da apresentação do método de abordagem, que trata de uma pesquisa essencialmente interpretativa e/ou qualitativa. Os teóricos a que recorremos são: Gumperz (1991, 1998), Erickson (1989), Lüdke e André (1986), Sousa Santos (1998), Lakatos e Marconi (2007), Angrosino (2009), além de outros. Na sequência, situamos o cenário dos sujeitos e do *corpus* da pesquisa, por meio do resgate de dados sobre o contexto sócio-histórico de Ouro Verde do Oeste, tendo em vista a compreensão da realidade da sala de aula. Os métodos para geração de dados foram a observação participante e a análise documental.

No terceiro capítulo, inicialmente, apresentamos a análise de práticas de ensino e de aprendizagem, de acordo com os estudos de Bakhtin (2002, 2003) e Geraldi (1984, 1996, 1997), entre outros, para podermos refletir sobre a prática de formação continuada com os docentes e suas manifestações sociais, culturais e linguísticas, tomando ainda o viés da Linguística Aplicada. Em seguida analisamos o discurso presente nas produções textuais dos alunos, desenvolvendo uma prática de análise discursiva, destacando todo o processo de contato com o município durante

a formação e observação participante. Na terceira seção, abordaremos os textos escritos dos alunos apresentando uma análise da prática de análise linguística, de acordo com estudos da Sociolinguística. No final da seção deste capítulo, discutimos a análise e propomos na triangulação dos dados algumas reflexões, considerando o contexto sócio-histórico do município de Ouro Verde do Oeste e o resultado da análise dos textos produzidos, tomando por base os estudos de Mollica (1998, 2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2011), e também outros estudiosos.

O levantamento de dados compreende um *corpus* nascido da aplicação de uma produção biográfica, aplicada durante a formação continuada realizada com os docentes e de duas propostas de produção textual, dirigidas aos alunos durante aulas ministradas pela própria pesquisadora, nas turmas do 5º ano A (matutino) e 5º ano B (vespertino), para 47 alunos da Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen, em Ouro Verde do Oeste, na primeira quinzena do mês de dezembro de 2012.

Nesta pesquisa, partimos da consideração de que, entre todas as polêmicas do trabalho com letramento, é a existência de *status* entre dois ou mais falares, ou seja, o bidialetalismo ou plurilinguismo do português brasileiro, especialmente advindos da base regional, que comprometem o processo de letramento em situação escolar, uma vez que há muito esse fato vem sendo constatado, mas, por diversos fatores, a diversidade linguística vem sendo negligenciada em prol das normas urbanas de prestígio.

Ao delinear as respostas para as nossas perguntas de pesquisa, verificamos a partir dos resultados que é necessário que se dê continuidade à formação continuada e, principalmente, da proposição de atividades que compreendam o aspecto da diversidade linguística e situações de discursividade sociocultural, uma vez que são recorrentes e, de fato, interferem no processo de letramento em situação escolar.

## 1 AS TEORIAS E SUAS RELAÇÕES

A língua em uso é um sistema instável que se cristaliza, ainda que com expressiva lentidão e, por isso, acaba por refletir, no decorrer do tempo e no espaço, as características mais peculiares dos grupos que a utilizam.

Logo, é possível afirmarmos que, ao longo da vida do indivíduo, o caráter heterogêneo da língua exige que se atenda às solicitações, aos ajustes, aos apelos da língua e, nesse sentido, tem-se um embate: “de um lado, uma aparência de estabilidade e, de outro, a constante variação e mudança tanto no indivíduo como na comunidade” (PAIVA e DUARTE, 2003, p. 13).

A partir disso, buscamos refletir sobre como o professor poderia desenvolver o seu trabalho em sala de aula e tentar lidar com esse embate. À medida que necessita ensinar a variedade padrão, a que tem maior estabilidade, há de considerar também as outras variedades e, por conseguinte, valorizar todas elas. Essa não é uma atividade fácil, pois, ainda que muitas vezes dominemos a teoria, sentimos muita dificuldade em transferi-la para a prática. Ou, ao contrário, desenvolvemos estratégias intuitivas para lidar com essas diferenças em sala de aula, sem nunca termos tido contato com um respaldo teórico pertinente.

Por isso, a discussão proposta neste estudo prevê, inicialmente, uma retomada teórica do que tomamos como base para subsidiar o desenvolvimento e a análise do tema, tendo em vista que a discussão acerca das implicações da diversidade linguística no processo de letramento, diante de um contexto sociocultural específico, deve partir de debates solidificados e passíveis de entrelaçamento.

Neste aporte teórico, consideramos o conceito de língua e linguagem e suas inferências no processo de ensino-aprendizagem, cujos pressupostos, na opção do recorte aqui delineada, buscamos nos debates sobre o interacionismo e, mais especificamente, na produção de textos, o que nos leva ao debate mais profícuo da teoria: a dialogicidade.

Discutiremos, ainda, os conceitos de alfabetização e letramento em busca da compreensão mais aprofundada de como está hoje o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, trazendo, é claro, os gêneros discursivos como primordiais nesse processo, já que as manifestações verbais de alunos do 5º ano,

mediante a escrita de biografias e autobiografias, são nossos objetos de análise. Finalmente, adentramos na diversidade linguística, apresentando as contribuições da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, indissociáveis da análise proposta.

Teremos, assim, a contenda desejável para que se possa tratar das características mais peculiares dos usuários da língua de uma determinada comunidade, faixa etária e com específico uso de língua: considerando a aparente estabilidade e a constante mudança, indicadas por Paiva/Duarte (2003) no início desta seção.

## 1.1 OS CONCEITOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino de língua materna, no decorrer da história, tem comportado alguns desajustes, parte deles pautados em ferrenhos enfrentamentos entre a estabilidade e a mudança, isto é, as diferentes manifestações linguísticas. É importante uma breve retomada de duas das principais concepções de linguagem, já que, de forma muitas vezes explícita ou implícita, elas nortearam e ainda norteiam a prática dos professores em sala de aula.

Dois estudos, embora tenham enfatizado aspectos diferenciados, oferecem uma teoria geral da linguagem e, ainda hoje, estão muito presentes nas instâncias de ensino. O primeiro é o de Saussure, que nos delegou o Estruturalismo e optou pelo trabalho com a parte imanente da linguagem, priorizou a língua como sistema de signos marcado pelo distanciamento da fala, considerada como individual. Sua teoria propunha uma análise que não levava em conta o uso real, mas a língua por ela mesma; logo, sua marca maior foi um caráter por muitos considerado extremista em relação à forma.

O outro estudo, de Chomsky, descreve a linguagem como capacidade inata da espécie humana; trata-se da teoria gerativista. Até hoje a distinção entre competência e desempenho, sendo aquela o conjunto de regras, os dados linguísticos de posse do falante, e este, o efetivo comportamento linguístico, delinea diversos estudos dentro da academia, inclusive em relação ao ensino de língua.

O primeiro estudo pressupunha este último, isto é, enquanto o Estruturalismo desconsiderava a fala e, portanto, desvinculava as línguas de um ato criativo, o Gerativismo, conhecido também como Transformacionalismo, embora não visse a língua como imitação, acreditava em uma criatividade regida por regras. Portanto, é possível afirmar que ambos, ao passo que possuíam muitas diferenças, tinham também características comuns, a mais enfática delas consistia no abandono em seus estudos do efetivo uso da língua: a fala.

Essas correntes orientaram e ainda orientam o ensino de língua materna. As visões unívocas de linguagem como instrumento de comunicação ou de linguagem como expressão do pensamento ainda estão presentes na prática de ensino. O que desejamos destacar é essa enraizada predileção pela forma, pela valorização da língua padrão, e o desprezo pela oralidade, o que ainda hoje em nossas escolas é sinônimo de detenção do saber. Em outras palavras, trata-se de uma metodologia tradicional de ensino, logo, o ensino da língua pelo viés da gramática e a cobrança prioritária em atividades escritas de acordo com a variedade padrão.

Diferenças ligadas às variedades linguísticas, por exemplo, que de acordo com Geraldi (1984, 1996, 1997), influem diretamente nos encaminhamentos em sala, são trabalhadas normalmente sob os rótulos de errôneas ou deselegantes. Assim,

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um desses caminhos (GERALDI, 1984, p. 46).

Portanto, Geraldi (1984) considera que, no ensino de língua materna, é mais importante estudar as relações que se constituem nas interações entre os sujeitos do que classificar e sentenciar. Ele esclarece também que as características mais específicas do grupo e/ou comunidade não devem ser diminuídas.

Mais do que possuir a utilidade de transmitir informações de um emissor para um receptor, a linguagem, vista de forma diferenciada das concepções anteriormente assinaladas, possibilita a reflexão sobre o uso da língua, o que implica diretamente na consideração de que a linguagem é lugar da constituição de relações

sociais. De fato, discutir os conceitos de língua e linguagem numa perspectiva contemporânea nos impele à retomada de alguns conceitos que perpassam a formação do interacionismo e também um retrospecto de como tem sido o ensino de língua materna e, especificamente, o ensino da produção escrita.

Os estudos pautados no interacionismo permitiram grandes avanços contra a situação de insatisfação e conformismo que delimitava o trabalho com língua. Mais do que delegar ao sujeito um caráter ativo, buscava-se questionar o uso da linguagem como processo dialógico, à medida que se considerava a situação sociocomunicativa marcada social, histórica e ideologicamente, fatores estes que não podiam ser abandonados. Vejamos o que assinala Garcez (1998) sobre essa questão, em publicação oriunda de sua tese de doutoramento:

A interação verbal e as relações coletivas e sociais, constitutivas dos jogos da linguagem, [...] passam a ser efetivamente vistas como elementos fundamentais que se conjugam e se articulam na construção da língua. Não se trata mais de entender a língua como um objeto a priori, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação de enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação (GARCEZ, 1998, p. 47).

É especificamente sobre a interacionismo que trataremos na próxima seção, tendo em vista a importância dessa concepção para toda a reflexão aqui proposta.

### **1.1.1 Linguagem e língua mediante a proposta interacionista**

Ao analisar as relações entre linguagem e sociedade, propondo a dialética do signo, Bakhtin/Volochínov (2009) apresentam uma evidente contraposição à noção de língua até então vigente, perfazendo a caracterização de um sujeito social:

É preciso situar os sujeitos [...] no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados

na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 72).

A partir do citado, verificamos que a linguagem é tomada como lugar de interação e seu uso é o que permite a reconstrução e a atualização de eventos comunicativos. Para Bakhtin/Volochínov (2009), há dialogicidade no discurso, pois há a presença de um sujeito ativo que elimina qualquer marca de passividade, de simples recepção, incorporando uma posição responsiva: o papel de posicionar-se, concordando ou discordando e ainda o papel de complementação, uma vez que se trata de interlocutores. Visto desse modo, o próprio produtor “não espera uma compreensão, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118). É essa atitude responsiva ativa que permite a incessante continuidade do diálogo, já que a posição de um interlocutor em relação ao outro instiga à resposta e, desse modo, um ininterrupto processo, no qual a palavra adquire contornos importantes:

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117 – grifos do autor).

Nesse sentido, a dialogicidade permite que haja interação entre os sujeitos, mediante a palavra, que é o signo linguístico, marcada pela situação de produção, isto é, a realidade multifacetária que a cerca. O signo linguístico passa a ser tomado como produto social, materialização da comunicação, um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Essa afirmação evidencia que o signo é impregnado de marcas sociais e, portanto, é carregado de significado. O que, no que se refere a esta pesquisa, apresenta reflexos nas produções textuais/escritas dos professores e dos alunos.

Refletir também sobre a intrínseca relação entre enunciado e enunciação, tendo em vista a posterior compreensão de como se deu a categorização dos gêneros discursivos e suas decorrências no processo de letramento, faz-se necessário neste estudo. O enunciado – unidade de comunicação verbal que

permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real – relaciona-se diretamente com a capacidade de os interlocutores envolvidos participarem ativamente do processo de comunicação. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2009), o enunciado caracteriza-se por três aspectos básicos: a relação com o autor e os outros parceiros da comunicação verbal; a alternância dos sujeitos falantes; e ainda seu acabamento específico.

Observamos, assim, que a palavra enquanto signo linguístico e unidade da língua, não é um elemento *a priori*, já que seus usuários trocam, alternam, elegem os signos que possibilitam a construção de enunciados conforme o uso efetivo, a alternância desse uso e também de interlocutores. Quanto a isso, é necessário considerar que o enunciado sempre comporta uma relatividade, podendo atender a uma especificidade, delimitada pelos objetivos, aos quais se propõe, a partir de seus intuitos.

Assim, é possível afirmar que qualquer tema é potencialmente inesgotável, mas na enunciação circunscrita às situações sociais concretas todo enunciado receberá um acabamento, mesmo que relativo e provisório. Tais considerações indicam que estamos tratando das diferentes formas de interação mediante a linguagem, do efetivo uso e a materialização da verdadeira função da linguagem, a interação entre sujeitos.

Já a enunciação, Bakhtin/Volochínov (2009) caracterizam-na como a própria interação, a finalidade, o objetivo do ato comunicativo. Ela está sempre condicionada ao contexto, tanto o imediato quanto o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico, uma vez que se trata, principalmente, do regulador daquilo que pode ou não, deve ou não, ser dito ou compreendido, e ainda o modo pelo qual se diz ou se compreende. Logo, é preciso pensar na enunciação como prática de uso da língua:

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

É interessante observar que temos diferentes formas de organização da linguagem, tendo em vista a realização de objetivos. A enunciação pode variar dependendo do interlocutor, do grupo social onde está inserido, se há hierarquia, laços, interesses, já que a enunciação concreta é inteiramente determinada pelas

relações sociais. Em suma, o enunciado passa a adquirir sentido a partir de situações concretas de produção e de interação (enunciação), que necessariamente deverão ser levadas em conta, uma vez que se opte pelo interacionismo.

Podemos concluir preliminarmente que Bakhtin/Volochínov (2009) complementam a noção de língua, valorizando o uso concreto e, por conseguinte, a enunciação, justamente porque está intrinsecamente ligada às reais condições de comunicação e permeada pelas estruturas sociais. Tais autores assinalam que a língua vista como sistema de formas normativas não é acessível ao usuário, mas é reconhecida na sua prática viva de comunicação. Dessa forma,

O que importa, não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95).

Observemos que os autores enfatizam o caráter expressivo da língua, ou seja, a praticidade de poder fazer uso daquilo que lhe permite inúmeras possibilidades. O sujeito convenientemente pode adequar a língua para as suas necessidades enunciativas. Os autores, aliás, são incisivos ao afirmar que a enunciação como estrutura puramente social só se torna efetiva entre falantes. Em se tratando do ensino de língua, portanto, a atividade principal não consistiria em reconhecer a forma utilizada, mas, nas próprias palavras dos autores, “compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 96). Daí a ênfase dessa teoria no desenvolvimento do estudo aqui proposto, tendo em vista que a diversidade lingüística é instaurada, justamente por estar presente em diferentes contextos. O indivíduo não se desvencilha de suas marcas lingüísticas, ainda que esteja em variados contextos.

Para isso, nos é apresentada uma ordem metodológica para o desenvolvimento do estudo da língua, a qual se sustenta no que ficou conhecido como método sociológico. Nessa perspectiva, é necessário que se apresentem três aspectos a serem considerados no estudo da língua, mas sem se desconsiderar a diversidade lingüística.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que se constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129).

O método sociológico, portanto, preconiza que é impossível compreender a língua, desvinculada de sua situação concreta de interação, isto é, ao desconsiderar as diferentes implicações contextuais do grupo social ao qual pertencem os interlocutores envolvidos, desconsidera-se a ininterrupta corrente de comunicação verbal. As diferentes formas de interação verbal, no que tange, sobretudo, as suas dimensões, são determinadas pela situação de comunicação, mesmo apresentando-se em formas conhecidas da vida cotidiana, como citam os próprios autores: uma ordem, um pedido, uma exclamação. Isso reforça que a análise da língua, dentro das formas de interação, deve ocorrer não de outro modo a não ser contextualizada em suas condições concretas. Sendo assim, é preciso considerar a diversidade linguística.

Não podemos deixar de acrescentar que a língua vista como interação prevê “a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores” (KOCH, 2011, p. 7). Ou seja, para além do contexto imediato, estão também fatores individuais, como crenças, convicções e, na perspectiva deste trabalho, convenções socioculturais, marcas da fala e da escrita, em suma, a diversidade linguística.

Bakhtin/Volochínov (2009) não demonstram uma preocupação explícita com o ensino e a aprendizagem de línguas, mas, ainda que não intencionalmente, delineiam como deveria ser esse percurso: partir da reflexão até o efetivo estudo da língua e da linguagem, tratando-as como um processo de ensino e de aprendizagem de língua.

É sabido, no entanto, que, desde que a teoria bakhtiniana passou a ser apreciada nos estudos linguísticos de língua materna, o processo de ensino e de aprendizagem tem conquistado muitos acertos, ora pela observação multifacetária proposta pelo método sociológico, que abrange, sobretudo, a análise do contexto

sócio-histórico, ora por sua aplicação mediante os gêneros do discurso – “tipos relativamente estáveis de uso da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Tal fato propiciou específica reflexão acerca das aulas de Língua Portuguesa, permeando grande parte das orientações vigentes, seja nos currículos nacionais, seja nas diretrizes estaduais e municipais. A teoria dos gêneros discursivos está presente, sobretudo, nos mecanismos de avaliação utilizados no Brasil de hoje. Assim, consideramos necessário retomar também algumas especificidades do Interacionismo, uma vez que o aspecto social da língua não pode ser dispensando e a diversidade linguística é a principal característica desse aspecto.

### **1.1.2 As bases do interacionismo**

Bakhtin/Volochínov (2009), em uma primeira instância tratam prioritariamente do conhecimento que, ao longo da vida, vai sendo incorporado por meio de experiências que o mundo externo proporciona. Esse conhecimento é exteriorizado na convivência e interação com o meio e com os outros, por meio de enunciados. É possível afirmar, então, que, dependendo da posição social em que o interlocutor se encontra, o enunciado será organizado, tendo em vista os outros interlocutores, conforme maiores esclarecimentos em relação ao processo de enunciação delineados pelos autores:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo seu representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra, dirigida a um interlocutor: ela é em função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116).

A formulação do discurso, nesse sentido, é determinada pela situação mais imediata e o meio social mais amplo, quanto a forma e ao estilo da expressão. Assim, são também determinantes do discurso a manifestação expressiva das

condições, do contexto, da situação. Isso determina como centro de toda expressão não mais o interior, mas o exterior, tendo em vista que, ao considerar a fonte do dizer, o indivíduo reconstrói suas representações.

Logo, podemos considerar o diálogo como situação contundente na qual se encontra a figura ativa dos sujeitos envolvidos. Como é o social que determina a atividade mental e conseqüentemente a expressão, a ação dialógica imprime marca ao sujeito. Por isso, a proposta de trabalharmos a proposta interacionista nas análises desta pesquisa.

Já assinalamos anteriormente que por possuir esse caráter dialógico por natureza, a palavra é considerada, prioritariamente “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36), à medida que, sendo produto da interação social, caracteriza-se pela plurivalência e por sua neutralidade: “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37), não somente no que se refere ao fato de as palavras trazerem com elas representações históricas, mas, principalmente, pelas configurações adquiridas no contexto imediato da interação. Nesse sentido, é que os envolvidos no processo dialógico são denominados interlocutores, pois conferem à situação um processo de interlocução.

Geraldi (1984) amplia o conceito de interlocutor, dando-lhe importante função, já que é a partir do acionamento de uma série de estratégias, que este percorre marcas deixadas pelo produtor na situação sociocomunicativa, na busca da construção de sentidos, especialmente na linguagem verbal escrita. Em outra oportunidade, Geraldi (1996) ainda afirma que o processo interlocutivo está sempre em reconstrução. Assim, o sentido não está preso a um interlocutor, mas é construído na interação entre os sujeitos, na mobilização do contexto comunicativo. São os sujeitos que produzem o social, participando ativamente na definição da situação na qual se encontram engajados, corroborando, desse modo, com a proposta de Bakhtin/volochínov (2009):

É um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 115).

É possível observarmos que, como sujeitos sociais, sobretudo ao pensarmos nos alunos que estão em nossas salas de aula, adaptamos o uso da língua de acordo com a relação que estabelecemos com os interlocutores, sejam próximos ou não. Na interação, é o outro quem permeará as minhas escolhas linguísticas, minha maneira de dizer.

Vale destacarmos, por último, que a concepção interacionista de linguagem disseminou-se no Brasil, na década de 80, a partir dos estudos de Geraldi (1984). Foi com o livro *O texto na sala de aula*, o qual apresenta discussões acerca do ensino de língua materna no Paraná, que, conseqüentemente, a prática linguística de uma forma pedagógica passou a estar presente em inúmeros momentos de reflexão entre os profissionais que ensinam a língua materna. De fato, compreender a língua como forma de interação nos permite compreender definitivamente o desejo de que o ensino exista em função da aprendizagem.

Isso não significa, porém, que devemos concordar com posições extremistas que, voltando-se para as novidades e “receitas prontas”, aceitam, sem refletir detalhadamente, a ideia de abandonar as contribuições deixadas pelas outras concepções de linguagem. Na interação, a expressão do pensamento e instrumento de comunicação são instâncias que, embora estejam ligadas às escolas tradicional e estruturalista de ensino, não são totalmente descartadas, mas repensadas e adequadas à realidade dialógica da língua. É impossível separar progressões ulteriores em se tratando de estudos da linguagem, uma vez que considerar a língua como fenômeno histórico implica em considerá-la como processo mais aberto e dinâmico.

A teoria interacionista de linguagem tem estabelecido com os estudos da Linguística Aplicada uma grande aliança para que seja possível uma melhor interpretação do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Por isso, não é incomum encontrarmos em diferentes materiais de apoio toda uma fundamentação teórica que contempla o pensamento bakhtiniano, o que não significa que as atividades propostas, presentes nestes materiais, relacionem de forma condizente teoria e prática. Na interação, estudante e professor devem ser vistos como sujeitos ativos, fundamentais no processo.

Para manter-nos entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de

atitude – enquanto professores – ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 1984, p. 122).

O ensino de língua materna deve prever uma aprendizagem significativa e que os conteúdos sejam tratados a partir de um trabalho de reflexão, haja vista o caráter ideológico que impregna a linguagem humana.

Muitas pesquisas cujas bases teóricas se encontram na vertente interacionista da Linguística Aplicada, tais como as de Menegassi e Fuza (2007) constataram que as opções metodológicas do professor apresentam-se difusas e quando afirmam ensinar língua materna a partir de uma concepção interacionista, tomam o texto, que é ponto de partida e ponto de chegada para a aprendizagem da língua, desejando abarcar todas as facetas da Língua Portuguesa, incluindo questões ligadas essencialmente ao estudo da gramática.

De fato, Geraldi (1984) afirma que a construção de um texto envolve confronto com saberes historicamente sistematizados e, além disso, um processo dialógico demorado. Um processo que inclui leitura, escrita, releitura e reescrita, comportando variavelmente o trabalho com o sistema linguístico da língua, ou seja, com os estudos da gramática.

No entanto, é muitas vezes nesses momentos que o texto como ponto de partida, passa a ser pretexto para o trabalho instrumental, isto é, cumprimento de conteúdos. Isso ocorre, muitas vezes, porque a mediação exercida por instrumentos didáticos está muito presente, e durante as aulas não conseguimos nos desvincular dos instrumentos didáticos.

Dessa forma, é possível que falte uma maior clareza sobre as diferentes concepções e sobre a própria construção do conhecimento, como prática linguística de ensino e de aprendizagem. Nesta subseção concluímos que a prática de ensino e aprendizagem constitui uma situação de interação e, por isso, no impede à análise dialógica da língua.

Na próxima seção refletiremos, especificamente, sobre a prática de produção textual, pensada a partir do que foi delineado anteriormente sobre o efetivo uso da língua. Portanto, uma concepção de produção de texto pautada na proposta interacionista.

### 1.1.3 O interacionismo no processo de ensinar e aprender a produzir textos

O texto, visto a partir da concepção interacionista de língua, é considerado o lugar de interação onde os interlocutores se constroem e são construídos, com base nos elementos linguísticos e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Reconhecer a língua como interlocução e processo dialógico é reconhecê-la como ação de sujeitos determinados pela situação em que estão inseridos; neste caso, a produção e/ou escrita de textos torna-se um ato de expressão, uma necessidade de interação.

A demarcada diferença entre redação e produção de textos, cuja primeira implicatura se encontra em Geraldi (1997), tem em vista justamente a funcionalidade, o ato de dar a resposta a um interlocutor, ou seja, na redação escreve-se sem finalidade social e na produção escrita de fato há interação. Portanto, cabe aqui a análise de algumas considerações relevantes quanto à produção de textos.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se ao posicionamento que considera a prática contínua de escrita de textos como fator fundamental para o aprimoramento da escrita. Veiculada nesse sentido, a proposta esbarra muitas vezes na crença de que a função quantitativa supera a qualidade, além de distanciar-se das acepções interacionistas que preveem o caráter dialógico na escrita de textos. A escrita pode ocorrer em grande quantidade, como no caso da avaliação que se resume à indicação dos erros e das inadequações linguísticas. Mas, podemos nos deparar com um ato que se torna repetitivo e cansativo, já que é efetuado pelo aluno apenas visando à avaliação final. Nas palavras do autor: “Há muita escrita e pouco texto na escola” (GERALDI, 1997, p. 137), o que nos leva a refletir sobre o que está sendo tomado como prática de escrita de textos.

Um outro fator bastante recorrente é a escrita de textos sem finalidade social. A partir de algum tema surgido durante as aulas, uma gravura ou trecho selecionado, o aluno é convidado a produzir textos, classificados entre os clássicos modelos escolares (dissertação e narração, por exemplo). Trata-se de propostas a partir das quais, com muita recorrência, o professor acaba por analisar exclusivamente a estruturação textual, isto é, os textos produzidos são direcionados para o uso escolar. Tais formas de composição, além de estarem desvinculadas da

prática que prioriza a linguagem como lugar de interação humana, afastam qualquer ânimo reflexivo, evidentemente por essa falta de engajamento social.

Essas escritas compõem redações, com vistas a textos escritos para a escola, para o professor, não possuem circulação social, diferentemente dos gêneros discursivos, cujas bases apresentaremos em uma seção seguinte, pois estes estão veiculados às várias funções sociais e, por isso, correspondem efetivamente ao processo dialógico. Para além da figura avaliativa do professor, a verdadeira produção de textos visa interlocutores reais. No trabalho em sala de aula, o aluno deve ser convidado a aproximar-se de uma situação histórica social, mesmo que, em partes, não abandone totalmente o artificialismo inerente ao processo de estar em uma situação formal de ensino.

Geraldi (1997) instaura alguns critérios básicos e muito relevantes que permitem uma melhor visualização da produção escrita, explicitando melhor a proposta interacionista. Segundo ele,

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que a)- se tenha o que dizer, b)- se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, c)- se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, d)- o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e)- se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Essas condições de produção incorporam objetivos e finalidades ao processo de produção textual. Durante esta pesquisa, elas foram aplicadas ao levantamento de dados. Enquanto na escrita de *textos para a escola* o aluno é visto como organizador dos seus pensamentos, tendo consciência absoluta daquilo que diz, ou seja, é dono de sua vontade e de suas palavras, na produção de *textos na escola*, o sujeito é visto como articulador, aquele que comporta uma bagagem sócio-histórica e cultural e a aciona na interlocução; que visa o “outro” como sua medida no projeto de dizer; que, no acionamento do conhecimento prévio, comporta não só seu conhecimento linguístico, mas também o seu conhecimento de mundo, utiliza-se de estratégias que possam permitir ao outro a compreensão textual e também a inferência nos implícitos.

Geraldi (1984, 1997) que em sua proposição de tomar o processo de ensino e aprendizagem da língua mediante textos, indica a eleição de atividades que compreendam a análise linguística, conforme o autor:

Inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1984, p. 74).

Nesse processo de ensino e de aprendizagem, em que se trabalha com o texto do aluno, o professor, que é visto também como sujeito ativo, adquire relevância ainda maior, pois, ao se colocar como interlocutor de seu aluno, oferece seus conhecimentos para uma prática dialógica.

São diversas vozes presentes no texto que fazem dele não somente um lugar de comunicação particular, mas de interação entre sujeitos. Interação realizada em sala de aula sem o intuito de avaliar o produto final, mas veiculada ao compromisso de dar respostas, assinalando a atitude responsiva tal qual proposto por Bakhtin/Volochínov (2009).

Consideramos, portanto, que à medida que pretendemos tratar de dois gêneros discursivos: biografia e autobiografia, antes de delinear os especificamente o estudo dos gêneros discursivos, passaremos ao estudo do letramento, que permeará nossa pesquisa no que tange as implicações deste com a discursividade e a diversidade linguística.

## 1.2 O PROCESSO DE LETRAMENTO

A concepção interacionista de língua, muito presente no Brasil no final do século XX, colocou em evidência elementos que delinearão um novo olhar para a visão estática da alfabetização. Além do foco no social, exigia-se a presença de interlocutores reais, mais do que simplesmente o ato de escrever direcionado ao professor, ou seja, uma perspectiva interacionista de escrita.

Desse modo, partindo da compreensão de que o letramento encontra-se inserido no uso social da linguagem, faz-se necessário retomarmos e atualizarmos alguns aspectos das práticas de letramento, diferenciando-as, naturalmente, do que se costuma designar como seu processo inicial em situação escolar – a alfabetização. Deve-se considerar, nesse sentido, o entrelaçamento existente entre aquele e a diversidade.

No decorrer da história, a alfabetização compreendeu desde a aquisição até o desenvolvimento da escrita. Contudo “etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar a ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 15).

Essa compreensão levou muitos alfabetizadores a praticarem, com muita formalidade e convenção, um ensino da língua materna restrito a cópias, fossem do quadro ou dos livros, somado à leitura em voz alta, o que, em se tratando da efetiva aprendizagem de uma língua, levou também muitos estudiosos a desconfiarem da suficiência do termo alfabetização. Kleiman (1995) há quase três décadas, já delineava uma crítica à prática escolar:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Em contrapartida, as discussões sobre letramento propunham, desde sua introdução no cenário educacional, uma visão mais holística, como se fosse o processo de efetiva aprendizagem de uma língua, de modo que o usuário, de fato, sentisse domínio sobre seu uso em diferentes situações, mesmo nas mais formais.

Nesse sentido, definir letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19) implica pensar, inclusive, de que modo determinados usos apresentam avaliação positiva ou negativa, de acordo com o lugar social onde se originam, refletindo, pois, sobre o tema desta pesquisa.

Kato (1986), quando introduziu o termo no cenário nacional em idos da década de 1980, sugeria que fossem extrapolados os limites da escrita, apontando para compreensões mais pontuais, de fato, práticas que se designassem realmente sociais. Logo, a perspectiva do letramento nasce para ampliar a visão restrita de leitura como simples decodificação, pois, mais do que ler e escrever, propunha-se que o alfabetizado/letrado interferisse em seu entorno. Isso pode ser verificado em Tfouni:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais subsistem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1995, p. 9).

Em sentido estrito, podemos afirmar que a alfabetização permite ao aluno apenas a leitura e a escrita, ao passo que, numa perspectiva de letramento, o aluno vai além, isto é, torna-se alguém que socialmente pratica a leitura e a escrita, respondendo, por assim dizer, às exigências da sociedade em que vive.

Podemos considerar, então, que a proposta de letramento, pautada no Interacionismo, propõe o reconhecimento da escrita por meio de situações reais de interação linguística, contextualizadas socialmente. Daí sua concretização na aprendizagem de gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2003). Evidentemente, situações reais de interação linguística apresentam forte presença da diversidade linguística, incluída não só na fala, mas presente também na escrita, principalmente, no processo de letramento em situação escolar.

Diante dessa constatação, é possível afirmarmos que avaliar o nível de letramento consiste em verificar “o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram” (SOARES, 2000, p. 22), o que, de fato, envolve a consideração do contexto mais imediato e situacional.

Na próxima subseção trataremos dos gêneros discursivos, uma vez que são os mecanismos indicados para o trabalho com o letramento em uma concepção dialógica de língua. Em relação ao que foi desenvolvido até aqui, estamos partindo

do pressuposto de que estamos tratando a produção de textos como efetivas práticas discursivas e linguísticas.

### **1.2.1 Os gêneros discursivos como instrumentos de ensino**

De posse, afinal, de alguns conceitos necessários à compreensão do Interacionismo, a exemplo da concepção de língua como lugar de interação, de signo como elemento ideológico, de enunciado e enunciação, respectivamente, como unidade de comunicação real e efetivo uso da língua em situações concretas, é possível classificar o que sejam os gêneros do discurso.

Se o enunciado é a forma em que a linguagem se materializa e unidade de comunicação real dos modos de dizer que são construídos socialmente e ancorados em práticas sociais, logo, o que Bakhtin (2003) chamará de gêneros discursivos serão os resultados dos diversos campos em que a linguagem se manifesta, sendo cada um desses campos responsáveis pela manifestação de determinados gêneros, assim concebidos:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Entendemos, então, como gênero discursivo, a partir das ideias de Bakhtin (2003), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, organizada em diferentes situações de interação, de modo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nesse sentido, cada gênero discursivo é identificado e nomeado pelos participantes da situação de interação, por seu propósito comunicativo e suas

características linguístico-discursivas relativamente estáveis, reveladas, segundo o autor, por meio de sua temática, seu estilo e sua construção composicional.

Um exemplo bastante comum, inclusive para efeito de comparação é o caso dos gêneros bilhete e ofício. Enquanto ambos possuem finalidade próxima, no sentido de informar, sua construção é bem diferenciada, haja vista a formalidade que marca o segundo. Isto é, o ofício possui um formato bastante rígido, com características específicas: número, data, vocativo, endereçamento e outros, pois constituirá um documento, ao passo que o bilhete possui menos formalidade e até, menos características estáveis.

Marcuschi (2008) comenta que os gêneros foram pensados pelas suas funções sócio-verbais e ideológicas e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia. Os inúmeros gêneros discursivos são uma forma de atuação social, o que significa que, de acordo com as necessidades da sociedade, alguns deixam de ser usados, outros passa por significativas modificações e outros são criados.

No caso dos gêneros abordados nesta pesquisa, biografia e autobiografia, ambos apresentam características parecidas, porém o primeiro é mais estático: a biografia foi se compondo no decorrer da história com determinadas características que se não estão presentes, parecem não compor o gênero. Tais características estariam ligadas a colocação de datas, nomes completos e retrospecto cronológico da vida da pessoa biografada. Características que não necessariamente são obrigatórias na autobiografia.

O autor assinala ainda, retomando Bakhtin (2003), que “hoje, gênero é facilmente usado para referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Logo, podemos definir os gêneros de acordo com o propósito da esfera em que estão associados, conforme o autor, seja na esfera jurídica, seja na esfera jornalística, na religiosa ou nos demais domínios de linguagem. A partir dessa perspectiva, a proposta dos gêneros foi, então, assim reiterada:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero. Isso porque toda manifestação de linguagem se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Diante do exposto, verificamos que toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística recorreremos a algum gênero discursivo, pois são seus propósitos e sua recorrência de uso que os identificam. Logo, em cada situação temos variedades de gêneros, que são pertinentes ou não. Em termos gerais, “visto que as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade” (KOCH, 2012, p. 55). Por isso, é bastante comum, nos anos iniciais, os alunos ainda não compreenderem as diferentes possibilidades de uso da língua, já que não têm o conhecimento de uma gama variada de gêneros discursivos e, portanto, o uso de cada um deles.

Na sequência buscamos compreender os aspectos principais da diversidade linguística amparados pelos seus principais autores, haja vista a necessidade de delinear alguns pontos a serem analisados na relação entre os gêneros discursivos como instrumentos de ensino e as implicações da diversidade linguística.

### 1.3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Delineamos, neste momento, os pressupostos que subsidiaram a pesquisa no que se refere à diversidade. É sabido que no Brasil, há muito está posto, por vários estudiosos da Linguística e da Sociolinguística, que se tem como a língua oficial o português, a qual interage com as línguas indígenas, as línguas de imigração e as línguas de fronteiras. Quando estas se mesclam com variáveis regionais, sociais e estilísticas do português, ocorrem bidialetalismo ou falares plurilíngues em uma dada comunidade de fala.

Também é evidente que a escola imprime a necessidade de interagirmos como usuários do grupo politicamente majoritário que, em ambiente urbano, apresenta a língua de prestígio. Ou seja, o bidialetalismo societal e regional passa pouco a pouco com o decorrer dos anos escolares, por reduções linguísticas significativas entre as variáveis de um dado sistema linguístico.

Por isso, de acordo com Gumperz,

A diversidade linguística funciona como recurso comunicativo nas interações verbais do cotidiano no sentido de que, numa

conversação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer e sobre o que também poderia acontecer em seguida – se baseiam em conhecimentos linguísticos às diferentes maneiras de falar (GUMPERZ, 1998, p. 99).

Todavia, para podermos abordar a diversidade linguística manifestada em interlocuções de falantes, é preciso que haja discussões sobre a linguagem, isto é, indagação acerca da maneira como a Sociolinguística, a Linguística Aplicada e outros ramos da linguística podem contribuir para compor estratégias de ensino e para as possibilidades de sua implementação em sala de aula. A Sociolinguística, por sua vez, pode descrever e interpretar em detalhes os processos regionais, sociais e culturais em torno das línguas.

Sempre que se discute sobre a política linguística e educacional, é necessário que haja uma preocupação e um planejamento quanto à relação entre o poder e as línguas ou, mais apropriadamente, entre as decisões políticas sobre línguas e seus usos na sociedade. Nesse sentido, de acordo com Calvet (2002):

Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares” (CALVET, 2002, p. 145).

Ao expormos e discutirmos a Política Linguística de comunidades de indígenas, de imigrantes e seus descendentes, as línguas de fronteira, como também o bidialetalismo em uma dada comunidade de fala, é necessário que haja, igualmente, uma Planificação Linguística. Para tanto, Hamel (2003) propõe a interdisciplinaridade:

Um enfoque amplo e interdisciplinar da política da linguagem (com a planificação como um subcampo) poderia enriquecer com um conjunto de estudos provenientes da sociolinguística, da análise do discurso, da antropologia e da sociologia, para compreender melhor como a política funciona em relação a questões da linguagem e para identificar o exercício dos direitos linguísticos (HAMEL, 2003, p. 69).

Nesse sentido, destacamos a abordagem que daremos nesta pesquisa aos estudos sociolinguísticos, ao tratar do bidialetalismo e/ou falares plurilíngues, para

poder identificar os mecanismos concretos da interação verbal (oral e escrita) e do uso da língua materna em condições de domínio da variedade padrão. Esses elementos, poucas vezes, são interpretados em termos de forças sociais, das ideologias e da maneira como são exercidos ou violados os direitos linguísticos em uma dada comunidade de fala.

A Sociolinguística, na perspectiva interacional, de acordo com estudos de Gumperz (1991), cita sobre a abordagem sociointeracional:

A abordagem sociolingüística interacional focaliza o jogo das pressuposições lingüísticas, contextuais e sociais que interagem para criar condições para o aprendizado na sala de aula. A análise focaliza atividades didáticas fundamentais para se revelarem, a partir das observações etnográficas, como cruciais para o processo educacional (GUMPERZ, 1991, p. 79).

Desse modo, podemos inferir em todos os tipos de descrição e interpretação de dados linguísticos, mesmo nas situações de instrução de sala de aula, que normalmente são vistas como atividades instrumentais, orientadas para as atividades escolares com o foco sobre as transferências de traços linguísticos, fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, de informações reais que dependem do uso da língua pelos discentes e docentes quando da efetividade comunicativa em suas interlocuções.

Essa premissa, ainda que comprovada por diversos trabalhos, tais como o de von Borstel (2007), tem se mantido à margem de efetivas práticas escolares. Conforme a autora:

[...] mesmo que se tenha oficialmente a língua portuguesa como uma língua institucionalizada, e, o país seja visto como monolíngüe, [...] já não é possível deixar de levar em consideração a inter-relação de culturas e identidades sociais em contextos simples ou complexos de aproximação de línguas ou culturas. O ambiente específico é a Escola em que se encontram crianças e jovens, revelando-se culturalmente, e convivendo com a diversidade cultural (VON BORSTEL, 2007, p. 104).

Essa é uma das considerações que nos impeliram na busca por respostas, em relação à problemática envolta no trabalho com a variedade linguística em sala de aula. A escola é o espaço onde convive uma expressiva heterogeneidade linguística e sociocultural, especialmente em relação à língua.

Diante da proposta de discutirmos a diversidade linguística, faz-se necessário revisar também o conceito de cultura, bastante citado, porém pouco definido, tendo em vista justamente sua amplitude. Mas, é essencial para a questão aqui colocada: as implicações das variedades linguísticas no processo de letramento em situação escolar.

Cuche (2002) afirma que a expressão “cultura” adquire seus contornos diversos, dependendo do contexto em que é empregada, e que seu uso deliberado acaba por impedir uma melhor definição, principalmente na prática científica. De fato, seja em religião, política, artes, escola ou em cultura de (i)migrantes, o termo merece ser mais bem avaliado, pois, muitas vezes, “em um certo uso comum e sobretudo ideológico, funciona cada vez mais como um eufemismo da palavra ‘raça’” (CUCHE, 2002, p. 237), o que, sem dúvida, acaba por reduzir sua compreensão.

Em sua transversalidade com a Antropologia e ciências afins, recorrentemente, a cultura também tem sido associada às questões de identidade. Nas palavras do mesmo autor, “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas” (CUCHE, 2002, p. 182). Então, é possível afirmar que nem cultura nem identidade são conceitos estáticos, mas efêmeros, e que numa definição bastante lúcida, tem-se que:

*A cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo de significação na vida social (CANCLINI, 2009, p. 41 – grifos do autor).*

O chamado conjunto dos processos sociais de significação é construído, de fato, na interação entre sujeitos, o que reforça a dificuldade de definir “cultura” de forma limitada. Aproximando esse conceito ao de pluriculturalismo, é preciso considerar que este último “envolve o conhecimento da diversidade social e cultural existente dentro de um país, em dada comunidade e também dentro de uma mesma escola” (MARTINS, 2012, p. 110). Pode-se dizer, portanto, que levar em conta o pluriculturalismo é pensar na diversidade de culturas e no plurilinguismo.

Ainda de acordo com Martins (2012), o ensino de língua materna coloca, muitas vezes, a diversidade como inimiga do letramento, haja vista a maior dedicação ao ensino da escrita em detrimento da oralidade. Tais constatações

denunciam, por assim dizer, a “arena” em que contrastam professores e alunos, isto é, se o conceito de cultura é tão amplo e ao mesmo tempo usado de forma reducionista e, ainda, se a diversidade é tomada como intransigência no processo de ensino e de aprendizagem, vive-se um drama. É preciso partir do pressuposto de que o professor que não percebe essa “arena”, não pode dizer realmente que conhece as reais dimensões dos conflitos existentes no estudo da língua e das relações de ensino e de aprendizagem, já que é na diversidade que encontramos as maiores riquezas de seu estudo.

Conforme é possível observar no quadro que segue, desenvolvido a partir de uma busca no sistema de Banco de Teses da CAPES, do período de 2008 a 2011 (os últimos anos não estavam disponíveis na data da busca), algumas pesquisas discutem a *diversidade linguística* e o *processo de letramento* separadamente. Assim, apresenta-se um levantamento quantitativo das pesquisas desenvolvidas sobre esta temática, com intuito de visualizarmos a necessidade de pesquisas que compreendam essas temáticas.

**Quadro 1** – Pesquisas sobre diversidade linguística e letramento no Banco de Teses da CAPES

Assuntos Pesquisados	Dissertações					Teses				
	2008	2009	2010	2011	Total	2008	2009	2010	2011	Total
Diversidade Linguística	12	22	11	25	70	4	7	10	3	24
Processo de letramento	5	15	20	17	57	4	1	4	4	13
Diversidade e Letramento	2	2	1	2	7	1	0	2	1	4
Diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

Em análise ao Banco de Teses da CAPES, verificamos que, entre os anos de 2008 e 2011, houve 70 dissertações e 24 teses sobre Diversidade Linguística. Houve 57 dissertações e 13 teses sobre Estudos sobre o Processo de Letramento. Sobre Diversidade e Letramento, encontramos 7 dissertações e 4 teses. Já com relação a pesquisas e trabalhos voltados à Diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento não foi encontrada nenhuma dissertação ou

tese. Dessa forma, verificamos que é necessário que se trate sobre a temática nesta pesquisa.

Constatamos, assim, que pesquisar a diversidade linguística presente em textos de alunos produzidos/escritos durante o processo inicial de letramento em situação escolar, corrobora com a ideia de avançarmos em busca de valorizarmos a formação trazida por nossos alunos em suas comunidades, pois, conforme veremos a seguir, letramento e diversidade se interpenetram e poderíamos afirmar que caminham lado a lado no processo de ensino e de aprendizagem de língua.

#### 1.4 A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

A relação entre letramento e diversidade tem propiciado, no decorrer dos anos, muita preocupação aos professores que ensinam língua materna, pois não é de hoje que lidamos com variedades do campo lexical e principalmente fonológicas. No entanto, muito tem sido feito sobre essa preocupação, ainda que a diversidade linguística continue sendo considerado o maior percalço no desenvolvimento de um aluno em processo de letramento em situação escolar.

Na história dos estudos linguísticos, cabe ressaltarmos o nome de duas autoras que, efetivamente, voltaram suas pesquisas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, permeado pela análise da diversidade linguística: Maria Cecília Mollica e Stella Maris Bortoni-Ricardo. Ambas, concentrando-se especialmente nas variedades linguísticas de base rural e social, publicaram, nas duas últimas décadas, livros que ofereceram reflexões acerca do tema e, assim, propuseram encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a diversidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em livro intitulado *Influência da fala na alfabetização*, obra pioneira sobre as contribuições da Sociolinguística para o letramento, Mollica (1998) apresenta estratégias concretas para a efetiva aplicação de uma metodologia de trabalho com a presença da variação em sala de aula. Pautada na perspectiva da Sociolinguística analisa questões relacionadas à interferência da oralidade na escrita:

Aparentemente caótica e aleatória, a face heterogênea imanente da língua é passível de ser estudada e descrita e não acontece por acaso. Variantes tais como, **gostando ~ gostano, eu o amo ~ eu amo ele, é uma comida que eu gosto ~ é uma comida que eu gosto dela**, têm seu uso controlado por fatores diversos como os sociais, estruturais, pragmáticos, que podem inibir ou favorecer emprego de formas (MOLLICA, 1998, p. 13 – grifos da autora).

Nesse sentido, a autora reitera a ideia de que a variação e/ou a mudança é motivada por um conjunto de componentes que são condicionados por aspectos como região e grupo social, respectivamente, de comunidade linguística e de marcas de estratificação. Analisemos este era um debate que já estava presente.

Vale ressaltarmos, ainda, a ênfase dada à postura do observador no que se refere aos fatos linguísticos. Mollica (1998) assinala que não é adequado qualificar como melhor ou pior qualquer variável padrão, ou seja, em qualquer centro urbano há uma forma padrão específica do português brasileiro, que servirá como base para avaliações. Devemos “descrever e analisar os diferentes usos, considerando seus contextos e chances de tal ocorrência de tal maneira que a língua não se coloque como alvo de julgamento” (MOLLICA, 1998, p. 15). Porém, quando a autora sugere uma atitude mais compreensiva e relativista, não significa que está dizendo que vale tudo, que qualquer emprego atípico deve ser aceito, mas sim deseja rechaçar quaisquer atitudes prescritivas em relação ao ensino de língua materna: “tomar conhecimento dos usos linguísticos [...] e desenvolvê-los de forma sistemática constituem as pré-condições fundamentais à aquisição e desenvolvimento de uma língua escrita e falada em toda a sua plenitude” (MOLLICA, 1998, p. 17).

Recentemente, também com amplo material, a autora propõe práticas de atividades linguísticas e propostas pedagógicas que compreendem os níveis fonético-fonológico, gramatical e discursivo. Mollica (2011) publicou *Fala, letramento e inclusão social*, em que discute mais situadamente a questão da heterogeneidade linguística, abordando especialmente práticas de letramento em contextos peculiares.

Entre suas principais considerações, a autora evidencia que quem ingressa nos estudos formais já tem domínio da língua, contudo, da língua coloquial apenas, de modo que, para apropriar-se da língua padrão institucionalizada, seja na fala ou seja na escrita, essa necessita de certos encaminhamentos, a saber:

Deve-se partir da naturalidade do sistema, com base em princípios imanentes que governam os usos linguísticos variáveis, estruturados, sistemáticos e internalizados naturalmente pelo falante nativo em tenra idade durante o processo de aquisição da língua materna (MOLLICA, 2011, p. 7).

Podemos valorizar o que os alunos têm em comum quando chegam na escola, o que não significa menosprezo em relação ao que destoa da variedade dita padrão, mas ao contrário, compreendê-las dentro de suas situações de uso.

Em decorrência disso, podemos afirmar que, para uma efetiva realização do processo de ensino-aprendizagem, devemos ter uma preocupação com os elementos envolvidos no processo, quais sejam a formação docente, a elaboração e o aperfeiçoamento do material didático, em síntese, um trabalho diferenciado para que todas as questões já assinaladas sejam levadas em consideração.

Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, com a publicação de *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, parte das searas da Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Interacional e da Etnografia da Comunicação, apresentando as principais características sociolinguísticas da sociedade brasileira e suas implicações para a educação. Sua análise concentra-se nas diferenças entre o urbano e o rural, descrevendo as alterações ocorridas na década anterior no que tange ao perfil do usuário da Língua Portuguesa, especialmente ao número de alfabetizados.

Ainda em Bortoni-Ricardo (2004), encontramos o termo “domínios sociais”, utilizado para tratar do ambiente familiar, dos amigos e da escola, por exemplo. Esses domínios sociais são marcados pelos “papéis sociais” assumidos no grupo. Nas palavras da autora: “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” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). Em outras palavras, assumimos identidades conforme a especificidade dos domínios onde atuamos.

No que concerne ao letramento, Bortoni-Ricardo (2004) prefere usar a expressão cultura do letramento, demarcando alguns campos: “Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir as *culturas de letramento* para manter a ideia de que não existe só uma cultura de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24 – grifos da autora). Em seus estudos, é assinalada, por último, a

necessidade de a escola trabalhar nos processos de letramento com a pluralidade cultural e linguística, tendo em vista qualquer possibilidade de rejeição a alguma manifestação linguística.

Poderíamos acrescentar às publicações de Bortoni-Ricardo *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação (2005), e, mais recentemente, uma tradução de sua tese de doutorado de 1985 – *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais* (2011), também representantes da discussão aqui arrolada. Ao discutir a diversidade linguística presente nas salas de aula, temos a análise de alguns contextos específicos que também nos motivaram a esta pesquisa, em especial o retrato da cidade de Brazlândia, com suas peculiaridades regionais e sociais, na época do surgimento da capital nacional de Brasília, o que nos remeteu ao trabalho com o município de Ouro Verde do Oeste, no Paraná.

As considerações apontadas anteriormente constituem um panorama das duas principais autoras que, nos últimos anos, trataram do tema deste trabalho. É claro que outros autores, tais como Antunes (2003; 2007) e Bagno (1999; 2007), também têm discutido a questão ao longo das duas últimas décadas; entretanto, devido ao trabalho específico no contexto da sala de aula, consideramos Maria Cecília Mollica e Stella Maris Bortoni-Ricardo como principais nomes neste retrospecto, sobretudo em decorrência das análises desenvolvidas nos níveis vocabular, sentencial e da língua propriamente dita.

Procuramos desenvolver esta pesquisa respaldada pelos princípios anteriormente assinalados, isto é, como professores devemos ser também pesquisadores e ao averiguarmos situações em que as variedades não-padrão estejam presentes, precisamos ir em busca de estratégias que possam nos auxiliar na construção de agendas para o trabalho com o ensino da língua portuguesa. Esse é o nosso papel, mais do que professores, sermos também professores/pesquisadores. É sobre isso que trataremos na última seção deste capítulo, do papel do pesquisador em sua proposta de desenvolver em sala de aula um trabalho de reflexão sobre a língua, que o estudante possa ser capaz de refletir sobre a língua.

## 1.5 LINGUÍSTICA APLICADA E O PAPEL DO PESQUISADOR

Diante das emergentes demandas culturais, sobretudo da diversidade, evidencia-se que o papel do pesquisador passa a ser outro, isto é, dele é o dever de “[...] elucidar as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar e a fazê-lo de certa maneira ao invés de outra” (CUCHE, 2002, p. 187-188). Em se tratando dos que estão à margem, quer sejam os negros, indígenas e os *pobres*, quer sejam os diferentes gêneros e demais grupos, o rótulo tem sido uma alternativa recorrentemente aplicável, uma vez que se separa o *diferente* do *semelhante*. Entretanto, é contra essa acepção que nos propomos à efetivação desta pesquisa.

Para tanto, Moita Lopes (2006) argumenta, mediante uma proposta de retextualização da pesquisa em Linguística Aplicada, que a principal problemática encontra-se no distanciamento que há entre teoria e prática, apontando que o fazer pesquisa tem se distanciado cada vez mais dos lugares sociais; ao se fechar os olhos para os casos específicos, normalmente, acaba-se por generalizar, categorizar, enfim, classificar. Logo, uma pesquisa aplicada “[...] vem da prática e volta para a prática, neste caso, a sala de aula” (CAVALCANTI, 2001, p. 45).

Focalizando contextos de minorias étnicas no país, também Cavalcanti (2006) questiona o papel do pesquisador e o fazer pesquisa de forma ética diante da conjuntura atual. Sua análise aponta que é necessário escutar aqueles que são os participantes da pesquisa. Nas palavras da própria autora, “é preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita ‘de dentro’” (CAVALCANTI, 2006, p. 250). A expressão “de dentro” comporta um debate interessante, respeitando a diversidade linguística e cultural dos usuários, haja vista o crescimento de pesquisas que abandonam os grupos pesquisados após a conclusão, sem oferecer-lhes um retorno em relação aos resultados, ou seja, desenvolver ou refletir sobre uma prática de ensino e aprendizagem que contribua para o letramento em situação escolar.

Especificamente em relação à cultura e à escola, no processo de ensino e aprendizagem discutimos a problemática de que a busca da “[...] inclusão do ‘diferente’ está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras” (MAHER, 2007, p. 67), tornando-se necessária toda uma reconsideração que leve em conta o tema

da diversidade. Contudo, ainda Maher (2007), apresentando conceitos que permeiam a concepção adotada de língua, denuncia que, muitas vezes, quando estão rigidamente fixos, tais conceitos acabam por impedir que se compreenda a complexidade que envolve as relações existentes em sala de aula, principalmente das minorias, desde comunidades de imigração, indígenas e de alunos de inclusão social, oriundos de regiões específicas do país.

Como muito bem referencia Michel de Certeau, nos artigos que elaborou entre 1968 e 1973, citado por Giard (2001):

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (cap. 6); pois a cultura 'não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um *marca* aquilo que outros lhe dão para viver e pensar' (GIARD, 2001, p. 9-10).

Abordar a cultura no plural de (i)migrantes, em comunidades de base rural, não é uma tarefa muito fácil, pois nem sempre essas práticas sociais têm significado para aqueles que as realizam.

No que se refere à cultura, a afirmação de que se “é com frequência acusado de comprometer, ou mesmo, subverter, a dinâmica de integração, de levar os indivíduos a se fecharem no interior de seu grupo étnico, religioso, racial, sexual, cultural – de pertença” (SEMPRINI, 1999, p. 129) desemboca, muitas vezes, nos debates acerca das falhas que se encontram no ensino de língua materna. Tal atribuição justifica ideias como as anteriormente citadas, as quais são relacionadas à dificuldade de se trabalhar com grupos heterogêneos, comumente, conduzindo aquele que ensina para homogeneização de quem adquire o conhecimento.

É preciso considerar que Bortoni-Ricardo e Detoni (2001) já alertavam que a relação entre a cultura de crianças oriundas de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade e a cultura da escola ainda não havia recebido o tratamento adequado e colocam o tratamento descritivo oferecido pela pesquisa qualitativa como um dos caminhos mais acertados para solução desse drama. As autoras afirmam ainda que “a escola não reproduz os padrões sociolinguísticos da comunidade nem se vale dos modelos que estão disponíveis na cultura local” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 94), o que comporta a certeza de que:

O uso do português popular em sala de aula, que em muitos casos é motivo para discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 83).

Para que as práticas de ensino passem a obter efetivo êxito, como previsível, a maioria das discussões acadêmicas denuncia a necessária reestruturação do processo de ensino e aprendizagem, que deveria passar a considerar todas as questões multiculturais. Logo, temas como costumes, valores, modos de vida, marcas de traços fônicos individuais ou idiossincráticos deveriam ter consideração especial em se tratando do ensino de língua materna. Sobretudo, deveria haver todo um trabalho em relação às posturas discriminatórias, à superação de estereótipos.

Esse apontamento nasce da ideia de que muitas vezes o professor, submerso no processo de ensino e de aprendizagem, com suas obrigações curriculares, seja em escolas urbanas, rurbanas ou de regiões de fronteiras, não se dá conta de como tem, de forma muitas vezes escamoteada, suprimido a diversidade na sala de aula, impondo apenas a cultura, em especial a linguística, apontada como “a ideal”, “a mais coerente”, o que desde muito se sabe, não pode acontecer. As pesquisas orientadas pelas modalidades qualitativas ou interpretativas e, sobretudo, a Linguística Aplicada, vão ao encontro do professor, de modo que possa superar as dificuldades encontradas no tratamento desses temas.

É pertinente lembrarmos, ainda, que o que a sociedade coloca como um “erro quanto ao uso de traços fônicos diferentes” a escola deveria considerar tão somente como uma inadequação. Bortoni-Ricardo (2006) orienta para que, *a priori*, se analise a variante empregada, a partir das imagens que os interlocutores que a utilizaram fazem um do outro, avaliando o prestígio a ela associado e mostrando em que circunstâncias aquela variante seria adequada, considerando-se as normas vigentes. A teoria, então, suplementaria a noção clássica de “erro” pela noção de diferenças entre variantes ou entre estilos. Trata-se, nas palavras da autora, de uma “postura culturalmente relativista da Sociolinguística que visou, desde o início, a combater o estigma associado às variantes de pouco prestígio social, ou seja, associado àquilo que a sociedade chama de erro” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272). Tal postura, consideramos que deva ser tomada como pressuposto nesta pesquisa.

Voltamos a reiterar que a conduta do professor em sala de aula é fator determinante no trabalho com a diversidade e a cultura do aluno, em sua comunidade de fala. Ao verificamos que a diversidade linguística está presente em qualquer ambiente escolar e ao observamos de que modo é ensinada a língua materna, entendida por muitos, apenas como sinônimo de língua-padrão. Esse é um enfoque equivocado. Se ao professor está delegada a tarefa de ensinar, é fato que terá que lidar com o heterogêneo e, a partir dessa descoberta, propor estratégias práticas de ordem metodológicas que logrem êxito no estudo de língua materna vernácula.

Verificamos, então, que tais procedimentos permitem a quem pesquisa “apreender a dialética do igual e do outro, da identidade e da diferença, ou seja, da *Cultura* e das *culturas*, que é o fundamento da dinâmica social” (CUCHE, 2002, p. 244). Trata-se de uma atividade complexa, mas que precisa ser desenvolvida em sala de aula.

Partindo, portanto, dessas considerações, passamos à descrição das escolhas teórico-metodológicas que marcaram a pesquisa de campo. Seção imprescindível para que projetemos a trajetória da pesquisadora até a apresentação dos resultados alcançados.

## 2 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Nesta pesquisa utilizamos, entre as várias possibilidades de escolha metodológica, os postulados da área da Linguística Aplicada e os estudos da Sociolinguística, com enfoque na pesquisa interpretativa. Logo, como instrumentos de apoio, utilizamos a análise documental e a observação participante, tendo em vista a compreensão da história e da cultura do município de Ouro Verde do Oeste e de seus moradores, bem como a formação continuada e a prática de análise linguística de textos produzidos pelos professores durante o processo de formação continuada e por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen. Detalharemos essa opção metodológica, a partir dos pressupostos que a respaldam.

### 2.1 PRESSUPOSTOS DO ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Desenvolver uma pesquisa que intenta compreendermos as relações da língua em uso coloca a Sociolinguística como subárea da Linguística, abordando a variação linguística, uma vez que é incabível analisar a língua fora do seu contexto social: sujeitos, grupos, suas comunidades e sociedade. Partindo, então, da conjectura de que: “As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p. 12), verificamos que alguns elementos são, de fato, indissociáveis.

Por isso, a presente pesquisa trata da diversidade linguística, especialmente a de origem regional, buscando compreender as transferências que a diversidade linguística exerce no processo de letramento em situação escolar, na produção de textos. Tomamos por base as palavras de von Borstel (2003):

Ao estudar a língua em uso e, ou as variantes linguísticas utilizadas por uma mesma comunidade de fala, têm-se um modelo de estudo que é denominado de *teoria da variação linguística*, em que se analisa uma determinada variante e, ou variável de uma determinada língua (VON BORSTEL, 2003, p.167 – grifos da autora).

A autora explicita ainda os estudos sociolinguísticos quantitativos, referenciando os estudos de Labov (2008 [1972]) sobre *Os padrões sociolinguísticos*, quando o autor mostra os enigmas da mudança linguística, o que torna impossível desvincular a linguagem dos fatores sociais. Desde o surgimento da Sociolinguística, descrevem-se as marcas dos conflitos políticos, ideológicos e educacionais, isto é, as formas de falar das comunidades de base rural e de regiões do interior excluídas do poder e do controle social, em suma, a variante linguística imposta pelas classes dominantes.

Ainda, neste texto, von Borstel (2003) discute a Sociolinguística, reiterando os estudos de Tarallo (1986) sobre as variantes e as variáveis linguísticas, sendo a primeira referente ao que se considera a língua padrão e não-padrão, conservadora e inovadora e estigmatizada ou de prestígio, e a segunda, as variáveis, ligadas à idade, escolaridade, situação sócio-econômica, estilo, entre outras. Portanto, claro está que a Sociolinguística “é o estudo da relação de língua e sociedade e objetiva investigar o grau de estabilidade e de mudança da variedade linguística em uma determinada comunidade de fala” (VON BORSTEL, 2003, p. 169), o que nos coloca na posição de analista de uma comunidade e de um grupo.

Por tratarmos de uma pesquisa de abordagem teórica da Sociolinguística, buscamos subsídios metodológicos nos pressupostos da pesquisa qualitativa ou interpretativa, de acordo com os estudos de Gumperz (1991), tendo em vista que pretendemos interpretar o contexto do município em foco e o uso da linguagem dos alunos em sala de aula, assim como analisar textos por eles produzidos, objetivando descrever e interpretar as marcas de variedades linguísticas.

A finalidade da pesquisa, nesse caso, não se restringe somente à descrição, pois é preciso “[...] relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 272). Logo, ainda que tenhamos análise de dados, esta pesquisa não se enquadra como quantitativa, pois o tratamento dado será contextualizado e de caráter interpretativo.

Cabe assinalarmos também a relação da pesquisa qualitativa com questões de diversidade linguística e de letramento, considerando como foi que, nas relações da chamada pós-modernidade, os estudiosos da linguagem implementaram atuações que, de fato, problematizavam o fazer teórico e a prática científica. Isso ocorreu quando os estudiosos das ciências sociais compreenderam, a partir de uma

reflexão epistemológica interpretativa, a importância de elementos como os contextos culturais, as condições sociais e, ainda, conforme Sousa Santos (1998), o comportamento individual.

Então, quando seres humanos passaram a ser objeto de estudo, em relação aos seus fazeres e pensares, a pesquisa em ciências sociais reviu seus conceitos, o que se evidenciou no período pós-estruturalista:

De repente, os selvagens foram vistos dentro de nós nas nossas sociedades e a sociologia passou a utilizar com mais intensidade métodos anteriormente quase monopolizados pela antropologia (a observação participante), ao mesmo tempo que nesta última os objetos passavam a ser concidadãos, membros de pleno direito da Organização das Nações Unidas e tinham de ser estudados segundo métodos sociológicos (SOUSA SANTOS, 1998, p. 67).

Essas considerações conduziram-nos a pesquisa de base qualitativa a ser abordada do ponto de vista do pós-positivismo como um conhecimento “[...] relativamente imetódico [...] de uma pluralidade metodológica” (SOUSA SANTOS, 1998, p. 66), exigindo maior problematização quanto ao levantamento de dados e à coerência no que se refere ao retorno a ser dado aos sujeitos da pesquisa, respostas, descobertas, resultados efetivos.

Nesse sentido, o conceito de *imetódico* associa-se ao de pluralidade, tendo em vista que várias práticas metodológicas podem ser empregadas na pesquisa qualitativa, conjuntamente. Entre elas, é possível citarmos a observação participante e a análise documental. Essa conjunção de métodos permite, durante o processo de pesquisa, verificarmos que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Essa prática teórico-metodológica foi utilizada por Bortoni-Ricardo (1985, 2011) e seus sucessores. Naturalmente, em se tratando da relação de ensino e de aprendizagem de língua materna, isso fica bastante evidente.

É preciso considerar, então, que essa proposta de pesquisa parte de uma perspectiva epistemológica da Sociolinguística Interacionista, tem como suporte, principalmente, os estudos de John J. Gumperz e Frederick Erickson, e compreende uma abordagem teórica interpretativa de busca a análise pormenorizada da realidade: o ambiente educacional, a sala de aula. Conforme Bortoni-Ricardo (2008),

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A partir dessa posição, temos uma pesquisa de base qualitativa, assinalada como aquela que, no processo de ensino e de aprendizagem, mostrará “[...] como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Ainda, que esta pesquisa, não investigue especificamente este aspecto, procuramos propor um encaminhamento metodológico para que tal fato não ocorra.

De acordo com Angrosino (2009), a abordagem qualitativa apresenta a necessidade de se fazer pesquisa situada, ou seja, levando em conta, por exemplo, as vivências dos indivíduos e suas histórias biográficas, o que implicaria em compreender e, por conseguinte, explicar questões que envolvem o município pesquisado, a escola e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, em se tratando de sala de aula, é preciso manter certo cuidado, justamente devido à inserção e prática desta pesquisadora como professora. Mostrou-se imprescindível, desde o início, manter um distanciamento e monitoramento para questionar “[...] continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles” (ERICKSON, 1989, p. 62).

Ainda, de acordo com Erickson (2001),

[...] devemos assumir que diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, as diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos. A linguagem e o discurso do cotidiano de sala de aula são um meio importante para essa interação. Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem, fazendo a diferença na prática pedagógica (ERICKSON, 2001, p. 11-12).

Assim, podemos dizer que é necessário que se olhe de forma diferente o ensino e a aprendizagem em sala de aula quando se trata da linguagem do cotidiano

de um dado grupo regional. Essas práticas e a formação desse grupo variam em diversos aspectos, constituindo-se de ambientes de aprendizagem qualitativamente diferentes.

Situamos na próxima seção quais foram os instrumentos utilizados para a geração dos dados, pois estando consoantes com os objetivos desta pesquisa, justificam os dados tomados para análise e seus resultados.

## 2.2 INSTRUMENTOS DE ABORDAGEM DOS DADOS

Para definirmos os instrumentos de levantamento de dados desta pesquisa, levamos em conta todos os elementos implicadores no processo e, assim, optamos pela técnica de análise documental e a observação participante, esta última resultando no levantamento de dados mais pontuais, pois foi mediante a aplicação de uma proposta de produção textual para os professores e outras duas para os alunos que efetivamos a análise dos textos produzidos.

É possível afirmarmos que foi no contato direto com o município, que consideramos o “[...] acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados” (ANGROSINO, 2009, p. 9). De fato, os métodos devem ser adequados para se entender o que está sendo estudado e, ao mesmo tempo, serem refinados no decorrer da pesquisa.

É sabido que: “O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação [...] para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46). Logo, em primeira instância, o método de análise documental contribui para a fundamentação de dados importantes para a situacionalidade, além de subsidiar as discussões no que tange à história do município pesquisado. Verificamos que conforme Lüdke e André (1986),

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os autores supramencionados posicionam-se a favor da análise documental como aquela que subsidia outras técnicas, apontando-a como complementação para a observação participante, por exemplo. Uma vez que o pesquisador, estando muito focado, pode deixar passar despercebidos elementos relevantes para a fundamentação da pesquisa.

Ainda quanto à análise documental, os dados escritos são mantidos pela Prefeitura Municipal da cidade. Entre eles, consideramos especialmente uma publicação do ano 2003, intitulada *Ouro Verde do Oeste*. Nesse livro, a autora Lucimara de Souza apresenta mapas, imagens, documentos históricos e uma série de relatos de pioneiros e moradores do município que auxiliam na narrativa dos fatos, bem como alguns documentos fornecidos pela Prefeitura, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, na pessoa da secretária de educação, em 2012, Jacira Aparecida do Couto Bordignon.

Por sua vez, a observação participante não é considerada método ou técnica de pesquisa, “ela é um contexto comportamental” (ANGROSINO, 2009, p. 34). Isso indica que a aceitação do pesquisador na comunidade é base para que se possa saber sobre a vivência, e expectativa dos docentes, discentes, ou seja, a forma de expressão oral e escrita do grupo pesquisado.

Podemos elencar que a pesquisa qualitativa e, por conseguinte, técnicas como a análise documental e a observação participante constituem, por excelência, mecanismos relevantes, na perspectiva das metodologias orientadas à compreensão dos grupos sociais e culturais distintos que se encontram na organização social e também na área educacional. Daí sua intrínseca relação com o trabalho em sala de aula, observando a diversidade linguística e sociocultural no contexto escolar e social na comunidade.

Por meio da pesquisa qualitativa, é possível subsidiar um trabalho de melhor compreensão da cultura e da variante linguística, estas apresentadas pela criança ao adentrar na escola, mediante o estabelecimento de estratégias para que possa, pouco a pouco, verificar as diferenças entre a oralidade e a escrita, sem que sofra estigmas. Assim, concluímos que “a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional” (BORTONI-RICARDO; DETONI, 2001, p. 102), devemos, então, repensar a prática de ensino e de aprendizagem.

Portanto, detalharemos um pouco mais os elementos geradores de dados desta pesquisa, uma vez que desejamos apresentar quais foram os envolvidos no processo.

### 2.3 CENÁRIO, SUJEITOS E REGISTROS DA PESQUISA

Esta seção possui a preocupação inicial de situarmos sócio-historicamente o cenário de seu desenvolvimento, isto é, o município de Ouro Verde do Oeste, mediante dados de seu surgimento e emancipação política, respectivamente, de 1960 a 1990, e suas atuais características, sobretudo, relacionadas ao ambiente educacional.

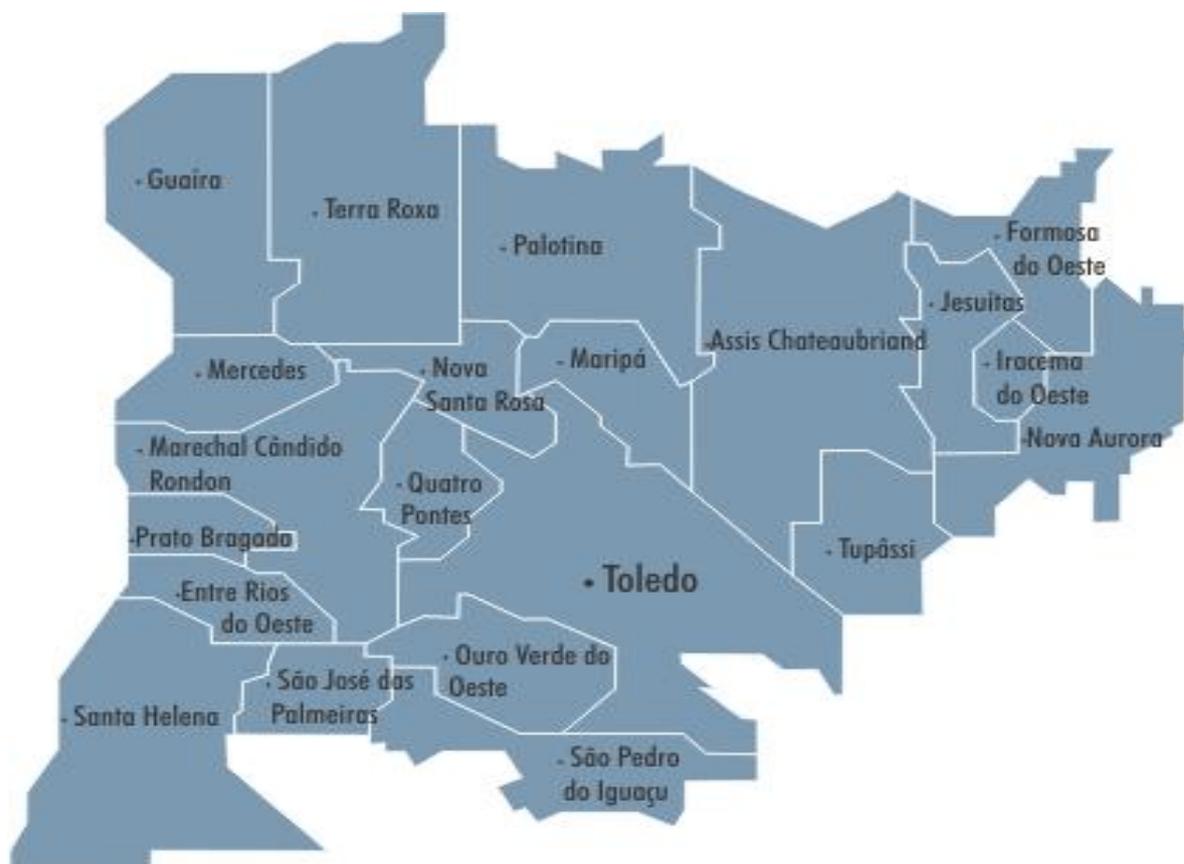
A cidade-contexto da pesquisa, Ouro Verde do Oeste, encontra-se situada no terceiro Planalto Paranaense, na Região Oeste do Paraná e Região Sul do Brasil. Seus limites indicam divisas: ao Leste e ao Norte com o município de Toledo; ao Oeste com Marechal Cândido Rondon e São José das Palmeiras; ao Sul com São Pedro do Iguçu. De acordo com a mesma fonte, a área total do município chega a 293.042 Km, havendo 28.931,20 km de área agrícola. Portanto, trata-se de uma cidade de base rural.

Quanto ao nome da cidade, “aparentemente foi escolhido à revelia, não se estabeleceu, pelo menos no que diz respeito à gleba, uma relação direta com o café” (SOUZA, 2003, p. 09).

Conforme o último senso disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, sua população correspondia a 5.692 habitantes. Um número considerado comum nos municípios criados na última deliberação de decretos que os criaram. Embora a vila, depois o distrito municipal de Toledo tenha nascido muito tempo antes, foi em 12 de junho de 1989 que o governador Álvaro Dias sanciona o Projeto de Lei nº 206/86, o qual convertido em Lei adquiriu o número 9.009 e declarou o surgimento no mapa do Paraná do município de Ouro Verde do Oeste.

É possível observarmos a localização do município e também das outras cidades com as quais possui limites territoriais no mapa a seguir:

**Figura 1 – Ouro Verde do Oeste e sua localização no Oeste do Paraná**



Fonte: Polícia Civil do Paraná. Disponível em: <<http://www.policiacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=90>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

De acordo com Souza (2003), a colonização ocorrida em 1960 atraiu para Ouro Verde do Oeste, pioneiros de diversos lugares: descendentes de italianos, alemães, ucranianos, poloneses e portugueses. Vieram também pioneiros migrantes da Região Norte e do Nordeste do país, de acordo com as produções escritas sobre autobiografia constatamos que alguns alunos vieram de Rondônia e Pará. De dentro do próprio Paraná, há especialmente colonizadores migrantes da região de Londrina. Além disso, encontramos migrantes de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e de Minas Gerais.

Na década de 1960, pertencente a Toledo, primeiro como vila, depois, em 1965, na condição de distrito, Ouro Verde do Oeste cresceu em ritmo vertiginoso, sendo que, até 1970, já contava com uma Sociedade Esportiva (futebol), sistema de comunicação por alto-falante, cartório de registro civil e luz elétrica. Mas foi em 1969, com a nomeação de um subprefeito para Ouro Verde do Oeste, que surgiu a Escola

Municipal Padre Arnaldo Janssen, com ensino de 1ª a 4ª séries. A escola, até hoje assim denominada, também compõe o cenário desta pesquisa.

Ainda, temos como referência o último censo realizado pelo IBGE, em 2010, o município possui dados sobre migração que indicam 155 pessoas como população residente por lugar de nascimento nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo 79 homens e 76 mulheres.

Portanto, os dados que formam o *corpus* e o registro da pesquisa, ademais da observação participante, nasceram da análise documental, considerando-se a aplicação de propostas de produção textual para os professores e para os alunos, trabalhadas durante o curso de formação continuada e as aulas ministradas pela própria pesquisadora nas turmas do 5º ano A (matutino) e 5º ano B (vespertino), ou seja, duas turmas de Ensino Fundamental. Participaram das atividades 47 alunos, a maioria com faixa etária entre 10 e 11 anos. Devido à ausência de alguns alunos na data da segunda produção, 91 textos foram produzidos. O período que compreendeu esta prática pedagógica foi a primeira quinzena do mês de dezembro, quando, além da observação participante, realizamos com os alunos as produções textuais.

## 2.4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, procuramos apresentar os dados mais relevantes, presentes durante o período que trabalhamos as sequências de atividades desenvolvidas com os docentes – do processo da formação continuada, de acordo com a observação participante, à formulação e à aplicação das propostas de produção textual com os alunos, no contexto de sala de aula.

Na avaliação da Prova Brasil, realizada em 2009, o município de Ouro Verde do Oeste apresentou IDEB abaixo de 5,0 e, devido a um diálogo estabelecido entre a coordenação do projeto de pesquisa e extensão “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” (Anexo 4) e a Secretaria de Educação da cidade, ficou acordado um programa inicial de 80 horas de formação continuada em Língua Portuguesa, com a participação de 27

docentes. Naturalmente, os outros seis municípios envolvidos no projeto também receberam essa formação, porém participamos com mais assiduidade do trabalho desenvolvido em Ouro Verde do Oeste, o que justifica o foco desta pesquisa.

A formação continuada, a qual nos referimos é em relação ao período após os estudos de graduação e pós-graduação, reiteradamente tem sido tratada como elemento básico para subsidiar a prática do professor que já está atuando, mas, por motivos diversos, muitas vezes está distante das recentes discussões teóricas. Desse modo, Costa-Hübes (2008), em sua tese de doutoramento, assinala que a formação continuada é primordial para os educadores, justificando que é base para “o desenvolvimento progressivo de suas potencialidades profissionais, aliadas ao seu desenvolvimento (social, político, ideológico, etc.) e, conseqüentemente, ao desempenho da prática educativa” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 335).

No decorrer de um ano, desenvolvemos no município de Ouro Verde do Oeste dez encontros de oito horas cada, sendo que diversos temas, sobretudo, envolvendo a leitura e a escrita, receberam uma discussão mais pormenorizada. É possível observarmos no Quadro 2, cada um dos assuntos desenvolvidos:

**Quadro 2** – Programação do curso de formação continuada desenvolvido no Município de Ouro Verde do Oeste

Encontros	Assuntos tratados	Carga horária
15/08/2011	Pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos do Currículo Básico para a Escola Pública da Região Oeste do Paraná – anos iniciais (AMOP, 2007).	8 horas
30/08/2011	Concepção de linguagem, de leitura e de gêneros discursivos.	8 horas
27/09/2011	Estudo dos gêneros discursivos – conceitos e reconhecimento dos gêneros.	8 horas
25/10/2011	Reflexões sobre os descritores da Prova Brasil e sua relação com as concepções de leitura.	8 horas
23/11/2011	Reflexões sobre os resultados apresentados por um simulado da Prova Brasil, aplicado aos alunos do 3º e 5º anos e elaboração de atividades para trabalhar os descritores da Prova Brasil.	8 horas
06/02/2012	Concepção de escrita e de texto dentro de uma visão sociointeracionista de linguagem.	8 horas
14/04/2012	Como corrigir o texto do aluno: tabela diagnóstica.	8 horas
07/06/2012	Análise de aspectos discursivos, textuais e ortográficos em textos produzidos pelos alunos.	8 horas

24/07/2012	A reescrita (coletiva e individual) de texto na escola	8 horas
28/07/2012	Reflexões sobre propostas de produção de textos na escola	8 horas

Fonte: Sistematização feita pela pesquisadora, a partir dos dados disponibilizados 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”, em 30 nov. 2012.

Precisamos considerar também que o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE (BRASIL, 2009), mediante as *Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil – Língua Portuguesa*, prevê que ao término das primeiras séries do Ensino Fundamental o aluno seja capaz de apresentar:

- a) Domínio do uso da língua materna, nas suas diferentes manifestações orais e escritas, tanto para leitura de textos quanto para a sua produção; b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político, etc.; c) Visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto (BRASIL, 2009, p. 13).

As orientações para o Professor SAEB/Prova Brasil – Língua Portuguesa apresentam fundamentação no que se refere ao ensino da língua materna de base interacionista, sendo que este respalda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, a Prova Brasil constitui uma avaliação que tem por objetivo verificar a qualidade social da educação, estabelecendo diagnósticos acerca do desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

O PDE e o SAEB 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 o 5º ano do Ensino Fundamental, são contemplados 15 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. Destacam-se, desse modo:

- a) Tópico I – *Procedimento de leitura* – Diz respeito a procedimentos fundamentais do ato de ler no que tange às informações explícitas e implícitas do texto, desde a localização, o entendimento de palavra ou expressão, compreensão global da informação, até o resgate de informação nas entrelinhas do texto. b) Tópico II – *Implicações do suporte, do gênero, e/ ou do enunciador na compreensão de texto* – Diz respeito à “embalagem” em que o texto aparece, ou seja, sua

estrutura, seu suporte, a forma como é veiculado, o que o caracteriza em um dado gênero discursivo. c) *Tópico III – Relação entre textos* – Este tópico diz respeito à intertextualidade, ou seja, a comunhão entre textos quer na forma, quer no conteúdo. É o conjunto de relações explícitas (ou implícitas) que um texto mantém com o outro. Neste caso específico, requer a comparação entre textos do mesmo tema. d) *Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto* – Diz respeito às ligações de sentidos, tanto em nível micro quanto em nível macrotextual, ou seja, de que forma os recursos gramaticais estabelecem, por exemplo, as relações de continuidade do texto. A palavra de ordem neste tópico é o estabelecimento de relações semânticas, ou seja, relações de sentido no texto. e) *Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido* – Este tópico diz respeito ao uso de recursos quer lexicais (vocabulário), quer fonológicos (da relação entre letra e som), quer notacionais (pontuação e de outros sinais gráficos), e o efeito de seu uso, de sua escolha no texto. f) *Tópico VI – Variação Linguística* – Considerando a heterogeneidade da língua (as diferenças de cada falante no uso da língua), e partindo de uma concepção de língua que varia no tempo, no espaço, socialmente, nas diferentes formas de falar das pessoas, homens, mulheres, crianças, idosos, este tópico visa à identificação das marcas que caracterizam os interlocutores do texto (BRASIL, 2009, p. 15 – grifos dos autores).

Podemos verificar, então, que os assuntos trabalhados durante a formação continuada receberam enfoque na Prova Brasil, considerando-se os descritores que compõem sua avaliação. Assim, o Tópico VI – Variação Linguística – foi desenvolvido levando em conta a heterogeneidade da língua (as diferenças de cada falante no uso da língua) e partindo de uma concepção de língua que varia no tempo, no espaço, socialmente, nas diferentes formas de falar das pessoas, homens, mulheres, crianças, idosos, visando à identificação das marcas que caracterizam os interlocutores do texto, conforme Brasil (2009).

O trabalho assim desenvolvido nos permitiu participar com mais proximidade do ambiente escolar, bem como compreendermos melhor os anseios dos professores daquele município e da Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen, que na verdade também são os nossos, enquanto professoras e pesquisadoras.

Na próxima seção, descrevemos o trajeto da observação participante, que culminou na aplicação de uma proposta de produção textual e, conseqüentemente, na escrita de dois gêneros discursivos: biografia e autobiografia. Tais produções foram desenvolvidas em contato direto com os estudantes de duas turmas de 5º ano, uma do período da manhã e outra do período da tarde, buscando a compreensão de implicações da diversidade linguística, conforme já assinalamos.

### 2.4.1 A proposta de produção textual

Diante da discussão desenvolvida na recuperação teórica no início deste estudo, claro está que o trabalho com a língua se constitui em realidades enunciativas concretas, sobretudo, nas práticas de sala de aula em situações de ensino.

Então, com base nos estudos do interacionismo, é possível sinalizarmos que o aluno demonstra que entende de língua mediante um adequado uso dos gêneros discursivos. Uma vez que temos gêneros pertencentes às mais diversas esferas, ligados a contextos culturais variados, o espaço escolar é, sem dúvida, um espaço ideal para o contato com esses gêneros. Eles devem compreender todo um contexto de análise, objetivando a prática escrita, como resultado de um trabalho com a língua.

O contexto de produção é o que nos oportuniza uma maior abrangência de análise, uma vez que o enunciado, mesmo envolvendo interlocutores, ainda que virtuais, está situado historicamente. Sendo assim: “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). Daí a escolha dos gêneros discursivos biografia e autobiografia, pois são dois gêneros que apresentam como tema alguém, isto é, no caso da autobiografia escreve-se sobre si mesmo. Em outras palavras, uma produção bastante pessoalizada.

Para apreendermos e entendermos um gênero do discurso, o estudo deve partir de agrupamentos da atuação e da comunicação humana, que, naturalmente, se encontram constantemente em interação. Dentro dessas atuações, há formas mais ou menos estáveis de enunciarmos os gêneros do discurso. Estes são específicos das esferas sociais que apresentam uso recorrente.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente veiculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso

[...]. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Como base na teoria bakhtiniana, sobre os gêneros do discurso, é possível ainda referenciar os estudos de Erickson (2001), que discute sobre a importância da utilização de práticas discursivas diferentes no cenário de sala de aula, visto que, aparentemente, são oferecidas e possibilitadas aos alunos diferentes situações de envolvimento da prática pedagógica, as quais também fazem a diferença no ensino e na aprendizagem. Ou seja,

Materiais didáticos também diferem em seu conteúdo e processo discursivo. Assim, podemos dizer que o ensino e a aprendizagem na sala de aula são questões de práticas e formações discursivas. Como essas práticas e formações variam de diversas maneiras, elas constituem ambientes de aprendizagem qualitativamente diferentes. É necessário realizar um escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente, se quisermos desenredar os mistérios da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes (ERICKSON, 2001, p. 12).

Portanto, é desta forma que pretendemos tratar o material didático proposto nesta prática de ensino e de aprendizagem, sob a abordagem do processo de ensinar e aprender gêneros discursivos, de acordo com o descrito na próxima subseção.

#### **2.4.2 Os gêneros biografia e autobiografia**

A escolha do gênero biografia para este procedimento deu-se mediante a reflexão em relação ao intento da pesquisa, quando verificamos a importância de se apresentar para os alunos, que estavam no 5º ano, um relato discursivo sobre a vida do Padre Arnaldo Janssen, ainda que já conhecessem, pois este é patrono da escola em que estudam. Tratava-se, então, de uma biografia que estava também atrelada à necessidade de apresentação entre professora e alunos, devido à inserção da pesquisadora no ambiente escolar. Por isso, a produção de um texto em

que escreveriam sobre suas próprias vidas, sendo assim, a construção de uma autobiografia.

No caso da formação continuada, desenvolvida bem anteriormente, no mês de julho, preferimos focar a produção apenas no gênero discursivo autobiografia.<sup>3</sup>

A partir da escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados, já desenvolvendo a observação participante em sala de aula, buscamos, com o grupo de alunos na biblioteca da escola, verificar, em alguns livros didáticos, independentemente do público a quem eram destinados e das datas de publicação, como havia recorrência, sobretudo, ao final da apresentação de textos de grandes escritores brasileiros e da literatura mundial, da presença de biografias, ou seja, desejamos averiguar o veículo/suporte a que o gênero estudado estava veiculado. Outra constatação foi a apresentação de biografias compondo publicações do autor, algumas mais curtas, outras mais longas, mas evidentemente ficou claro como isso era comum.

Muitos alunos encontraram, ainda, por indicação da própria bibliotecária, textos autobiográficos que apresentavam algumas conexões com outros gêneros, relacionados à poesia, aos contos e até mesmo a narrativas longas, afinal os gêneros se interpenetram. Por suposto, tal descoberta gerou grande motivação para o início dos trabalhos sobre os gêneros selecionados. Os alunos passaram a questionar se existiam biografias de outras pessoas, não pertencentes necessariamente à literatura. Naturalmente, em busca de outras biografias e autobiografias, fomos à sala de informática e, na internet, e verificamos a existência desses gêneros discursivos para tratar de grandes esportistas, políticos e outros nomes conhecidos da sociedade.

Foram necessários poucos momentos de busca para termos certeza da forte presença da biografia, devido a sua importância enquanto registro de dados.

Aproveitamos a oportunidade para observarmos o texto biográfico do Padre Arnaldo Janssen que na época estava disponível no sítio eletrônico do Vaticano, acessado em 14/11/2012 (anexo 1). O nome deste padre foi escolhido para designar a escola em que estávamos desenvolvendo a pesquisa, com o intuito de homenagear seus feitos religiosos

---

<sup>3</sup> Toda a descrição do processo de formação continuada será realizada, juntamente, com a análise de alguns dados em uma seção posterior. Inicialmente, focaremos na observação participante desenvolvida apenas nas turmas de 5º ano.

Depois do contato inicial, analisamos oralmente a biografia do Padre Arnaldo Janssen e discutimos os elementos fundantes do gênero discursivo, conforme Bakhtin (2003): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, a partir dessa análise inicial, partimos para a leitura de dois textos que configuravam a descrição de um mesmo personagem. Como a do Padre Arnaldo Janssen aparecia apenas em forma de biografia, optamos pela escolha de um poeta que, no decorrer do ano, conforme a professora regente da turma, já era conhecido dos alunos na leitura em sala de aula. O autor escolhido foi Mario Quintana.

De fato, ao tomarmos uma biografia e uma autobiografia de Mario Quintana (anexos 2 e 3), estamos interagindo com um nome da literatura brasileira e mundial, que nasceu há muitos anos e que já morreu, no entanto, não podemos esquecer, também, da situação de comunicação mais imediata.

Diante do propósito já destacado, os textos foram utilizados para o desenvolvimento sistematizado, inicialmente, do gênero biografia e, conseqüentemente, do gênero autobiografia. Ambos foram retirados do sítio oficial da Casa da Cultura Mario Quintana, site de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com acesso realizado em 27 de novembro de 2012. Tratava-se de uma homenagem ao escritor que tanto revelou e escreveu sobre sua terra natal.

O texto autobiográfico naturalmente foi escrito pelo próprio poeta (anexo 3) para uma entrevista na Revista Isto É, em 14 de novembro de 1984, e, posteriormente, publicado em seu livro *Da preguiça como método de trabalho*. Para este trabalho, foi retirado do sítio oficial da Casa da Cultura de Mario Quintana site, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, quando essa se associava a várias outras homenagens literárias dadas ao autor.

De acordo com AMOP (2007), as características que se destacam nos gêneros textuais biografia e autobiografia, respectivamente, são:

O nome completo da pessoa que está sendo biografada; o local e data do nascimento; a data de óbito (no caso de alguém já falecido); fatos e feitos importantes da vida de uma pessoa; verbos e pronomes na 3ª pessoa do singular, ou seja, alguém conta a vida daquela pessoa (biografia); verbos na 1ª pessoa do singular, ou seja, a pessoa conta sua própria vida (autobiografia) (AMOP, 2007, p. 145).

Ao verificarmos, diante das leituras dos textos, que tanto o gênero biografia quanto a autobiografia possuem predominantemente o texto narrativo, trazendo

datas, nomes, lugares e acontecimentos que se relacionam diretamente à vida do autor Mario Quintana. Conforme, podemos observar no fragmento a seguir:

Mario de Miranda Quintana nasceu prematuramente na noite de 30 de julho de 1906, na cidade de Alegrete, situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Seus pais, o farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e Virgínia de Miranda Quintana, ensinaram ao poeta aquilo que seria uma de suas maiores formas de expressão - a escrita. Coincidentemente, isso ocorreu pelas páginas do jornal *Correio do Povo*, onde, no futuro, trabalharia por muitos anos de sua vida. O poeta também inicia na infância o aprendizado da língua francesa, idioma muito usado em sua casa. Em 1915 ainda estuda em Alegrete e conclui o curso primário, na escola do português Antônio Cabral Beirão. Aos 13 anos, em 1919, vai estudar em regime de internato no Colégio Militar de Porto Alegre. É quando começa a traçar suas primeiras linhas e publica seus primeiros trabalhos na revista *Hyloea*, da Sociedade Cívica e Literária dos Alunos do Colégio Militar (CASA DA CULTURA MÁRIO QUINTANA. Acesso: 27/11/2012).

O texto completo encontra-se no anexo 2, desta pesquisa. No primeiro procedimento de nossa análise referimo-nos ao conteúdo temático e ao texto de Bakhtin/Volochínov (2009), que é bastante preciso ao defini-lo:

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação, como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133-134).

Desse modo, temos como conteúdo temático do gênero biografia o tradutor, escritor e poeta Mario Quintana, ou seja, uma personalidade artístico-literária. São apresentados os lugares onde residiu, os lugares onde trabalhou, as pessoas com as quais se envolveu e, sobretudo, suas publicações.

Quanto à autobiografia, encontramos mais peculiaridades, acontecimentos que são mais íntimos, que retratam a visão do escritor diante dele mesmo e diante das coisas do mundo.

Tais aspectos referem-se ao que Bakhtin (2003) denomina de características mais constantes desses gêneros. Nas palavras do próprio autor, “cada enunciado

particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Observemos um fragmento da autobiografia, que se encontra em sua forma completa no anexo 3:

Mario de Miranda Quintana nasceu prematuramente na noite de 30 de julho de 1906, na cidade de Alegrete, situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Seus pais, o farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e Virgínia de Miranda Quintana, ensinaram ao poeta aquilo que seria uma de suas maiores formas de expressão - a escrita. Coincidentemente, isso ocorreu pelas páginas do jornal Correio do Povo, onde, no futuro, trabalharia por muitos anos de sua vida. Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto (REVISTA ISTO É. Acesso: 29/11/2012).

Como foi possível observarmos, os gêneros biografia e autobiografia são particularmente comuns, sendo que podem ser um pouco mais aprofundados, colocando em evidência mais particularidades que, supõe-se, seriam apenas de conhecimento do próprio autor, aquele que escreve sua autobiografia. Naturalmente, temos um tom saudosista, particular. Portanto, as autobiografias são textos com marcas pessoais, quando o autor se revela ou ao menos, parece se revelar.

Sendo assim, esses gêneros discursivos apresentam prioritariamente a vida da personalidade em destaque, apresentando fatos importantes com enfoque em questões de interesse dos leitores. Na autobiografia temos algumas curiosidades, o que desperta ainda mais o interesse do leitor.

Em relação à construção composicional, tanto a biografia quanto a autobiografia constituem relatos, e suas extensões podem variar de acordo com o meio em que o texto circula (na internet ou em jornais, revistas, livros). Nelas apresenta-se a junção de elementos visuais e verbais, incluindo-se invariavelmente a foto do escritor, poeta, artista ou pessoa pública que está sendo caracterizada. A autobiografia possui abertura para indicações de perspectivas futuras, pausas para análises e, até mesmo, algumas críticas. Os dados apresentados nesses gêneros do discurso aparecem em ordem cronológica. De acordo com Lima (2004), temos:

*Biografia* como relato sobre a vida de uma pessoa feita por outra pessoa. Geralmente, faz-se a biografia de escritores, políticos,

poetas, artistas, de pessoas que se destacam ou se destacaram em qualquer atividade, o que não impede que uma pessoa desconhecida possa ter a sua biografia. *Autobiografia* é a vida de um indivíduo escrita por ele mesmo. Muitas pessoas, depois de adultas, costumam escrever sobre suas vidas, deixando registradas, em livros e documentos, muitas informações importantes sobre elas e a época em que viveram (LIMA, 2004, p. 67 – grifos nossos).

Finalmente, ao tratar do estilo da biografia e da autobiografia, é possível observarmos que esses textos são constituídos por frases sintéticas e bastante objetivas, indicando com exatidão dados sobre aquele que está sendo relatado. Na biografia impera o uso dos tempos verbais no pretérito perfeito (nasceu, trabalhou, viveu...) assim como na autobiografia (nasci, vivi, foi...), sendo que no primeiro gênero temos o uso da 3ª pessoa do singular e, naturalmente, o uso da 1ª no texto autobiográfico. Este último conta ainda com a mistura de tempos no presente e no futuro, inclusive no modo subjuntivo, expressando aí o caráter analítico na apresentação de alguns dados e/ou acontecimentos.

Outra característica estilística refere-se ao uso dos pronomes possessivos (sua vida... seus primeiros textos...) tanto na biografia quanto no relato autobiográfico (minha vida está nos meus poemas...), o que permite fazer referência à personalidade de tais relatos. Quanto ao tipo de discurso, predomina o relato, uma vez que se discorre sobre fatos reais, predominantemente mais narrativos que expositivos.

No entanto, não há como falarmos em estilo sem relacioná-lo com conteúdo temático e a própria construção composicional, pois, como diz Bakhtin,

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero como seu elemento (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Partindo desse pressuposto, os textos biografia e autobiografia apresentam características estáveis, facilmente identificáveis por meio do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo. Essas características, transpostas para a prática de ensino e de aprendizagem de língua materna, permitem que pouco a pouco os interlocutores passem a dominar os gêneros trabalhados como também

diversas especificidades da Língua Portuguesa, capacitando-os para efetivo uso das diferenças entre o discurso em 1ª pessoa e 3ª pessoa; dos pronomes possessivos; a diferença do relato, na biografia, seguindo cronologia de datas e publicações com o emprego de marcadores espaciais e temporais. É necessário, apenas, que se aprofunde a análise, dependendo do nível de ensino.

O término dessa análise culminou com a produção, por parte dos alunos dos 5º anos, inicialmente da escrita da biografia de um colega e, na sequência, de suas autobiografias, que deveriam contemplar a construção composicional indicada, mas que poderiam apresentar, invariavelmente, outros dados da autoria, especificidades que os alunos considerassem interessantes para a exposição. Como previsto, mediante as produções, foi possível conhecer tantos detalhes comuns e incomuns da vida de seus colegas, comuns, inclusive, diante das biografias que já haviam lido, especialmente, a de Mário Quintana.

Nosso trabalho evidenciou diversas acepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem. A mais importante delas, sem dúvida, foi a aplicação de um constructo teórico à prática cotidiana, a relação entre ensino e aprendizagem de língua trabalhada diante da proposta interacionista, o que é importante para nosso trabalho de pesquisadores.

### **2.5.3 As produções biográficas e autobiográficas**

O contexto de produção é o que nos oportuniza uma maior abrangência de análise, uma vez que o enunciado envolve interlocutores e, por isso, está situado historicamente. Sendo assim: “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116).

É necessário abordar que houve apenas uma proposta de produção textual, isto é, a proposta de escrita da biografia que, também, subsidiou a escrita da autobiografia. Tal encaminhamento foi delineado, conforme o Quadro 3, porém apenas exposta no quadro de giz e enfatizada oralmente em seus diferentes aspectos pela professora/pesquisadora.

**Quadro 3 – Proposta de produção textual**

Sente ao lado de um dos seus colegas e converse com ele sobre suas vidas. O objetivo é conhecer um pouco mais sobre os acontecimentos marcantes da vida de cada um.

Caso julgue necessário você poderá usar o roteiro abaixo, para conseguir informações mais pontuais.

No final da conversa, seu colega escreverá uma biografia sobre você e você escreverá uma sobre ele.

Atenção! As produções biográficas serão compartilhadas por todos os colegas de sala.

- 1) Qual é o seu nome completo?
- 2) Data de nascimento.
- 3) Quais são os nomes dos seus pais?
- 4) O nome da cidade, estado e país onde nasceu.
- 5) Desde quando mora em Ouro Verde do Oeste?
- 6) De onde vieram seus pais?
- 7) De onde vieram seus avós, bisavós, caso saiba?
- 8) O que mais gosta de fazer?
- 9) A disciplina/matéria preferida.
- 10) O que pretende fazer no futuro?

Fonte: Proposta elaborada pela professora/pesquisadora.

Um tempo adequado foi destinado aos alunos para que escrevessem seus textos e pudessem também fazer uma releitura e compartilhar as produções com os colegas. Assim foi desenvolvida a observação participante e a aplicação da proposta de produção textual, que envolveu quatro aulas. Diante dos resultados, preferimos, então, desenvolver um capítulo específico para tal apreciação.

Por fim, cabe também salientarmos que os princípios éticos foram levados em consideração para a realização da presente pesquisa. Foram obtidas autorizações verbais e por escrito da diretora da escola, da professora e de cada um dos sujeitos pesquisados. As abordagens foram feitas com todo o cuidado a fim de não constranger nenhum dos envolvidos no processo e os nomes dos sujeitos das produções escritas foram preservados.

Desse modo, passamos à análise dos dados obtidos. Iniciaremos com o trabalho de formação continuada desenvolvido com os professores e depois, com

mais profundidade, analisaremos as produções de texto dos alunos que participaram da pesquisa sob a abordagem da prática de análise discursiva e linguística.

### 3 PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Apresentamos neste capítulo a análise de toda a trajetória de geração de dados realizada no município de Ouro Verde do Oeste, que compreende desde o processo de formação continuada com os docentes até o estudo dos textos produzidos pelos alunos, durante a observação participante, realizada na Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen, também no município de Ouro Verde do Oeste, região oeste do Estado do Paraná. Em seguida, apresentaremos a prática de análise discursiva, seguida da prática de análise linguística, finalizando com a triangulação dos dados obtidos.

Porém, antes de iniciarmos a análise e a interpretação da geração dos dados de nossa pesquisa, é necessário retomarmos, agora pontualmente, os estudos que irão subsidiar a análise, no que se refere à discursividade e à prática de análise linguística.

Assim, consideramos os estudos de Geraldi (1984, 1997) que em sua proposição de tomar o processo de ensino e aprendizagem da língua mediante textos, como indicador do trabalho com atividades que compreendam a análise linguística. Conforme o autor, essa prática assim se configura:

Inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1984, p. 74).

Mais uma vez reiteramos, dessa forma, os estudos iniciados por Bakhtin (2009), quando a língua é vista e estudada na sua condição de discurso e a linguagem na condição de interação social no processo de comunicação verbal (oral e escrita). Trata-se da forma discursiva em que estão presentes características plurilíngues, como bem assinala o autor:

[...] de todas forças estratificadoras, a língua não conserva mais formas e palavras neutras 'que não pertencem a ninguém'; ela torna-se como que esparsa, penetrada de intenções, totalmente acentuada. Para a consciência que vive nela, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. [...] Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem (BAKHTIN, 2002, p. 100).

Ainda sobre a abordagem do plurilinguismo, a teoria bakhtiniana é corroborada por Faraco (2009),

Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua e, também, principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais (FARACO, 2009, p. 57).

Observamos que o autor, ao falar do plurilinguismo de acordo com Bakhtin (2002), fala também da diversidade sociocultural, do confronto entre diferentes índices de valor, da incorporação do discurso do outro ao discurso nascido a partir das vozes sociais. Essas relações dialógicas e discursivas estão muito presentes nas produções escritas pelos alunos em sua comunidade de fala, como já foi arrolado anteriormente. Nesse sentido, vale ressaltar que:

[...] todas as palavras e formas povoam a linguagem e são vozes sociais e históricas, que lhes dão determinadas significações concretas [...], expressando a posição sócio-ideológica *diferenciada* do autor no seio dos diferentes discursos da sua época. (BAKHTIN, 2002, p. 106, grifos do autor).

A situação discursiva, neste estudo, é entendida como um conjunto de negociações no qual se envolvem professores e pesquisadora, alunos e pesquisadora, como interlocutores reais para as produções das biografias pelos docentes e biográficas e autobiográficas pelos discentes. Organizando a produção escrita a partir de situações enunciativas de tópicos discursivos, dos procedimentos

de ação de um sobre o outro ou de exteriorização de sentimentos, expressando a posição sócio-ideológica do cotidiano linguístico e cultural.

Por conseguinte, quando se estuda os dados plurilíngues da linguagem em uma dada região sociogeográfica, quando o aluno em sua produção escrita utiliza traços linguísticos pragmáticos e sociolinguísticos, imbricados à língua, à cultura e à sociedade, temos a transferência linguística da oralidade na escrita, caracterizando traços específicos, no caso desta pesquisa, presentes na região oeste paranaense.

Em nossa prática de ensino e de aprendizagem com relação à atividade desenvolvida no processo de formação continuada com os docentes e as produções escritas dos alunos investigados, propomos desenvolver uma análise mais pormenorizada. Assim, este capítulo está dividido em quatro seções.

Na primeira, consideramos o trabalho desenvolvido com o grupo de professores. Participaram 27 docentes, durante 80 horas, normalmente em encontros no período integral. Refletimos sobre a prática de formação continuada e suas manifestações sociais, culturais e linguísticas sob o viés da Linguística Aplicada.

Já na segunda seção, analisamos o discurso presente nos textos dos alunos, bem como desenvolvemos uma prática de análise discursiva, mobilizando os conceitos apresentados no primeiro capítulo.

Ainda considerando as produções escritas pelos alunos, analisamos a prática linguística na terceira seção.

Na quarta seção e última, realizamos a triangulação dos dados investigados e, considerando a variação linguística, elencamos algumas ideias que possam subsidiar o trabalho do professor do Ensino Fundamental, em seus encaminhamentos no trabalho com o letramento.

Em síntese, das 27 autobiografias produzidas pelos professores participantes da pesquisa, foram separadas 3, tendo em vista os discursos que compreendiam a proposta desta pesquisa.

E como foi sinalizado anteriormente, foram aplicadas em duas turmas de 5º ano, para 47 alunos, na Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen, duas propostas de produção textual, uma biografia e uma autobiografia. Desse total, foram recolhidos 91 textos (alguns alunos faltaram), os quais geraram os dados que subsidiaram esta pesquisa. Por isso, julgamos mais adequado separar 16 produções escritas que ilustram a presença da variação linguística em sala de aula, sempre aproximando os

casos por semelhança. Os textos foram separados levando em conta apenas o critério de recorrência das marcas tratadas na análise. Assim também ocorreu com o texto produzido pelos professores participantes da formação continuada.

### 3.1 PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Apresentamos nesta seção uma análise detalhada sobre a formação continuada desenvolvida no município de Ouro Verde do Oeste. Apontamos um conjunto de reflexões que nasceu durante as horas de formação realizadas com os 27 professores participantes. Assim, podemos observar que quando a Linguística Aplicada está em pauta, subjazendo um debate sobre letramento e diversidade linguística, as vozes que ecoam permitem reconhecer as marcas culturais de um grupo.

Considerando ainda a proposta deste trabalho, vale reforçar a ideia que temos de formação continuada. De acordo com Fávero (1981):

A formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Sabíamos de antemão, portanto, que as dificuldades muitas vezes manifestadas por nós, professores da educação básica, precisariam de uma efetiva formação continuada, que logicamente não se esgotaria nas 80 horas de trabalho, mas constituiriam primeiros passos na perspectiva de abrir caminhos para debates futuros e novas propostas de formação.

Representando o projeto de pesquisa e extensão “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” (anexo 4), tivemos a oportunidade de trabalhar em diversos municípios, entre eles, estivemos na cidade de Ouro Verde do Oeste quatro vezes, com encontros de 8 horas,

totalizando, 32 horas de formação. As demais horas, até completarmos 10 encontros de 8 horas cada, foram trabalhadas por outros bolsistas colaboradores do projeto. Assim, nessas quatro vezes pudemos estabelecer uma relação mais estreita com os profissionais da educação do município, conhecendo-os mais situadamente.

As atividades eram sempre desenvolvidas em uma sala de aula, onde durante os dias da semana estudavam alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, pois a escola Padre Arnaldo Janssen não possuía auditório. É importante destacar que sempre dispúnhamos as carteiras em semicírculo para que as discussões fossem socializadas de uma maneira mais espontânea.

No início das atividades do projeto parecia existir certo desconforto. Acreditamos que muitos professores pensavam estar diante de um pesquisador, apenas, e depois que perceberam que também éramos professores da educação básica, o desconforto pareceu diminuir, uma vez que demonstrávamos ter experiências semelhantes, compartilhávamos os mesmos anseios, as mesmas inquietudes e, portanto, tínhamos os mesmos objetivos. Isso foi pouco a pouco propiciando maior liberdade para compartilhar reflexões, discutir problemas emergentes e, sobretudo, destacar metodologias possíveis.

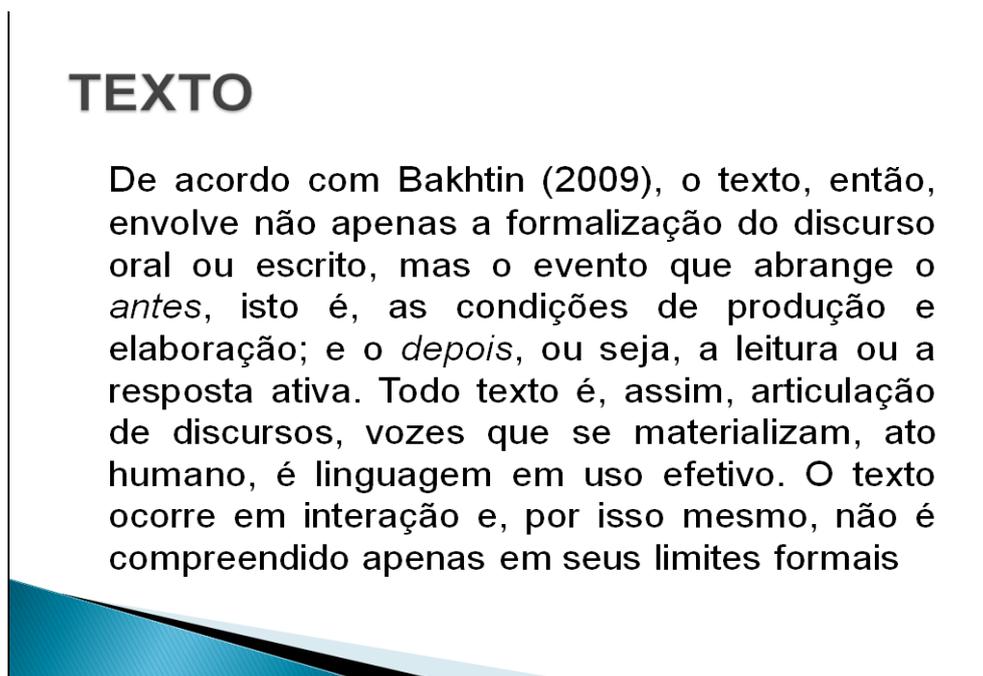
Vamos detalhar especificamente a formação aplicada no dia 28/07/2012, quando estávamos trabalhando em um encontro com o tema *Reflexões sobre propostas de produção de textos na escola*. Nesse dia desenvolvemos algumas práticas de produção com os professores, objetivando não só colocá-los na mesma posição em que os alunos se encontram quando recebem uma proposta de produção de textos, mas também procurando discutir metodologias de aplicação e correção. De certa forma, correlacionamos aquele momento com o encontro de formação anterior, do dia 24/07/2012, quando discutimos a *reescrita (coletiva e individual) de texto na escola*.

Como de costume, iniciamos o encontro lançando alguns questionamentos para o grupo, entre eles o conceito de texto, já trabalhado no início das atividades letivas do ano, em formação realizada no dia 06/02/2012, quando o tema foi *Concepção de escrita e de texto dentro de uma visão sociointeracionista de linguagem*. Tais questionamentos buscavam reavivar alguns conhecimentos essenciais para o prosseguimento da formação. Era comum percebermos a timidez de alguns participantes em manifestar suas opiniões, por acreditarem que estas não atenderiam às respostas desejadas, equívoco comum quando estamos em situação

de ensino e aprendizagem. O que, com o passar das horas de curso, foi pouco a pouco dando lugar à socialização de ideias.

Depois de algumas colocações, que foram reunidas no quadro negro, trouxemos diversos conceitos, como do slide a seguir, sempre subsidiados por seus autores.

**Figura 2 – Definição de texto**



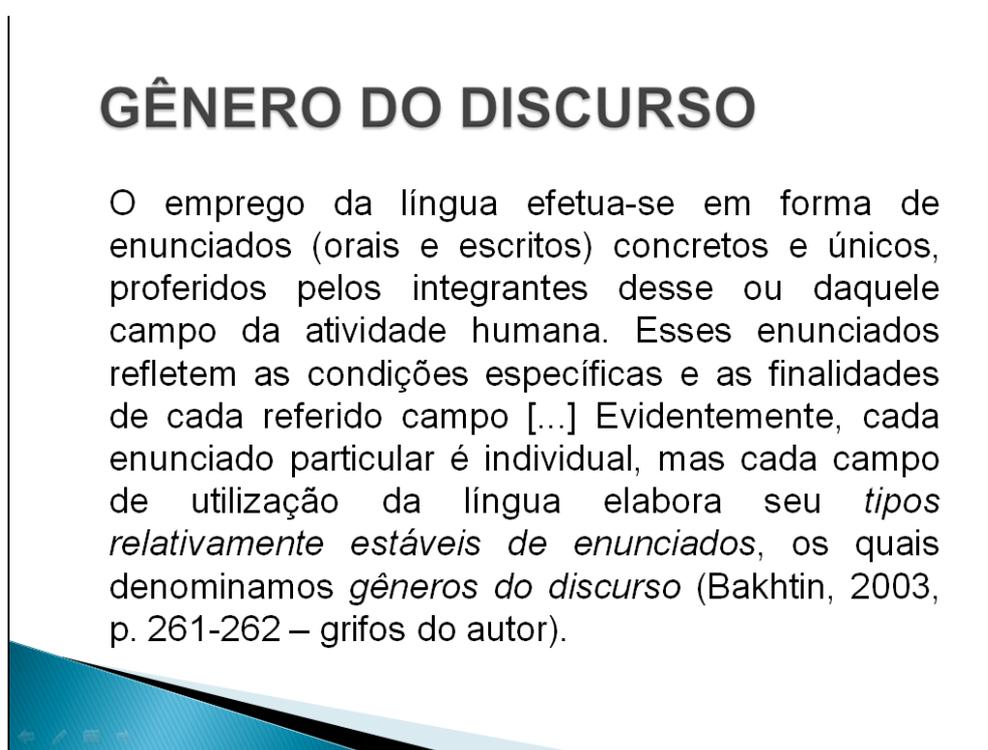
Fonte: Bakhtin (2009).

Diante deste primeiro conceito, passamos à observação de alguns textos de diferentes gêneros discursivos: charges, notícias, receitas, fábulas, placas de trânsito e outros. Com esses exemplos, verificamos uma grande possibilidade de interação, de diálogo entre o grupo. Os professores discutiram a amplitude da definição de texto, compartilhando exemplos de práticas em sala de aula.

Essa proposta de trabalho corrobora a ideia de que a prática precisa estar respaldada por teorias sólidas, pois ainda que o contato com a realidade do cotidiano escolar seja essencial para o aprimoramento da prática de ensino, o conhecimento sistematizado é a razão de um curso que se intitula formação continuada.

A partir do conceito de texto, procuramos revisitar os conceitos da concepção dialógica de língua, tendo em vista que 72 horas de formação já haviam sido trabalhadas e acreditávamos que alguns conceitos estavam instaurados. De fato, à medida que íamos trazendo a teoria, os participantes foram retomando características que perpassaram todo o projeto de formação, demonstrando que talvez um curso rápido, tal como uma oficina não obteria o mesmo êxito. Entre eles, e talvez o mais debatido nos encontros anteriores, o conceito de gêneros do discurso, conforme o próximo slide.

**Figura 3 – Definição de gênero do discurso**



## GÊNERO DO DISCURSO

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003, p. 261-262 – grifos do autor).

Fonte: Bakhtin (2003).

É possível afirmar que o debate que se seguiu a partir do slide anterior, demonstrou que os professores participantes do projeto de formação continuada apresentavam intimidade com os gêneros do discurso, ressaltando, inclusive que durante processo de elaboração do *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental para os anos iniciais* (AMOP, 2007), foi tomado o cuidado de se separar gêneros do discurso, que do ponto de vista da análise de práticas linguísticas, seriam estudados em cada ano do ensino

fundamental nas escolas dos municípios envolvidos. Ouro Verde do Oeste era um deles.

Assim, para além das atividades do projeto, que também trabalhou essa temática em um encontro nos dias 30/08/2011 e 27/09/2011, cujos temas foram *Concepção de linguagem, de leitura e de gêneros discursivos* e *Estudo dos gêneros discursivos – conceitos e reconhecimentos dos gêneros*, respectivamente, podemos ver que o grupo demonstrou certa maturidade em relação ao conhecimento dos gêneros discursivos e muito disso se deve a corrente ininterrupta que a formação continuada proporciona. Processo iniciado em anos anteriores pela Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (AMOP), que nos estudos da língua portuguesa, também esteve sob a coordenação da professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Grande parte dessas práticas de formação continuada foi analisada em sua tese de doutoramento, cujo título é *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa* (COSTA-HÜBES, 2008).

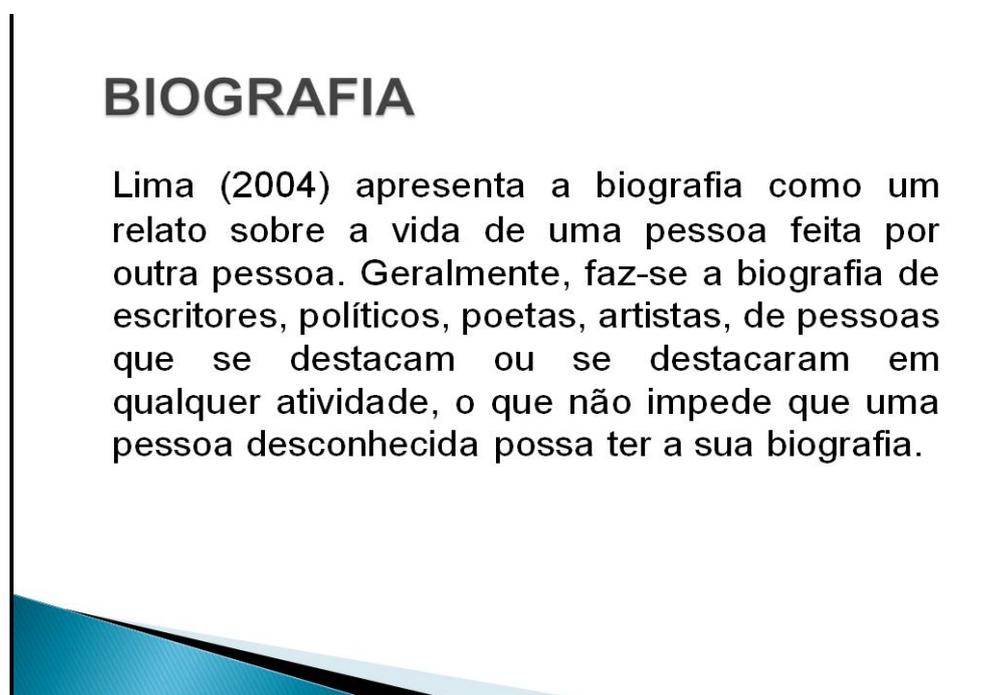
Diante do conhecimento sobre os gêneros discursivos, manifestado pelos professores, nossa preocupação, no entanto, residia no fato de que muitas vezes podemos expressar oralmente a prática de determinados conhecimentos, porém isso não estar, efetivamente, presente no nosso trabalho. A partir dessa desconfiança, conduzimos a discussão para o conhecimento de alguns gêneros discursivos. Além disso, desejamos aplicar o aspecto que assinalamos anteriormente: o professor estar na mesma posição do aluno para que ele sinta os anseios que perpassam a realização de uma proposta de produção de textos.

Optamos, então, pelos gêneros biografia e autobiografia, ao considerarmos gêneros mais abertos em relação à sua construção composicional, isto é, permitem maior liberdade de estilo e também, principalmente a autobiografia, maior liberdade de conteúdo.

Nesse momento do encontro de formação, retomamos nossa posição a respeito do trabalho com gêneros do discurso em sala de aula. Foi preciso elucidar e discutir alguns aspectos de encaminhamentos quanto à escrita de textos, enfatizando que era muito importante considerar objetivos para as produções, principalmente, objetivos que extravazassem a esfera escolar e se constituíssem como efetivas práticas sociais.

Diante da proposta assinalada, questionamos os professores participantes sobre as suas definições do gênero do discurso biografia. Alguns apontaram características que, de certo modo, delineiam os aspectos de formação de um gênero, ou seja, sua caracterização geral no que tange “seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim, trouxemos a próxima definição, de acordo com Lima (2004):

**Figura 4 – O gênero biografia**



## **BIOGRAFIA**

Lima (2004) apresenta a biografia como um relato sobre a vida de uma pessoa feita por outra pessoa. Geralmente, faz-se a biografia de escritores, políticos, poetas, artistas, de pessoas que se destacam ou se destacaram em qualquer atividade, o que não impede que uma pessoa desconhecida possa ter a sua biografia.

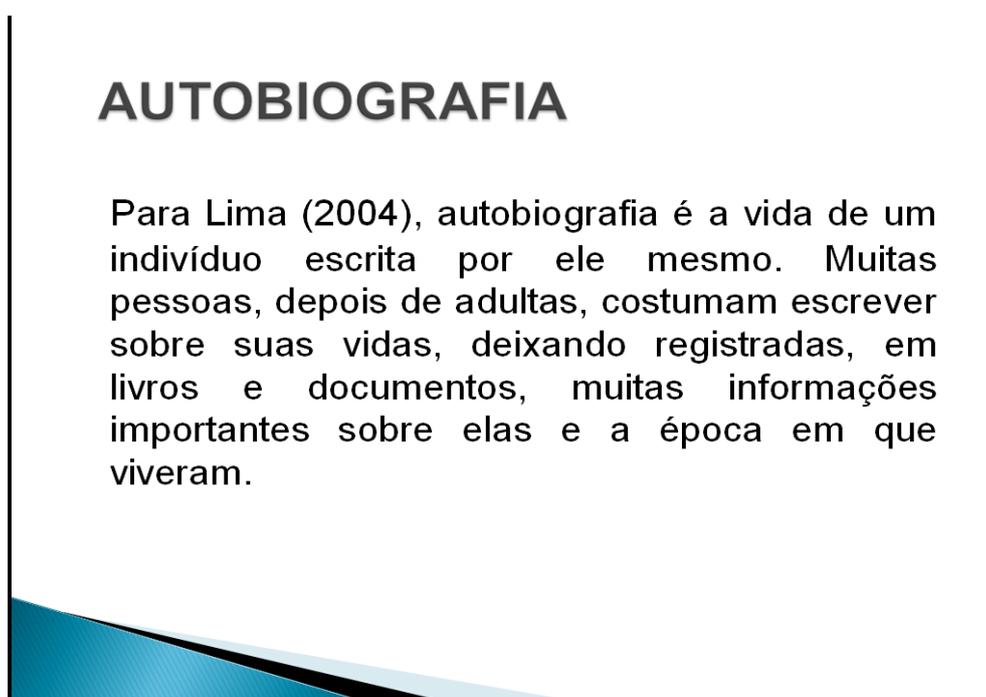
Fonte: Lima (2004).

Após expormos os slides, muitos professores se manifestaram recordando de biografias que já haviam tido contato. A maioria delas, referendando personalidades do mundo artístico, políticos conhecidos mundialmente e até jogadores de futebol. Aproveitando esse momento, sistematizamos no quadro negro as características do gênero apontadas pelo grupo, antes de passarmos alguns slides que aprofundavam esses aspectos. Logo, partimos do conhecimento que os professores já traziam. Isso demonstrava que realmente já existia uma caminhada sobre a prática, por isso, demos sequência à teoria.

No andamento das atividades, procuramos trazer alguns textos do gênero biografia. Além da biografia do Padre Arnaldo Janssen (anexo 1), que conforme já foi dito, designa o nome da escola onde desenvolvemos as atividades de formação e, portanto, a pesquisa, analisamos também a biografia do autor Mário Quintana (anexo 2). Mais tarde, optáramos pelos mesmos textos para as atividades de observação participante nas turmas de 5º ano.

O próximo slide foi o do conceito do gênero autobiografia:

**Figura 5** – O gênero autobiografia



Fonte: Lima (2004).

Diante da definição exposta no slide anterior, procuramos destacar as diferenças entre os dois gêneros discursivos: biografia e autobiografia. O segundo foi exemplificado, a partir de um texto que trata da vida de Mário Quintana (anexo 3), escrito por ele mesmo, portanto, uma autobiografia. A ideia de trabalhar com uma biografia e uma autobiografia do mesmo autor permitiu evidenciar com mais eficiência as diferenças entre ambos. Após a análise do grupo, destacando as características presentes, analisamos ainda outra autobiografia, desta vez, seria base para a proposta de produção textual. Tal escolha se deu por dois motivos: o primeiro deles o conteúdo temático e o estilo e o segundo a extensão do texto, considerado um texto curto e prático para um trabalho de formação continuada.

#### **Quadro 4 – Autobiografia de Bertrand Russel**

##### Aquilo por que vivi

Três paixões, simples, mas irresistivelmente fortes, governaram-me a vida; o anseio de amor, a busca do conhecimento e a dolorosa piedade pelo sofrimento da humanidade. Tais paixões, como grandes vendavais, impeliram-me para aqui e acolá, em curso instável, por sobre profundo oceano de angústia, chegando às raias do desespero.

Busquei, primeiro, o amor, porque ele produz êxtase – um êxtase tão grande que, não raro, eu sacrificava todo o resto da minha vida por umas poucas horas dessa alegria. Ambicionava-o, ainda, porque o amor nos liberta da solidão – essa solidão terrível através da qual a nossa trêmula percepção observa, além dos limites do mundo, esse abismo frio e examine. Busquei-o, finalmente, porque vi na união do amor, numa miniatura mística, algo que prefigurava a visão que os santos e os poetas imaginavam. Eis o que busquei e, embora isso possa parecer demasiado bom para a vida humana, foi isso que – afinal – encontrei.

Com paixão igual, busquei o conhecimento. Eu queria compreender o coração dos homens. Gostaria de saber por que cintilam as estrelas. E procurei apreender a força pitagórica pela qual o número permanece acima do fluxo dos acontecimentos. Um pouco disto, mas não muito, eu o consegui.

Amor e conhecimento, até o ponto em que são possíveis, conduzem para o alto, rumo ao céu. Mas a piedade sempre me trazia de volta a terra. Ecos de gritos de dor ecoavam em meu coração. Crianças famintas, vítimas torturadas por opressores, velhos desvalidos a construir um fardo para seus filhos, e todo o mundo de solidão, pobreza e sofrimentos, convertem numa irrisão o que deveria de ser a vida humana. Anseio por aliviar o mal, mas não posso, e também sofro.

Eis o que tem sido a minha vida. Tenho-a considerado digna de ser vivida e, de bom grado, tornaria a vivê-la, se me fosse dada tal oportunidade.

Fonte: Russel (1997).

A autobiografia de Bertrand Russel quanto ao tema e ao estilo, demonstrava ser bastante pessoalizada, no sentido de trazer sentimentos do autor, relacionando

com suas experiências de vida. Logo, percebemos efetivo interesse dos professores participantes do encontro, considerando o conteúdo temático do texto: as três coisas pelas quais ele viveu - amor, conhecimento e piedade pelo sofrimento alheio.

A proposta de produção textual consistia em, a partir de uma reflexão mais aprofundada, os professores escrevessem para compartilhar com o grupo maior, de modo que a trajetória de cada um fosse brevemente vivenciada. Ainda que depois tenhamos verificado que poucos quiseram ler seus textos, apresentando certa insegurança quando a exposição do conteúdo para os demais participantes.

A proposta a seguir foi a que trabalhamos com os professores participantes da formação continuada:

#### **Quadro 5** – Proposta de produção textual para professores

Escreva sua autobiografia, de modo que a pergunta abaixo seja respondida.

*Quais foram as três coisas pelas quais você viveu até hoje?*

Após a produção, a leitura do seu texto será compartilhada com o grupo.

Fonte: Proposta elaborada pela pesquisadora.

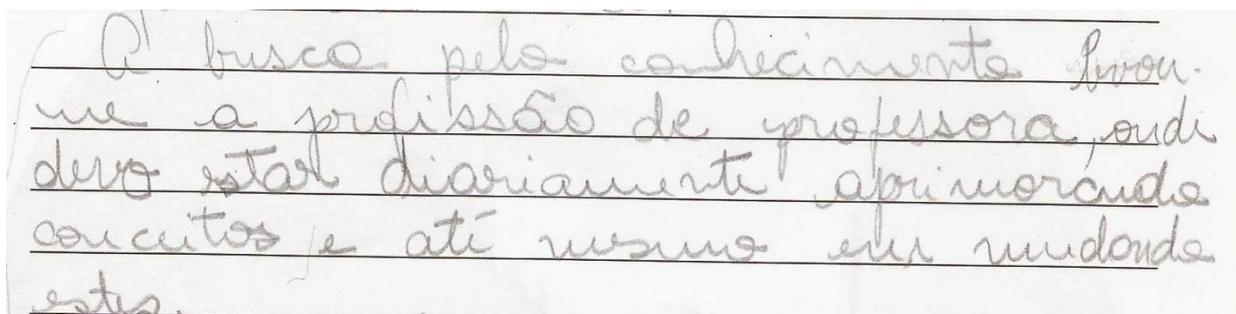
Depois que as produções ficaram prontas, percebemos que os professores gostaram de participar da atividade, pois consideraram que era importante trabalhar com o gênero discursivo no plano da expressão, isto é, a autobiografia como manifestação da individualidade. Além da experiência de estarem em uma situação parecida com a de seus alunos.

Durante a escrita, alguns professores ainda questionaram se seus textos seriam identificados em futuras exposições desta pesquisa, porém, depois de ouvirem novamente que seus nomes não seriam revelados, demonstraram uma maior tranquilidade para desenvolver a produção escrita.

A seguir, procuramos apresentar uma breve análise de alguns fragmentos dos textos produzidos no encontro de formação continuada, confirmando algumas bases teóricas que subsidiam esta pesquisa. A primeira delas, que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado

campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Com o intuito de preservarmos as identidades dos professores envolvidos, optamos por colocarmos letras (A, B e C). É o que podemos verificar nos trechos em destaque.

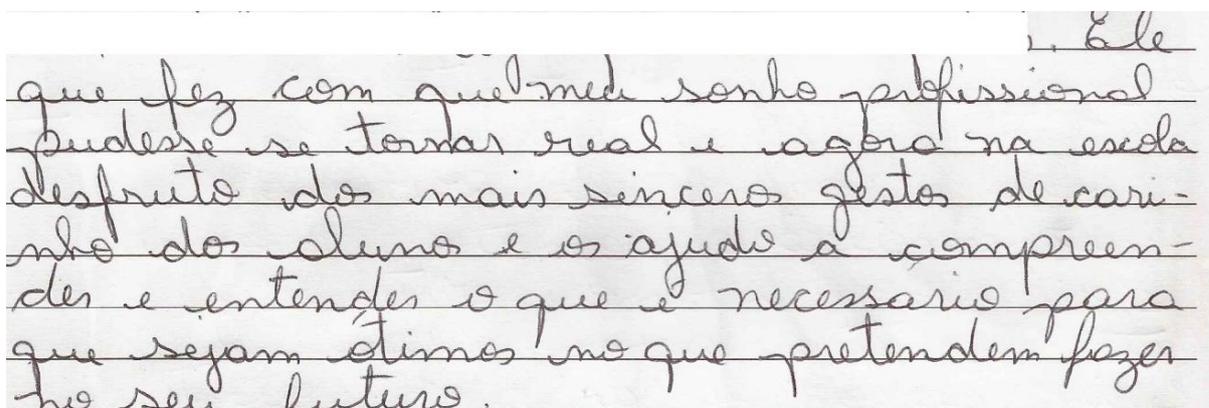
**Figura 6** – Fragmento de autobiografia – Participante A, julho, 2012



Verificamos que o campo de utilização da língua que permeia o processo de produção da autobiografia e que demonstra as marcas culturais desse grupo, está relacionado à profissão de professor. No fragmento da figura 6, o participante A expressa a necessidade de aprimoramento exigida pela profissão, bem como a constante mutação de conceitos que deve desenvolver. É possível associarmos tais considerações com a participação em processos de formação continuada, e com o nosso projeto de pesquisa e extensão. O que nos permite refletir sobre a importância desses processos para professores que, muitas vezes, saíram da graduação já há bastante tempo.

Alguns professores também destacaram a relação estabelecida com os alunos, conforme verificamos no próximo fragmento.

**Figura 7** – Fragmento de autobiografia – Participante B, julho, 2012



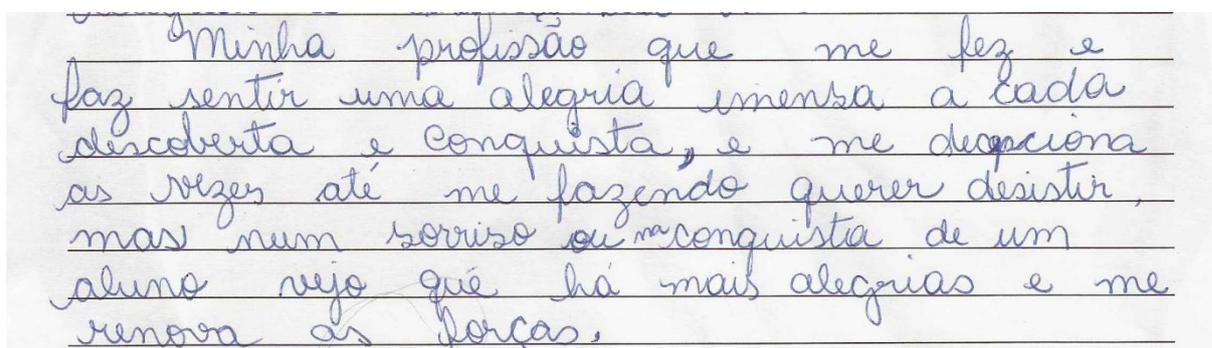
1. Ele que fez com que meu sonho profissional pudesse se tornar real e agora na escola desfruto dos mais sinceros gestos de carinho dos alunos e os ajudo a compreender e entender o que é necessário para que sejam etinos no que pretendem fazer no seu futuro.

É evidente que a relação do professor B com seus alunos ultrapassa os limites de ensino de conteúdo, ou seja, há uma relação de ensino projetada para o futuro em que o professor demonstra preocupação com a formação dos seus alunos e ainda apreço pelo carinho recebido.

Aspectos como esses caracterizam um sentimento importante na relação ensino e aprendizagem: os laços estabelecidos entre os envolvidos adquirem contornos especiais, é provável que isso se deva ao fato de estarmos tratando de um grupo onde a maioria dos professores e alunos se conhecem e talvez tenham tido aulas mais de um ano com a mesma turma e professor. Trata-se de uma escola não muito grande, com poucas turmas. A ponto do professor se envolver no efetivo êxito no futuro dos seus alunos.

Vamos, então, à análise do último fragmento, que além de corroborar os anteriores em relação à importância da formação e também do carinho que possui para com seus alunos, o participante C evidencia outra característica, também bastante importante.

**Figura 8** – Fragmento de autobiografia – Participante C, julho, 2012



Minha profissão que me fez e faz sentir uma alegria imensa a cada descoberta e conquista, e me desanima as vezes até me fazendo querer desistir, mas num sorriso ou conquista de um aluno vejo que há mais alegrias e me renova as forças.

No fragmento presente na figura 8, percebemos os percalços da profissão. Verificamos um desejo em desistir, e por mais que se tenha decepções, as forças são renovadas diante de um sorriso ou da conquista do conhecimento por um aluno. Constatamos, de fato, que para além de uma profissão, o fragmento de texto da participante C retrata as satisfações da profissão: o sentimento de alegria a cada descoberta.

Ao priorizarmos o estudo sobre esses temas: conceito de texto, gênero do discurso e suas características, bem como a análise de alguns gêneros, em contexto social e histórico, singular e diferenciado no tempo e no espaço, várias foram as reflexões apontadas para o papel central da língua materna, tanto para compreendê-la como objeto de ensino e de aprendizagem, como para observarmos seu funcionamento nas situações discursivas, nas interações que orientam o letramento em situação escolar.

A experiência que tivemos em trabalhar com os docentes durante 32 horas, totalizando uma formação de 80 horas no município de Ouro Verde do Oeste, sob a coordenação da professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, ao tratarmos dos gêneros discursivos biografia e autobiografia, nos possibilitou aprender o processo de apropriação da prática de análise linguística em um contexto de aprendizagem bastante peculiar, em que diferentes vozes, olhares culturais e enunciações linguísticas se completam e se estranham.

Essa proposta de trabalho sobre os gêneros discursivos foi novamente revisitada no âmbito de propostas de formação continuada com destaque para as (in)seguranças no trabalho pedagógico, nascidas muitas vezes de modelos fragmentados e descontínuos de cursos isolados que ainda são ofertados hoje.

Além disso, percebemos a importância de que uma *concepção discursiva de prática de ensino e de aprendizagem sobre a diversidade linguística* que ressalta as diferentes maneiras de o aluno usar e refletir sobre a língua e linguagem e de se apropriar de vozes sociais e discursos para apreciar, por meio da produção de textos e do trabalho com análise linguística em sala de aula.

De acordo com Moita Lopes e Rojo (2004), é desafio da educação formal “trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 46).

Assim, esta prática de extensão, de ensino e de aprendizagem sobre a formação continuada com os docentes foi por nós vivenciada a fim de abrir espaço para as reflexões do vivido na esfera escolar e dos modos como se enunciaram a prática de docente e as relações e experiências ali aprendidas. Para poder investigar os dados sobre as situações discursivas dos alunos, como também, procuramos também tratar da diversidade linguística, a geração de dados propiciou a possibilidade desta análise que, para este estudo, também foi bastante relevante, mais especificamente algumas características da relação do ensino e a aprendizagem dos professores do município de Ouro Verde do Oeste.

### 3.2 PRÁTICA DE ANÁLISE DISCURSIVA

Considerando que os pressupostos do trabalho realizado partem da perspectiva da língua como processo de interação e que os enunciados produzidos foram materializados no formato dos gêneros biografia e autobiografia, optamos por iniciar a análise dos textos dos alunos, a partir de uma perspectiva discursiva.

Para tanto, levamos em conta o contexto de produção, fator imprescindível na compreensão de como se estruturam as vozes que aparecem dentro do texto, recordando a principal teoria subjacente: “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 109).

Antes da análise, porém, julgamos necessário retomar a característica que Bakhtin fornece sobre enunciado: sua primeira característica refere-se ao dizer do autor, considerando o momento em que se escreve, isto é, as condições de

construção do gênero, sobretudo em seus aspectos sociais. Logo, é possível compreender qual é a intenção discursiva ou a vontade discursiva daquele que está fazendo uso da linguagem. Nas palavras do autor, “imaginamos que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada [...] determina a própria escolha do objeto [...] determina, evidentemente, também a escolha do gênero no qual será construído o enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 281). No caso do desenvolvimento desta pesquisa, os gêneros autobiografia e biografia foram muito reveladores, pois permitem o desvelar das marcas mais peculiares dos usuários da língua materna. Nas palavras do autor:

Em realidade, porém, toda informação semelhante dirige-se à alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida (BAKHTIN, 2003, p. 288).

A partir da proposta de produção textual que indicou a análise e escrita de dois gêneros textuais, uma biografia e uma autobiografia<sup>4</sup>, procuramos verificar, neste primeiro momento, o que tais enunciados apresentam. Para tanto, separamos 16 textos autobiográficos, pois eles nos permitiram visualizar melhor as marcas do discurso. Assim, mantivemos durante toda a análise essa quantidade de textos.

Considerando o contexto pesquisado, tendo realizado a supressão dos nomes dos sujeitos da pesquisa, identificamos cada produção escrita por um número. Além disso, os nomes mencionados, sejam de pais, irmãos ou professores, foram subtraídos, conforme é possível verificar na produção escrita de número 1.

---

<sup>4</sup> Ainda que tenhamos trabalhado com os dois gêneros, as análises foram mais concentradas nos textos do gênero autobiografia.

Figura 9 – Produção escrita nº 1 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012

A minha vida.

Eu nasci em 19 de Dezembro de 2000 cidade do Pará em Uruaca, sou muito feliz na cidade que eu vivo, tenho muitos amigos. Amigos é o que não me falta.

Moro em Ouro Verde do Oeste, gosto muito deste lugar, vivo com meus pais e com meus irmãos gosto muito deles, tenho um irmão de 15 quinze anos mas só por parte de mãe.

Eu sou o mais velho, fora meu irmão de 15 anos. Alias sou o filho mais velho de meu pai □, amo esta cidade, adoro porque aqui é muito felicidade. Onde meu pai mora desde bebê, ele tem 35 anos de idade meu nome é □ e é por isto que estou aqui e tenho 11 anos de muita alegria.

**A minha vida**

Eu nasci em 19 de Dezembro de 2000 cidade do Pará em Uruaca, **sou muito feliz na cidade que eu vivo**, tenho muitos amigos. Amigos é o que não me falta.

Moro em Ouro Verde do Oeste, **gosto muito deste lugar**, vivo com meus pais e com meus irmãos gosto muito deles, tenho um irmão de 15 quinze anos mas só por parte de mãe.

Eu sou o mais velho, fora meu irmão de 15 anos. Alias sou o filho mais velho de meu pai □, **amo esta cidade, adoro porque aqui é muita felicidade**. Onde meu pai mora desde bebê, ele tem 35 anos de saúde meu nome é □ e é por isto que estou aqui e tenho 11 anos de muita alegria (Produção escrita nº 1 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Neste primeiro texto, transcrito do mesmo modo que apareceu no texto do aluno, é possível verificar o enfoque dado ao município de Ouro Verde do Oeste e, especialmente, a ênfase dada ao amor que o aluno sente por sua cidade, um lugar de felicidade. Nos trechos “sou muito feliz na cidade onde eu vivo”, “gosto muito

*desse lugar*”, *“amo esta cidade, adoro porque aqui é muita felicidade*”, o aluno reforça tais sentimentos.

Para Bortoni-Ricardo (2013), fatores como o ambiente e também a interlocução nos levam a monitorar o nosso estilo. É possível também que, por estar em sala de aula, diante da professora que solicitou a autobiografia, o aluno tenha reforçado seu amor por Ouro verde do Oeste por monitoração.

É preciso considerar ainda que reflexões acerca do lugar em que nasceu muitas vezes indicam, conforme Bakhtin (2003), a realização de um projeto de dizer, em que o aluno oportunamente expressa seus sentimentos em um gênero que se presta a esse papel, como é o caso da autobiografia.

Nesta primeira análise, então, averiguamos que a comunidade onde vivem e as experiências que viveram na mesma, tornam-se parte da individualidade do aluno, isto é, ao trazer suas impressões sobre Ouro Verde do Oeste, o produtor do texto acima, deixa transparecer por assim dizer, uma relação estreita com a cidade onde vive.

Ainda que a temática de um texto do gênero autobiografia seja uma narrativa da vida, considerando o próprio eu como centro da narração, fica evidente a presença de descrições familiares, apresentando-se reforços com nomes e descrição de sentimentos de outras pessoas, familiares do aluno produtor da autobiografia. É o caso da produção escrita número 2:



relato sobre si mesmo, pois, diante de “*Minha mãe é muito querida e meu pai também eu gosto do meu irmão minha mãe se chama □, meu pai □, e meu irmão □ e essa é minha família querida*”, observamos uma descrição da família que transmite a percepção ao produtor do texto em relação aos membros de sua família.

A relevância da cidade e da família, presentes nas produções 1 e 2, apareceu também em outros textos produzidos pelos alunos, sendo que podemos citar como exemplos, respectivamente:

**Figura 11** – Produção escrita nº 3 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012

A minha vida

Eu nasci no dia 21 de maio em toleto no ano 2001 meu nome é □ tenho 11 anos.  
 Moro com meus pais moro deste o dia que eu moro em **Ouro Verde e é um cidade muito linda.**  
 Eu gosto de jogar bola nos dia que eu não foso nada a minha matéria que eu gosto e matemática, gosto de ler livro de contos ou lenta mas a minha paixão e por violam e musica.

*A minha vida*

*Eu nasci no dia 21 de maio em toleto no ano de 2001 meu nome é □ tenho 11 anos.*

*Moro com meus pais moro deste o dia que eu moro em **Ouro Verde e é um cidade muito linda.***

*Eu gosto de jogar bola nos dias que eu não foso nada a minha matéria que eu gosto e matemática, gosto de ler livro de contos ou lenta mas a minha paixão e por violam e musica (Produção escrita nº 3 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).*

O autor da produção escrita nº 3 categoriza a cidade como “*linda*”, assim como ocorre na produção escrita nº 1. Essa situação revela a importância que os

alunos vêm em reforçar a beleza da cidade de Ouro Verde do Oeste, uma característica bastante citada em vários textos. Observemos o próximo, que também reflete sobre a família.

**Figura 12** – Produção escrita nº 4 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012

É minha vida

Naci em Foz do Iguaçu, em 03 de Março de 2001. Eu amo ler gibis e livros eu morava com meus pais daí agora o conselho tutelar me tirou deles, agora eu estou morando em Ouro Verde na casa abrigo, tem vez que eu choro muito de saudade dos meus pais.

É minha vida é uma maravilha eu tenho um monte de amigos e amigas eu gosto muito de jogar bola. Eu adoro as pessoas que quida de mim, **todo dia que eu acordo eu penso na minha mãe e no meu pai.**

Mas ainda eu não vou esquecer o que eu vivi com a minha mãe e com meu pai.

*A minha vida*

*Naci em Foz do Iguaçu, em 03 de Março de 2001. Eu amo ler gibis e livros **eu morava com meus Pais daí agora o conselho tutelar e tirou deles, agora** Eu estou morando em Ouro Verde na casa abrigo, **tem vez que eu choro muito de saudade dos meus pais.***

*A minha vida é uma maravilha eu tenho um monte de amigos e amigas eu gosto muito de jogar bola. Eu adoro as Pessoas que quida de mim, **todo dia que eu acordo eu penso na minha mãe e no meu pai.***

***Mas ainda eu não vou esquecer o que eu vivi com minha mãe e com meu pai** (Produção escrita nº 4 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).*

Verificamos, na produção escrita 3, o reforço sobre a beleza da cidade, a valorização do município. Já na produção escrita 4, observamos a importância da família no contexto autobiográfico para uma criança que não tem os pais presentes. Considerando a narrativa realizada, notamos como o elemento familiar influenciou a produção escrita, por isso retomamos Bakhtin (2003), que assinala:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Reiteramos, então, que a situação concreta de comunicação e a composição pessoal dos participantes, influenciaram nas citações sobre a cidade e sobre os familiares. Tal análise nos remete a compreender a vontade discursiva dos usuários da língua como não passível de delimitação, seria o que chamaríamos de caracterização não estável do gênero. Em outras palavras, o conteúdo e o estilo de um gênero discursivo podem ser categorizados, mas não delimitados, por causa da situação concreta de produção e, sobretudo, por causa da composição pessoal dos interlocutores envolvidos.

Outros temas foram recorrentes no discurso dos alunos. Ademais de falar da cidade, especialmente valorizando o local onde se vive, e de apresentar questões relacionadas à família, as produções apresentaram temas como o trabalho e a religião:

Figura 13 – Produção escrita nº 4 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012

**Por ele mesmo**

Nasci em Santa Helena Paraná e 2002, então tenho 10 anos e lenho 6 sobrinos isso quer dizer que é uma família grande. Mas como fui adotado, e meu pai biológico se separou da minha mãe biológica, ela é bem maior meu pai adotivo conta que meu bisavo vei da Alemanha. "Então sou alemão".

Todos os dias. As 6h e 30 min da tarde vou para o potreiro, trazer dela 9 vacas 5 delas leiteiras, e ajudo a a minha mãe a por a ordenhas nas 5 vacas leiteiras e para tirar o leite, e uma sexta vaca serve para amamentar o bezerro.

Depois caso estar faltando leite dentro de casa a minha mãe pega leite do resfriador que serve para armazenar o leite ele tem uma espécie de pa giratória que para não azedar o leite.

□ Por ele mesmo

Nasci em Santa Helena Paraná e 2002, então tenho 10 anos e lenho 6 sobrinos isso quer dizer que é uma família grande. Mas como fui adotado, e meu pai biológico se separou da minha mãe biológica, ela é bem maior meu pai adotivo conta que meu bisavo vei da Alemanha. "Então sou alemão".

**Todos os dias. As 6h e 30 min da tarde vou para potreiro, trazer dela 9 vacas 5 delas leiteiras, e ajudo a a minha mãe a por a ordenhas nas 5 vacas leiteiras e para tirar o leite, e uma sexta vaca serve para amamentar o bezerro.**

**Depois caso estar faltando leite dentro de casa a minha mãe pega leite do resfriador que serve para armazenar o leite ele tem uma espécie de pa giratória que para não azedar o leite**  
(Produção escrita nº 5 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Uma descrição pormenorizada da rotina de trabalho *a priori* não faria parte de uma autobiografia, contudo, no caso da produção escrita nº 6, verificamos uma intrínseca relação emocional, devido ao papel relevante que o trabalho exerce na vida do produtor de textos.

Considerando a base econômica da cidade, que ainda é essencialmente rural, temos na descrição acima o cotidiano de muitos alunos que vivem em Ouro Verde do Oeste, não só as crianças, que começam a trabalhar desde cedo, mas também muitos pais de alunos, que ensinam também bem cedo as atividades rurais para seus filhos.

Tal consideração nos permite analisar que práticas rurais, elemento que talvez não estivesse presente na escrita de alunos que moram em grandes centros urbanos e/ou que possuem classes sociais mais privilegiadas, está presente nos textos dos alunos de Ouro Verde do Oeste. Essa presença justifica ainda o valor dado ao trabalho de seus pais e familiares.

Na produção escrita nº 6, há a expressão de uma participação religiosa, como coroinha, e ainda a expressão do desejo de aprofundar essa participação, tornando-se definitivamente coroinha, o que contribui para compreendermos a relevância do tema para o produtor do texto.

**Figura 14** – Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012

Por mim mesmo

Meu nome é [REDACTED].  
 [REDACTED] - Nasci em Toledo no Hospital "São Jesus". Tenho dez anos e moro com minha mãe e meu irmão numa casa no centro de Ouro Verde do Oeste. Meus pais moram em Cascavel [REDACTED] minha mãe [REDACTED] meu pai.

Uma vez em Ouro Verde em 2011 entrei na escola municipal Padre Arnaldo Jansen onde estou cursando o quinto ano de ensino médio. Por mim digo que sou estudante não sei se realmente.

Gostaria de entrar no seminário aos dez ou treze anos. Sou coroinha da igreja católica e gosto muito de ir a igreja onde sirvo aos fins de semana como grupo de coroinhas.

*Por mim mesmo*

*Meu nome é □. Nasci em Toledo no hospital “Bom Jesus”. tenho dez anos e moro com minha vó e meu irmão numa casa no centro de Ouro Verde do Oeste. Meus pais moram em Cascavel □ minha mãe □ meu pai.*

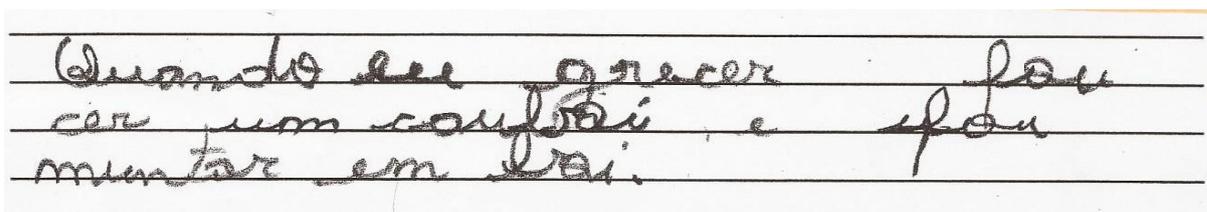
*Vim morar em ouro Verde em 2011 entrei na escola Municipal Padre Arnaldo Jansem onde estou cursando o quinto ano do ensino medio. Por mim digo que sou estudioso não sei se sou realmente.*

***Gostaria de entrar no seminário aos doze anos ou treze anos. Sou coroinha da igreja católica e gosto muito de ir a igreja onde sirvo aos fins de semana com o grupo de coroinhas*** (Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Essas temáticas (atividades rurais e práticas religiosas) apareceram também em outros textos. Em cidades menores, como é o caso de Ouro Verde do Oeste, é muito comum que os habitantes e, por conseguinte, as crianças desde cedo aprendam a valorizar a cultura do trabalho e as tradições religiosas. Observamos que “cada enunciado é para o falante um ato de identidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71). Essa observação implica em tomarmos o fato de o aluno falar de uma atividade rural e sobre a religião como um fator de constituição de sua autobiografia, mas também de preservação de sua identidade.

Temos ainda dois exemplos em trechos de produções textuais que reforçam uma tradição local bastante privilegiada pelo grupo de moradores da cidade:

**Figura 15** – Produção escrita nº 7 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012



Quando eu grecer fou  
cer um caubói e fou  
muntar em boi.

***Quando eu grecer fou cer um caubói e fou muntar em boi***  
(Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).

A produção textual 7 revela o ofício que o aluno pretende seguir: *montar em bois*. Esse ofício é também o de muitos pais que vivem em Ouro Verde do Oeste e também apareceu em outros textos, como na produção escrita nº 8:

**Figura 16** – Produção escrita nº 8 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012

Nasci em 05 de maio de 2002,  
tenho 10 anos gosto de fazer,  
mundar em rodeio, Brinca ect.  
Eu dinha 1 ano quando minha  
mãe e o meu pai se separou e  
eu estou morando com a minha  
mãe denho mais dois irmão.  
Morei chá em Mariauva, Ron-  
donia.

*Nasci em 05 de maio de 2002, tenho 10 anos gosto de fazer, **mundar em rodeio**, Brinca ect.*

*Eu dinha 1 ano quando minha mãe e o meu pai se separou e eu estou morando com minha mãe denho mais dois irmão.*

*Morei chá em Mariauva, Rondonia (Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).*

Diante da presença dessa característica em mais de um texto, procuramos a professora da turma e verificamos que a maior festa anual do município é a Festa do Peão de Boiadeiro de Ouro Verde do Oeste. Essa constatação justificou a presença do desejo dos alunos, todos meninos, em se tornarem peões de rodeio, montando em cavalos e bois nas festas do município.

Durante a análise discursiva das produções textuais dos alunos dos 5º anos da Escola Municipal Padre Arnaldo Janssen, encontramos discursos reveladores de que os fatores históricos, sociais e culturais exercem papel relevante na aprendizagem da Língua Portuguesa em situação escolar, isto é, são eventos formais de letramento. Suas marcas individuais estão presentes nos textos, desvelando sua história de vida e, ainda, o que planejam para o futuro.

Então, a situação discursiva a partir dos enunciados apresentados pelo locutor/produtor para o interlocutor/pesquisador, os temas e a rede de imagens que o professor e aluno constituem a respeito deles mesmos, seja a exteriorização de seus sentimentos familiares, religiosos ou socioculturais demonstram como exerce interferência. A partir disso, acreditamos que o estudo do discurso a partir da prática

da produção de textos, pode revelar muito sobre suas formações linguísticas e culturais.

Na próxima seção, o desenvolvimento da análise considera os sentidos estabelecidos, a partir dos elementos linguísticos.

### 3.3 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Antes de iniciarmos a análise e a interpretação da produção linguística dos alunos investigados, é necessário reiterarmos os estudos que tratam sobre a prática de análise linguística, retomando as bases teóricas de Bakhtin (2003), no que se refere ao estilo, característica estável dos gêneros discursivos e, por conseguinte, de acordo com a abordagem dada por Geraldi (1984,1997), tendo em vista o processo de letramento, em situação escolar.

Para essa prática, Geraldi (1997) toma como base a atividade epilinguística, uma vez que essa atividade propõe a reflexão sobre o uso que o sujeito faz da linguagem nas diferentes interações sociais da qual participa, ou seja, na rede de comunicação social e cultural no qual o aluno está inserido (família, vizinhança, escola, comunidade e sociedade).

Ao abordarmos com os alunos a prática de ensino e aprendizagem, é necessário saber diferenciar a língua em uso daquilo que é o sistema linguístico. E, é com este objetivo que pretendemos trabalhar com as produções escritas de grupo de alunos pesquisados. Assim, observamos nas produções escritas um conteúdo expressivo de um gênero que é marcado, sobretudo, pelas escolhas lexicais e mesmo pela composição do enunciado que retratam as marcas individuais do aluno.

As escolhas lexicais e a composição do enunciado não são somente objetos científicos, tratados pelos estudiosos de língua materna, são também práticas linguísticas sociais e interculturais e, como tais, estão ligadas a estados particulares, territórios comuns e/ou distintos característicos do meio onde o aluno está inserido. É por isso que as abordagens das situações plurilíngues são concebidas de formas teóricas diversas.

Para tanto, é necessário que trabalhemos com a prática de análise linguística, considerando que essa prática objetiva a reflexão sobre a língua/linguagem, com vistas a levar os alunos ao domínio desses usos linguísticos e culturais nas diferentes interações sociais. Essa análise deve acontecer articulada com as práticas de leitura, de atividades de interação comunicativa entre professor/pesquisador e aluno, na oralidade, mas também na produção textual.

Na seção anterior, refletimos sobre a prática de análise discursiva, na presente com a prática de análise linguística, desenvolvendo estudos sobre a variável linguística quanto aos traços fonológicos marcados nos textos escritos, quanto à omissão da marca de plural do sintagma nominal, utilizando a produção textual sob a temática autobiografia, de acordo com as concepções teóricas dadas por Bakhtin (2003).

De fato, conforme o Círculo de Bakhtin a construção de um constructo significativo, com sentido é o que podemos denominar de texto. Na próxima produção textual analisada, verificamos que o que Bakhtin (2003) denomina de construção composicional e estilo, isto é, a caracterização da forma do gênero discursivo, pode não estar presente, o que não significa que não tenhamos um texto, um portador de sentido. Observemos a produção textual 9 na figura 17:

**Figura 17** – Produção escrita nº 9 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012

Eu mesmo

Eu nasci em 1998 tenho 14 anos  
 Eu gosto de trabalhar na fazenda  
 Eu gosto do meu time e corinthians  
 Eu vou estudar para veterinario  
 Eu quero ser colboi de rodeio  
 Eu quero ter uma familia  
 Eu vou fazer curso de professor de lasso  
 Eu gosto da mia irman, e da minha mãe e do meu pai  
 Eu vou ser alguem na vida como minha manhe  
 Eu vou fazer aniversario dia 5 do 5 de maio  
 Eu nunca matei arvore quero proteger as arvores  
 Eu gosto de cavalos e bois de rodeio fim

*Eu mesmo  
 Eu nasci em 1998 tenho 14 anos  
 Eu gosto de trabalhar na fazenda  
 Eu gosto do meu time e corinthians  
 Eu vou estudar para veterinario  
 Eu quero ser colboi de rodeio  
 Eu quero ter uma família  
 Eu vou fazer curso de professor de lasso  
 Eu gosto da mia irman, e da minha mãe e do meu pai  
 Eu vou ser alguem na vida como minha manhe  
 Eu vou fazer aniversario dia 5 do 5 de maio  
 Eu nunca matei arvore quero proteger as arvores  
 Eu gosto de cavalos e bois de rodeio fim (Produção escrita nº 7 –  
 Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).*

Podemos verificar que nesta produção escrita as estruturas são bastante simples e o conteúdo, embora tenha um tema, não tem uma continuidade temática, ou seja, o escritor/aluno salta de um assunto ao outro sem preocupação com a construção composicional do gênero autobiografia. Assim, é possível afirmar que a

construção do texto pode estabelecer sentidos, ainda que este seja esteja construído fora de uma sequência tradicional de um texto narrativo, como deve ser uma autobiografia. Isso foi possível porque o aluno produziu um texto em formato diferente das autobiografias tradicionais. Há encadeamentos pela repetição dos primeiros termos de cada linha, isto é, a recorrência do pronome pessoal de primeira pessoa do singular: eu.

A ordem do texto nº 7, é projetada muito mais para o futuro, ao contrário de uma autobiografia, que tende a narrar acontecimentos que já passaram, em função da ordenação temporal e, é nos enunciados que se apresentam os fatos constitutivos de sua autobiografia. Tal fato corrobora com a teoria bakhtiniana:

O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado [...] a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Assim, ao retomarmos a produção escrita nº 09, a escrita do aluno determinou o sentido do texto, a partir da sua expressividade, mediante um estilo e uma construção composicional não tradicional do gênero autobiografia.

No próximo exemplo de produção textual analisaremos a predominância da narrativa.

**Figura 18** – Produção escrita nº 10 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012

(Minha vida)

Nasci na cidade de Mato Grosso do Sul em 20-11-01 logo que eu nasci meus pais se separaram e vim morar em Ouro Verde entrei na creche dedinho verde fiquei até os meus 5 anos eu estava no pré 3 pois agora tenho 10 anos.

Eu participo da ginástica rítmica e eu tenho irmãos são todo legais mas eu quero mesmo e conhecer meu pai eu tenho uma doença que se chama Colesterol

#### Minha vida

Nasci na cidade de Mato Grosso do Sul em 20-11-01 logo que eu nasci meus pais se separaram e vim morar em Ouro Verde entrei na creche dedinho verde fiquei até os meus 5 anos eu estava no pré 3 pois agora tenho 10 anos.

Eu participo da ginástica rítmica e eu tenho irmãos são todo legais mas eu quero mesmo e conhecer meu pai eu tenho uma doença que se chama Colesterol (Produção escrita nº 10 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).

Nesta produção escrita de nº 10, evidenciamos que o formato do gênero autobiografia, é de um texto do tipo narrativo, o escritor utiliza recursos linguísticos de ordenação temporal. A ordenação temporal é uma característica da narrativa, porém neste texto a produção escrita está delineando uma descrição, com falta de pontuação.

A pontuação pode comprometer o sentido geral do texto, ou seja, a coerência global. Por isso, é importante o enfoque de alguns elementos da escrita, que não estão presentes na fala, mas que exercem papel imprescindível durante o processo de letramento, por estarem atrelados às situações formais de letramento.

É importante ressaltarmos que a prática de letramento valorada pela escola, nem sempre se evidencia na prática de ensino e de aprendizagem, pois, muitas

vezes, os alunos deveriam realizar atividades paralelas, que compreendessem as dificuldades apresentadas individualmente e não atividades articuladas de forma heterogênea, isto é, como se todos os alunos possuíssem a mesma evolução no processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de aprofundar a prática de análise linguística, apresentamos, a seguir, o uso de expressões linguísticas quanto às questões da atuação das variáveis linguísticas que vem sendo discutidas e trabalhadas com os professores e alunos desde muito nas escolas, mas segundo os dados gerados e levantados, ainda estão muito presentes nos textos escritos de alunos na fase inicial de letramento.

### **3.3.1 Os traços fonológicos nos textos escritos**

Nesta subseção, apresentamos análise sobre a variante linguística, quanto ao uso da oralidade transferida para as produções escritas. A oralidade, além de ser uma forma de transmitir tradições históricas e sociais, vem a ser um meio de informação do cotidiano e de construção de fatos historicamente constituídos pelos sujeitos, como poderemos observar aqui, nos fragmentos das produções escritas.

#### **3.3.1.1 O apagamento do /r/ pós-vocálico**

Sabemos que no Brasil e, mais especificamente, no Estado do Paraná, temos diversos municípios menores que possuem suas bases econômicas agrícolas e, por isso, em detrimento do que é considerado a variedade padrão (cultura urbana), a variedade rural, uma das mais estigmatizadas, apresenta-se com bastante nitidez como a norma de prestígio. Algumas marcas dessa variante são bastante visíveis nas produções escritas em análise, conforme podemos retomar nos textos 3 e 6:

*A minha vida*

*Eu nasi no dia 21 de maio em toleto no ano de 2001 meu nome é □  
tenho 11 anos.*

*Moro com meus pais moro deste o dia que eu nas em Ouro Verde e é um cidade muito linda.*

*Eu gosto de **joga** bola nos dia que eu não faso nada a minha matéria que eu gosto e matemática, gosto de ler livro de contos ou lenta mas a minha paixão e por violam e musica (Produção escrita nº 3 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).*

*Nasci em 05 de maio de 2002, tenho 10 anos gosto de fazer, mundar em rodeio, **Brinca** ect.*

*Eu dinha 1 ano quando minha mãe e o meu pai se separou e eu estou morando com minha mãe denho mais dois irmão.*

*Morei chá em Mariauva, Rondonia (Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).*

Nessas duas produções escritas, podemos verificar que se estabelece uma distinção entre a variante social ou regional e a variante da norma-padrão, no que tange a aspectos fonéticos representados pela omissão do “r” no final das palavras jogar/jogá e brincar/brincá.

Assim, começamos pelos problemas que resultam de influência de regras fonológicas na escrita, quando o aluno ao escrever o seu texto em alguns verbos no infinitivo utilizou o “r” final, já na palavra brincar não utilizou. No português brasileiro há uma forte tendência para suprimirmos o “r” final nos verbos no infinitivo. A supressão do “r” final é uma regra variável, ora é omitido o “r” final na pronúncia e ora é realizado. Há uma tendência a suprimi-lo de uma forma mais frequente nos infinitivos verbais e em palavras com mais de uma sílaba.

No Brasil, essa tendência à supressão da vibrante final é uma constante, e, essa preocupação vem desde o início do século XX, quando Amaral (1920) desenvolveu estudos em Capivari, no estado de São Paulo sobre o apagamento do “r” pós-vocálico em final de sílabas e palavras. Depois dos estudos de Amaral (1920), vários foram os estudiosos da língua portuguesa que trataram sobre essa variável linguística no país. Pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2012) e Mollica (1998, 2003) e von Borstel (1998, 2008) tratam a respeito desse processo do apagamento do “r” final mostram que isso acontece com maior frequência nos verbos no infinitivo (correr/corrê, fugir/fugi) e no futuro do subjuntivo (se ele for/se ele fôr). O apagamento do “r” também se evidencia na classe morfológica do substantivo, do advérbio e do adjetivo no final de palavras.

Desta forma, a variação linguística fonética no que se refere ao apagamento do ‘r’, pode ocorrer nas seguintes posições: em final de sílaba interna, final de

palavra e intervocálica, isso se evidencia em situações de fala, quanto ao modo e ao lugar de articulação fonética, podemos tomar como ponto de referência a distribuição fonética do 'r' fricativo, ou vibrante ou glotal em regiões geográficas no país.

A variação do "r" em posição pós-vocálica, ou de travamento silábico, varia muito de uma região para outra, podendo ser pronunciada como uma consoante velar, articulada na parte posterior da boca, como uma consoante alveolar e até com a língua contraída, quando se evidencia o 'r' retroflexo.

A variável da pronúncia alveolar e a pronúncia com a língua contraída são variáveis linguísticas utilizadas no Paraná e outras áreas da região Sul. A variante da pronúncia com a língua contraída é muito utilizada no Sul de Minas, no Triângulo Mineiro, no interior de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Goiás; já a variável da pronúncia velar é utilizada em várias regiões do país, como no caso no Rio de Janeiro. Independentemente da variável como o fonema /r/ pós-vocálico é pronunciado, essa consoante tende a ser suprimida quando vem no final de palavras. Isso acontece em todas as regiões do Brasil.

A esse tipo de variação, a maioria dos linguistas denomina, tradicionalmente, como *variação livre*. Labov (2008 [1972]) demonstrou, porém, que a variação não é livre, mas, sim é determinada por fatores extralinguísticos e intralinguísticos de forma predizível e que existe, mesmo em outras variáveis. O pesquisador não terá condições de prever em que ocasião um falante utilizar-se-á desta ou daquela forma, mas poderá descrever que, dependendo da classe sócio-econômica, do espaço geográfico, do grupo étnico/cultural, da faixa etária, da escolaridade, o falante utilizará uma ou outra variante.

As situações prosódicas e a troca de traços linguísticos quanto ao modo e lugar de articulação na fala podem sofrer um processo de transferências linguísticas para a forma escrita do português. Desde a vinda dos portugueses, dos africanos e de todas as outras imigrações que no Brasil se enraizaram, caracterizaram-se variáveis léxico-fonológica e morfossintática em várias regiões sócio-geográficas. Portanto, isso não é novo, já foram registradas descrições linguísticas por vários estudiosos, como Amaral (1920), Silva Neto (1979), Câmara Jr. (1977), Leite e Callou (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2012), Mollica (1998, 2003), von Borstel (1998, 2008), entre outros estudiosos da área, de várias regiões do país.

Observamos, nesse sentido, uma influência da fala sobre a escrita, demonstrando que os alunos ainda não diferem alguns aspectos. É difícil, mas não impossível, desenvolver reflexões sobre a língua que permitam essa distinção: as variedades sociais ou regionais da comunidade em detrimento ao que orienta a escrita.

### 3.3.1.2 Traços de transferência fonética

Nos exemplos de produção escrita nº 3 e nº 6, observamos uma característica no que se refere à influência dos grupos colonizadores ou de imigrantes e, que de certo modo, nos surpreendeu, pois há um grande grupo de migrantes da região Norte e Nordeste do país, de acordo com o Censo realizado pelo IBGE, em 2010. Retomemos a prática linguística lexical dos trechos assinalados:

*Eu nasi no dia 21 de maio em **toleto** no ano de 2001 meu nome é □  
tenho 11 anos.*

*Moro com meus pais moro **deste** o dia que ou nas em Ouro Verde e é um cidade muito linda. Eu gosto de joga bola nos dia que eu não foso nada a minha matéria que eu gosto e matemática, gosto de ler livro de contos ou **lenta** mas a minha paixão e por violam e musica (Produção escrita nº 3 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).*

*[...] tenho 10 anos, gosto de fazer, **mundar** em rodeio [...] Eu **dinha** 1 ano quando minha mãe e meu pai se separou e eu estou morando com a minha mãe **denho** mais dois irmão (Produção escrita nº 6 – Autobiografia, 5º ano B, dezembro, 2012).*

As marcas lexicais acima grifadas, respectivamente presentes na variedade padrão da escrita do aluno, referem-se aos usos das variáveis lexicais: Toledo/*Toledo*, desde/*deste*, lenta/*lenda*, montar/*mundar*, *tinha*/*dinha* e *tenho*/*denho*. Esses usos são marcas de transferências linguísticas que já foram investigados em outras comunidades de falas na região por von Borstel (1998, 2007, 2011), que demonstra a presença fonológica, lexical e semântica da língua alemã e italiana em práticas de letramento em situação de ensino. Também Pereira (1999) e Jung (1999) verificaram os traços de transferências da oralidade para a escrita na comunidade de Missal, nesta região, com falantes bilíngues do alemão-português.

Tanto nos estudos de Jung (1999) como nos de Pereira (1999), realizados no município de Missal, Paraná, foram evidenciados a presença de traços linguísticos fonológicos, lexicais e semânticos da língua alemã, em práticas de letramento em situação de ensino.

De acordo com os estudos de von Borstel (2008) quando se trabalha com traços bidialetais fonéticos em produções escritas e, esses traços fônicos estão associados à língua falada na transferência fônica para a escrita, diz-se que:

[...] é necessário que o professor trabalhe com os traços de transferências linguísticas, iniciando pelos traços fônicos da língua materna vernácula étnica/cultural, demonstrando o ponto e o modo de articulação dos fonemas da língua de origem de seus descendentes e como esses se distinguem das variantes do [português brasileiro, efetuando uma prática pedagógica *na e pela* diferença de traços fônicos (VON BORSTEL, 2008, p. 363).

Tal constatação permitiu-nos voltar o olhar para uma especificidade do município que, até então, não tínhamos atentado. Por isso, ressaltamos a importância de que o docente tenha conhecimento dessa marca cultural, sociolinguística, para poder trabalhar com a fonologia na construção de uma metodologia de ensino que considere as variedades mais desprestigiadas quando estas estão presentes na escrita, como nos casos supramencionados.

### 3.3.1.3 Ditongação e monotongação

A ditongação está muito presente na fala, mas não na língua institucionalizada, ou seja, na escrita. Por esse motivo, a Sociolinguística, mediante a teoria variacionista, tem dedicado um olhar especialmente aos registros. Logo, no que se refere à sala de aula, nos anos iniciais, trata-se de motivo de preocupação para quem ensina a língua materna.

O processo de ditongação que consiste na representação de um segmento vocálico, isto é, apenas um fonema desdobrando-se em dois segmentos, dois grafemas, duas letras, aparece no exemplo abaixo, retirado da produção escrita n<sup>o</sup>

1:

*[...] amo esta cidade, adoro porque aqui é muita felicidade. Onde meu pai mora **deisde** bebê* (Produção escrita nº 1 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Para Bortoni-Ricardo (2004), é preciso atentar para processos de hipercorreção, em que aparece a realização de ditongos como /ey/ em palavras com /e/. Isso revela a busca não só pela aplicação de uma visão de semelhança entre o oral e o escrito, mas também tentativas de acerto em que o aluno acredita estar escrevendo de acordo com as normas institucionalizadas.

Os próximos exemplos lexicais apareceram repetidas vezes em diferentes textos. Por isso, destacamos fragmentos das produções textuais de três alunos, duas autobiografias e uma biografia:

*Eu sempre queria ser médico **mais** minha mãe sempre falou para ser médico **temque** estudar muito* (Produção escrita nº 2 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

*A matéria que eu **mais** gosto é português **mais** também gosto de matemática* (Produção escrita nº 11 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

*Ela foi para Ouro Verde **mais** omenos com 1 mês de vida, ela tem uma irmã [...]* (Produção escrita nº 12 – Biografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Muitas vezes a troca do item lexical /mas/ por /mais/ é analisada diante da existência e proximidade da conjunção e do advérbio e, de fato, isso talvez seja o principal reforço para que se trabalhe a troca desses dois itens linguísticos. Contudo, nos casos acima há de se considerar a hipercorreção na escrita por ditongação, tendo em vista que essa ocorrência está muito presente na fala.

De acordo com Mollica (1998), outra característica marcante que sinaliza quando as crianças em fase de alfabetização/letramento redigem do modo que falam é o uso dos traços fônicos da monotongação. Esse processo é visto como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, sendo que normalmente são reduzidos os ditongos /ow/ e /ey/, respectivamente, aos grafemas vocálicos “o” e “e”.

Diante dos estudos da Sociolinguística, a monotongação tem sido vista como variação fonética, justificada na oralidade por apresentar menor dificuldade de articulação. No entanto, Bortoni-Ricardo (2004), ao refletir sobre a Sociolinguística

presente no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, assinala que “dado que a regra da monotongação [...] está generalizada na língua oral, inclusive nos estilos monitorados, é preciso dedicar muita atenção em sala de aula à produção escrita [...], desde o início do processo de alfabetização” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 96). Por isso, estando presente nos textos produzidos, é de interesse desta análise:

*Gosto de ir para o treino no dia a dia ajudar minha mãe fazer serviços e o serviço que eu gosto mas de lavar **loça** [...]* (Produção escrita nº 13 – Autobiografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

*É o coroinha, muito educado e legal, é o amigo mais **parcero** [...]* (Produção escrita nº 14 – Biografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

É possível verificar que existe a omissão de uma vogal, que caracteriza a ditongação na escrita do aluno, revelando que os estudantes, ainda que estejam no 5º ano, apresentam em seus textos escritos traços da oralidade, ou seja, o uso da monotongação.

### 3.3.2 Omissão da marca de plural do sintagma nominal

Os fatores internos ou variáveis independentes de natureza morfossintática ou fonológica podem influenciar no uso de formas linguísticas que se encontram em variação ou mudança.

No Brasil, há os estudos precursores de Tarallo (1986) na atuação de fatores morfossintáticos na realização de uma variável, esclarecendo a marcação de plural no sintagma nominal (SN) de uma variável linguística que possui duas variantes linguísticas: a presença e a ausência do SN [-s]. Assim, de acordo os estudos de Tarallo (1986) no português falado no Brasil há três variantes de marca de plural do sintagma nominal: (1) As meninaS bonitaS (2) AS meninaS bonitaØ (3) AS menina Ø bonita Ø. Sobre os grupos de fatores linguísticos atuantes na concordância de número entre os elementos do sintagma nominal. Também Scherre (1988) observou que o grau substantivo que constitui o núcleo do SN o tipo de pluralidade desse núcleo são relevantes para a realização da variável.

Nas produções escritas dos alunos evidencia-se a omissão da marca de plural do sintagma nominal como uma atuação bastante natural, tendo em vista que as línguas, em sua dinamicidade, refletem aspectos como os que estão presentes nos falantes do município pesquisado: região geográfica, moradores de localidades rurais, faixa etária, classe social, entre outros fatores extralinguísticos.

Destacamos dois fragmentos das produções textuais em que o núcleo do sintagma é um substantivo, ou seja, os sintagmas nominais são formados de um núcleo nominal e de outros elementos chamados determinantes, que podem ser artigos definidos (o, a, os, as) ou artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) ou ainda pronomes (demonstrativos, indefinidos, possessivos, adjetivos e outros). Na variante padrão, principalmente na modalidade escrita, os determinantes e adjetivos concordam em gênero e número com o núcleo do sintagma. Assim, podemos observar nos exemplos a seguir apresentam esta ocorrência:

*Brinca com **os irmão** de tarde antes depois da aula* (Produção escrita nº 15 – Biografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

*E estudamos juntos até hoje. Tem **2 irmão*** (Produção escrita nº 16 – Biografia, 5º ano A, dezembro, 2012).

Como assinalou Bortoni-Ricardo (2004), correlaciona-se a esses exemplos o fato de que, no português oral, informal, o falante flexiona só o primeiro elemento do sintagma nominal, como ocorreu nos exemplos acima.

Ao focalizarmos um fenômeno de variável, cabe ao professor descobrir os diferentes fatores correlacionados ao seu uso. As categorias fonológicas e morfossintáticas constituem um vasto campo de investigação quanto à intuição e à observação, isso pode ser evidenciado nas formas linguísticas relacionadas aos fatores socioculturais e regionais, como da transferência fonética para forma morfossintática escrita.

Ainda, um dos reflexos mais notáveis na escrita destes alunos vem a ser o processo inicial de letramento, ou seja, cinco anos de escolarização.

Finalizando a seção, acreditamos que essa prática pode incidir em atividades posteriores, que seja em uma prática de modo mais sistemático nos processos de reescrita ou de refacção de acordo com estudos de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), dos textos de alunos, para que no futuro possamos envolver um conjunto de

atividades que os levem a refletir sobre a materialidade do texto e, também, sobre as particularidades da comunicação verbal que o texto media.

Isso também foi reiterado por Geraldi (1984, 1996, 1997), quando defendeu que para que se tenha uma prática eficiente sobre o estudo da forma gramatical é necessário que se tenha um objetivo, a saber:

O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo (GERALDI, 1997, p. 74).

Quando se trabalha junto aos alunos com esta prática de aprendizagem, acreditamos que eles saibam diferenciar e discernir o uso de língua falada e o uso de sistema de língua.

A partir dessa breve análise sobre a produção escrita dos alunos pesquisados, de acordo com as variações encontradas, podemos desenvolver na formação continuada com os professores, mostrando a especificidade da língua oral e da escrita, ampliando, assim, uma maior conscientização sobre as variedades presentes no português brasileiro.

E, por isso, faremos uma breve triangulação dos dados gerados, da pesquisa realizada em situação escolar.

### 3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Constatamos a partir das análises realizadas, alguns aspectos pertinentes ao tema deste trabalho: diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar. Por isso, analisaremos ainda a relação estabelecida entre as três seções deste capítulo: prática de formação continuada, análise discursiva e linguística.

Quanto à prática de formação continuada, verificamos que ela precisa ser ininterrupta, uma vez que os professores manifestaram conhecimento da definição de texto e dos gêneros discursivos mediante processos de formação continuada realizados antes do desenvolvimento da etapa aplicada pela pesquisadora, quando se trabalhou a prática de produção textual de uma autobiografia. Seja por causa das outras etapas do projeto de pesquisa e extensão “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”, seja por causa de outros programas de formação continuada em que os professores tenham participado, ficou evidente que os professores possuíam conhecimento sobre os conteúdos abordados.

Além disso, observamos que o “ser professor” apareceu nos textos autobiográficos, com destaque para a importância da atualização exigida pela profissão, a relação entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender. O que demonstra que as marcas das práticas sociais estão presentes na escrita de textos.

Na seção da análise discursiva, verificamos que a questão cultural, que envolveu na escrita da autobiografia a história de vida de cada aluno, esteve presente a abordagem de diversas temáticas. Podemos citar a questão da manifestação do amor pela cidade, dos familiares, a escola, o trabalho, a religião e até as atividades exercidas nos rodeios, nas festas do peão de boiadeiro locais. Isso demonstra que a comunidade em que os alunos estão inseridos e as relações interpessoais também são elementos presentes nos textos dos alunos.

Quanto à seção sobre a prática linguística, verificamos que fatores culturais também ocasionam transferência da variedade não-padrão, como foi possível observar em diversos termos que apresentam troca ou acréscimo de letras. Algumas estruturas comuns na fala apareceram nos textos escritos, o que evidencia a força

exercida por outros agentes de letramento, especialmente a família. Logo, temos características individuais presentes numa prática coletiva: o uso da variedade padrão escrita.

Assim, é possível afirmarmos que a variação e a mudança são propriedades linguísticas que não impedem a intercompreensão da língua, porque obedecem a uma sistematicidade e uma regularidade, comprovadas por pesquisas de linguístas e sociolinguístas correlacionadas a fatores plurilinguísticos e pluriculturais. A pesquisa sociolinguística tem demonstrado que as regras variáveis são correlacionadas com fatores socioculturais e fatores estruturais.

É provável que muito do que foi verificado em nossa análise seja perceptível em diversas escolas do país. Ainda que o município de Ouro Verde do Oeste esteja caracterizado por elementos comuns em várias situações de ensino e de aprendizagem, possui algumas peculiaridades, tais como a que vimos na análise linguística da forma gramatical. É preciso, portanto, que o professor, a partir de um adequado processo de formação inicial e, sobretudo, de formação continuada, exerça um papel de observador, estando atento à cultura local. Como bem assinala Bortoni-Ricardo (2013), faz-se necessária uma prática culturalmente sensível.

Nesse sentido, podemos destacar que houve a constatação de que o trabalho do professor que atua com o ensino de língua materna não é uma tarefa fácil, pois, além de lidar com a variedade/heterogeneidade linguística, ele precisa desenvolver atividades de letramento que não desconsiderem as marcas culturais, históricas e sociais trazidas por seus alunos.

Nesse contexto, assinalamos que não é possível que nós professores, ainda, continuemos trabalhando com eventos de letramento que partam, exclusivamente, da variedade padrão, sem considerar a oralidade, as variedades da língua em uso. O apego à variedade escrita e a automática desvalorização da oralidade impedem que o aluno amplie seus conhecimentos linguísticos sem abandonar o caminho percorrido, em eventos de letramento em situação extraescolar.

Isso nos leva a considerar que o letramento em sua complexidade só é possível mediante o reconhecimento da diversidade linguística presente na língua, que se dá a partir do conhecimento ofertado pelos estudos sociolinguísticos e da língua sendo tomada como processo de interação. Não podemos perder de vista que o processo de letramento ocorre durante toda a vida, mas são as situações de

ensino e toda a trajetória escolar que constroem as bases para a definição da estrutura de ensino.

De acordo com Barton, Hamilton e Ivanic (2000), as práticas de letramento não são neutras, muito pelo contrário, são motivadas por valores socioculturais e historicamente construídas, sendo alguns mais dominantes e influentes do que outros. O letramento é situado em dado momento da história e em um contexto social e cultural definido, em que as esferas de poder dominante acreditam que há necessidade de cercear a mudança e conter a variação linguística, principalmente na escrita.

Reiteramos o momento que a escrita e a oralidade eram vistas de forma dicotômica e em que levar o aluno a “expressar-se corretamente” era um dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, tanto na escola como na sociedade, como apontam Geraldini (1984, 1996, 1997) e Soares (2000, 2004), até o momento em que os docentes no contexto escolar começaram a refletir sobre a diversidade e o processo de letramento em situação escolar.

Ainda, para Street (2003), as práticas de eventos de letramento têm raízes e são constituídas sócio-historicamente, podendo então ser apreendidas a partir de uma prática de aprendizagem, como aqui neste capítulo foi desenvolvido sob o enfoque da formação continuada, da discursividade e da diversidade linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos desenvolver, considerando alguns autores que tratam de reflexões sobre a diversidade linguística e formação continuada, a discussão de aspectos da discursividade e da cultura no processo de letramento em situação escolar. Portanto, partimos do pressuposto de que pesquisas sob a abordagem sociolinguística têm buscado também “construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla e à expansão de sua competência de comunicação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 218). A Sociolinguística, nesse sentido, tem oferecido grandes contribuições às práticas de ensino, considerando grupos heterogêneos.

A fim de que possamos oferecer ao aluno respaldo linguístico para que ele se sinta seguro nas atividades de interação linguística, especialmente as escritas, faz-se necessário que assumamos, diante das outras variedades linguísticas, além da variável padrão, uma postura menos estigmatizadora. Isto é, que tenhamos a perspectiva inicial de que o que é tratado como diferente pode ter uso em outras situações, sobretudo nas atividades menos formais. A constante referência ao mundo letrado faz com que, muitas vezes, o aluno que não tem acesso, seja por condições sócio-econômicas seja por não conviver com práticas formais de letramento dentro de suas casas, sinta-se excluído.

Na colocação de Erickson (2001), todo educador deve assumir que há diferenças e semelhanças quanto ao processo de ensino e aprendizagem, e, também que há diferenças nas formas de interação entre professor e aluno quando se trabalha com materiais didáticos diferenciados. Podendo, assim, as práticas discursivas e linguísticas diferentes oferecerem aos alunos uma diversidade de situações de aprendizagem e que os professores possam fazer a diferença na prática pedagógica quando se leva o aprendiz a refletir sobre língua e linguagem, quando são apresentadas situações discursivas socioculturais, históricas, políticas e econômicas.

Além disso, precisamos compreender que “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do

que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua” (GERALDI, 1996, p. 63). Tal compreensão nos impeliria a refletir sobre uma prática de ensino e de aprendizagem mais centrada na dimensão discursiva e interacional. Logo, poderíamos propor encaminhamentos em que o uso da língua fosse analisado em suas características textuais, tais como seu gênero, suas estratégias de construção e, sobretudo, sua função social. Com essa consideração, em partes, abarcaríamos mais variedades e não somente a historicamente privilegiada.

Muitos equívocos na aplicação das variedades poderiam ser sanados diante da aplicação de estratégias que favoreçam a consciência gramatical e linguística. Essas estratégias dependem de um trabalho contínuo, situado, repetitivo, mas que possibilite a reflexão e análise contextualizada. Para tanto, é preciso que o professor conheça os antecedentes socioculturais, sócio-econômicos e também sócio-geográficos de seus alunos.

Infelizmente, a consciência dos aspectos sistemáticos da língua em relação à sua forma de trabalho e aos seus reais objetivos não está plenamente definida, em consenso. Naturalmente, isso requer tempo, acesso a recursos diversificados, sistematização das atividades e, sobretudo, que realmente haja disponibilidade.

Compreendemos, em uma análise prévia, que possamos trabalhar com a diversidade linguística e isso implica compreender as diferenças presentes em sala de aula e trabalhar para que essas variedades sociais, linguísticas e culturais não se tornem marcas de estigmatização. Afinal, se analisarmos mais pontualmente a maioria das expressões encontradas nas produções escritas dos alunos, perceberemos que estas são utilizadas cotidianamente por inúmeros falantes da Língua Portuguesa, independentemente, muitas vezes, da situação comunicativa, estando de fato arraigadas ao cotidiano e ao lugar onde vive o sujeito. De acordo com Bortoni-Ricardo e Machado (2013),

Queremos argumentar que se a variação linguística for discutida na escola, inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática normativa, à luz das características de nossa fala brasileira: poderemos identificar os contextos em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o modernismo, incorporou novos modos de falar. E mais, ao trabalhar a leitura em sala de aula, os professores, que são os principais agentes letradores, saberão reconhecer estruturas linguísticas que não pertencem ao repertório dos seus alunos, antecipar as dificuldades,

“traduzi-las” e associá-las a variantes mais usuais na linguagem oral coloquial. Poderão ainda construir agendas e elaborar sequências didáticas que visem capacitar os alunos a se tornarem “bidialetais” ou “multiculturais”, no seu uso da língua portuguesa (BORTONIRICARDO e MACHADO, 2013, p. 52).

Constatamos, então, que os caminhos para os eventos de letramento devem estar inseridos em práticas sociais e culturais, as quais dependem de objetivos bem traçados e de uma metodologia que atenda às expectativas existentes. Preocupações que devem continuar presentes em estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Casa Editora o Livro, 1920.

AMOP. Associação dos municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal**: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: Assoeste, 2007.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. 5. ed. Trad. Aurora F. Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP, HUCITEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTON; D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in Context**. London: Routledge, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In.: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In.: **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** Trad. Stella M. Bortoni-Ricardo, Maria do R. R. Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, [1985], 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Língua portuguesa: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/331c34b5-c27c-44b2-a676-cd624490cce7.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

CÂMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre cenários sociolinguisticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do Projeto “Vozes na Escola”. **Língua & Letras.** Cascavel/PR, n. 2, v. 2, p. 43-66, 2º semestre/2001.

CALVET, L. J. **As políticas lingüísticas.** Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002b.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 5. ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2008.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, 2008, 380 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2008.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: \_\_\_\_\_. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989. (Volume II)

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSI-PETERSON, A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9-17.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador: desafios e perspectivas**. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIARD, L. A invenção do possível: prefácio. In CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 5. ed. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2008. p. 7-16.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In.: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, O. M. (org.). **Sociolingüística interacional**: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE Ed., 1998. p. 98-119.

\_\_\_\_\_. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

HAMEL, R. E. Direitos lingüísticos como direitos humanos debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (org.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos**:

novas perspectivas em política lingüística. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 47-80.

HAUGEN, E. **Language planning in modern Norway**: debate in the New Nation. *Anthropological Linguistics*. n. 1/3, p. 8-21, 1959.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: O Instituto, 2006. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003\\_1.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003_1.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2013.

JUNG, Neiva M. O ensino-aprendizagem em português em uma escola multisseriada inserida em uma comunidade rural bilíngüe. In: PEREIRA, M. C. (org.). **Sob a perspectiva da linguística aplicada**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999, p. 63-86.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês Standard. In: FONSECA, M.; NEVES, M. f. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974, p. 49-85.

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria M. P. Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972, 1983] 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LIMA, Regina Villlaça. **Dia-a-dia do professor**: oficina de textos. Belo Horizonte: FAPI, 2004. (Volume II)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista, e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. S. C. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. 2007. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/afuza4.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-59.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P.(org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 85-108.

MOLLICA, M. C. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes. 2007.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (org.). **A mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

PEREIRA, Maria C. Marcadores rurais e o dilema: língua/marcador de identidade? In: PEREIRA, M. C. (org.). **Sob a perspectiva da linguística aplicada**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999, p. 43-62.

ROJO, 2009. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSSEL, B. **Aquilo por que vivi**, 1967. Disponível em: [www.institutosamaritano.com.br/forum/index.php?action=dlattach](http://www.institutosamaritano.com.br/forum/index.php?action=dlattach); Acesso em: 13 jun. 2012.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em Português**. 1988, 555 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,RJ, 1988.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Trad. de Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

SILVA NETO, S. da. **História da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: MEC - Instituto Nacional do Livro: Coleção Linguagem, 1979.

SOUZA, R. A. M. **Letramento na educação infantil**: “quem tem medo do lobo mau...”. In: Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 265-279, jul./dez. 2008

SOUZA, L. **Ouro Verde do Oeste**. Santa Helena: Benacchio, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, maio/ago. 1998.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

STREET, B. **Autonomous and Ideological models of literacy**: approaches from literacy studies. Londres: King`s College, 2003.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VON BORSTEL, C. N. Estudos do uso da vibrante no português do Brasil e a aplicabilidade na alfabetização. In: **Anais da 1ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, PR, v. 1, p. 26-34, 1998.

\_\_\_\_\_. Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula. In: **Anais da 10ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon, PR, v. 1, p. 101-111, 2007.

\_\_\_\_\_. A fonética e a prática do ensino/aprendizagem. **Uniletras**. Ponta Grossa, PR, v. 30, n. 2, p. 353-366, jul./dez.2008.

\_\_\_\_\_. Sociolinguística: abordagens quantitativa e qualitativa. **Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 2, n. 6 e 7, p. 165-173, 2002/2003.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre os traços do *Talian* na etnografia escolar. In: VON BORSTEL, C. N. e COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Linguagem, cultura e ensino**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2011, p. 33-48.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Biografia de Arnaldo Janssen

### Arnaldo Janssen

Arnaldo Janssen nasceu no dia 5 de Novembro de 1837 em Goch, uma pequena cidade da Baixa Renânia (Alemanha). Era o segundo de 10 filhos e os pais incutiram nele uma grande dedicação ao trabalho e uma profunda religiosidade.

Foi ordenado sacerdote a 15 de Agosto de 1861 pela Diocese de Münster e foi destinado a trabalhar numa escola secundária em Bocholt, onde se distinguiu como um professor exigente, mas justo. Em virtude da sua profunda devoção ao Sagrado Coração de Jesus, foi nomeado Diretor Diocesano do Apostolado da Oração. Este apostolado encorajou Arnaldo a abrir-se aos cristãos de outras denominações.

Ele foi um homem consciente das necessidades espirituais de outros povos, para além dos limites da sua diocese e preocupou-se pela Missão Universal da Igreja. Decidiu dedicar a sua vida despertando a Igreja da Alemanha para as suas responsabilidades missionárias. Com tal propósito, ele resignou do seu lugar de professor e, logo em seguida, fundou o «*Mensageiro do Sagrado Coração*». Esta revista mensal dava notícias da missão e animava os católicos de língua alemã a trabalhar mais pelas missões.

Os tempos eram particularmente difíceis na Alemanha. Bismarck havia declarado a «Kulturkampf» com uma série de leis contra os Católicos, a expulsão de religiosos e sacerdotes e a prisão de muitos bispos. Nesta situação caótica, Arnaldo Janssen propôs a alguns dos sacerdotes expulsos do país a ida para as missões ou que pelo menos ajudassem na formação de missionários.

Devagar, mas com segurança e com a palavra de encorajamento do Vigário Apostólico de Hong-Kong, Arnaldo descobriu que Deus o chamava para enfrentar essa difícil tarefa. Muitos diziam que ele não era o homem indicado para tal e que os tempos não eram propícios para a fundação. A resposta de Arnaldo foi: «O Senhor desafia a nossa fé e incentiva-nos a fazer algo novo, precisamente quando tantas coisas implodem na Igreja». Com a ajuda de alguns bispos, Arnaldo inaugurou no dia 8 de Setembro de 1875 em Steyl (Holanda) a casa missionária e esta data é considerada o dia da fundação da Congregação do Verbo Divino. No dia 2 de Março de 1879, partiram os dois primeiros missionários para a China. Um deles era José Freinadmetz.

Consciente da importância dos meios de comunicação social para atrair vocações e meios económicos, Arnaldo Janssen abriu, 4 meses após a inauguração da casa, uma tipografia. Milhares de leigos generosos ofereceram o seu tempo e esforço na distribuição das revistas de Steyl, contribuindo assim para a animação missionária nos países de língua alemã.

Assim, a comunidade, muito em breve, era composta de sacerdotes e irmãos.

Entre os voluntários da casa missionária não estavam só homens. Praticamente desde o começo, um grupo de mulheres se pôs ao serviço da comunidade. Estas mulheres desejavam servir a missão como religiosas. O fiel e dedicado serviço que elas ofereciam livremente e o reconhecimento da importância do papel, que a mulher poderia desempenhar na missão, levaram Arnaldo a fundar, no dia 8 de Dezembro de 1889, a Congregação Missionária das Servas do Espírito Santo (SSpS). As primeiras Irmãs foram enviadas para a Argentina em 1895.

Em 1896 o P. Arnaldo decidiu escolher algumas Irmãs para formar o ramo contemplativo, que seria conhecido como «Servas do Espírito Santo da Adoração Perpétua», SSpSAP. O seu serviço missionário consistiria em manter a adoração permanente do Santíssimo Sacramento, rezando dia e noite pela Igreja e especialmente pelas outras duas Congregações dedicadas ao serviço missionário ativo.

Arnaldo faleceu no dia 15 de janeiro de 1909. A sua vida foi uma permanente procura da realização da vontade de Deus, confiança na divina providência e trabalho árduo. O

crescimento contínuo das comunidades por ele fundadas é a prova evidente de que o seu trabalho foi abençoado. Presentemente, há mais de 6.000 missionários do Verbo Divino trabalhando em 63 países. As missionárias Servas do Espírito Santo são mais de 3.800, e 400 as Servas do Espírito Santo de Adoração Perpétua.

## ANEXO 2 – Biografia de Mario Quintana

### Mario Quintana

Mario de Miranda Quintana nasceu prematuramente na noite de 30 de julho de 1906, na cidade de Alegrete, situada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Seus pais, o farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e Virgínia de Miranda Quintana, ensinaram ao poeta aquilo que seria uma de suas maiores formas de expressão - a escrita. Coincidentemente, isso ocorreu pelas páginas do jornal Correio do Povo, onde, no futuro, trabalharia por muitos anos de sua vida.

O poeta também inicia na infância o aprendizado da língua francesa, idioma muito usado em sua casa. Em 1915 ainda estuda em Alegrete e conclui o curso primário, na escola do português Antônio Cabral Beirão. Aos 13 anos, em 1919, vai estudar em regime de internato no Colégio Militar de Porto Alegre. É quando começa a traçar suas primeiras linhas e publica seus primeiros trabalhos na revista Hyloea, da Sociedade Cívica e Literária dos Alunos do Colégio Militar.

Cinco anos depois sai da escola e vai trabalhar como caixeiro (atendente) na Livraria do Globo, contrariando seu pai, que queria o filho doutor. Mas Mario permanece por lá nos três meses seguintes. Aos 17 anos publica um soneto em jornal de Alegrete, com o pseudônimo JB. O poema era tão bom que seu Celso queria contar que era pai do poeta. Mas quem era JB? Mario, então, não perde a chance de lembrar ao pai que ele não gostava de poesia e se diverte com isso.

Em 1925 retorna a Alegrete e passa a trabalhar na farmácia de propriedade de seu pai. Nos dois anos seguintes a tristeza marca a vida do jovem Mario: a perda dos pais. Primeiro sua mãe, em 1926, e no ano seguinte, seu pai. Mas a alegria também não estava ausente e se mostra na premiação do concurso de contos do jornal Diário de Notícias de Porto Alegre com A Sétima Passagem e na publicação de um de seus poemas na revista carioca Para Todos, de Alvaro Moreyra.

Corre o ano de 1929 e Mario já está com 23 anos quando vai para a redação do jornal O Estado do Rio Grande traduzir telegramas e redigir uma seção chamada O Jornal dos Jornais. O veículo era comandado por Raul Pilla, mais tarde considerado por Quintana como seu melhor patrão.

A Revista do Globo e o Correio do Povo publicam seus versos em 1930, ano em que eclode o movimento liderado por Getúlio Vargas e O Estado do Rio Grande é fechado. Quintana parte para o Rio de Janeiro e torna-se voluntário do 7º Batalhão de Caçadores de Porto Alegre. Seis meses depois retorna à capital gaúcha e reinicia seu trabalho na redação de O Estado do Rio Grande.

Em 1934 a Editora Globo lança a primeira tradução de Mario. Trata-se de uma obra de Giovanni Papini, intitulada Palavras e Sangue. A partir daí, segue-se uma série de obras francesas traduzidas para a Editora Globo. O poeta é responsável pelas primeiras traduções no Brasil de obras de autores do quilate de Voltaire, Virginia Woolf, Charles Morgan, Marcel Proust, entre outros.

Dois anos depois ele decide deixar a Editora Globo e transferir-se para a Livraria do Globo, onde vai trabalhar com Erico Verissimo, que lembra de Quintana justamente pela fluência na língua francesa. É por esta época que seus textos publicados na revista Ibirapuitan chegam ao conhecimento de Monteiro Lobato, que pede ao poeta gaúcho uma nova obra. Quintana escreve, então, Espelho Mágico, que só é publicado em 1951, com prefácio de Lobato.

Na década de 40, Quintana é alvo de elogios dos maiores intelectuais da época e recebe uma indicação para a Academia Brasileira de Letras, que nunca se concretizou. Sobre isso ele compõe, com seu afamado bom humor, o conhecido Poeminha do Contra.

Como colaborador permanente do Correio do Povo, Mario Quintana publica semanalmente Do Caderno H, que, conforme ele mesmo, se chamava assim, porque era feito na última hora, na hora "H". A publicação dura, com breves interrupções, até 1984. É

desta época também o lançamento de *A Rua dos Cataventos*, que passa a ser utilizado como livro escolar.

Em agosto de 1966 o poeta é homenageado na Academia Brasileira de Letras pelos ilustres Manuel Bandeira e Augusto Meyer. Neste mesmo ano sua obra *Antologia Poética* recebe o Prêmio Fernando Chinaglia de melhor livro do ano. No ano seguinte, vem o título de Cidadão Honorário de Porto Alegre. Esta homenagem, concedida em 1967, e uma placa de bronze eternizada na praça principal de sua terra natal, Alegrete, no ano seguinte, sempre eram citadas por Mario como motivo de orgulho. Nove anos depois, recebe a maior condecoração que o Governo do Rio Grande do Sul concede a pessoas que se destacam: a medalha Negrinho do Pastoreio.

A década de 80 traz diversas honrarias ao poeta. Primeiro veio o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto da obra. Mais tarde, em 1981, a reverência veio pela Câmara de Indústria, Comércio, Agropecuária e Serviços de Passo Fundo, durante a Jornada de Literatura Sul-rio-grandense, de Passo Fundo.

Em 1982, outra importante homenagem distingue o poeta. É o título de Doutor Honoris Causa, concedido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Oito anos depois, outras duas universidades, a Unicamp, de Campinas (SP), e a Universidade Federal do Rio de Janeiro concedem o mesmo tipo de honraria a Mario Quintana. Mas talvez a mais importante tenha vindo em 1983, quando o Hotel Majestic, onde o poeta morou de 1968 a 1980, passa a chamar-se Casa de Cultura Mario Quintana. A proposta do então deputado Ruy Carlos Ostermann obteve a aprovação unânime da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul.

Ao comemorar os 80 anos de Mario Quintana, em 1986, a Editora Globo lança a coletânea *80 Anos de Poesia*. Três anos depois, ele é eleito o Príncipe dos Poetas Brasileiros, pela Academia Nilopolitana de Letras, Centro de Memórias e Dados de Nilópolis e pelo jornal carioca *A Voz*. Em 1992, *A Rua dos Cataventos* tem uma edição comemorativa aos 50 anos de sua primeira publicação, patrocinada pela Ufrgs. E, mesmo com toda a proverbial timidez, as homenagens ao poeta não cessam até e depois de sua morte, aos 88 anos, em 5 de maio de 1994.

**ANEXO 3 – Mario por ele mesmo****Mario por ele mesmo**

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! Eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade.

Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! Excusez du peu... Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! Sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Erico Verissimo - que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras.

## ANEXO 4 – Projeto de Pesquisa e Extensão

1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	
1.1 Título do 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
1.2 Tipo de Projeto:	Núcleo local
1.3 Nome do Programa:	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Letras – Nível Mestrado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade
1.4 Instituição:	Nome: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
	Telefone: (45) 3220-3176
	E-mail: <a href="mailto:mestradoletras@yahoo.com.br">mestradoletras@yahoo.com.br</a>
	Endereço: Rua Universitária, 2069, Bairro Faculdade Cascavel – PR CEP 85819-110
2 EQUIPE DO PROJETO:	
2.1 Coordenadora:	Nome: Terezinha da Conceição Costa-Hübes
	Telefone: (45) 3222-7106 / 9982-8025
	E-mail: <a href="mailto:terecostahubes@yahoo.com.br">terecostahubes@yahoo.com.br</a>
	Endereço: Rua Rio de Janeiro, 2603 – Apto 41 – Residencial Maria Isabel – Centro – Cascavel / PR - CEP 85801-031
	Link do Currículo Lattes: <a href="https://www.cnpq.br/curriculoweb/pkg_menu.menu?f_cod=C81B2C0DDC84E0CB9D8A68FC5638B78E">https://www.cnpq.br/curriculoweb/pkg_menu.menu?f_cod=C81B2C0DDC84E0CB9D8A68FC5638B78E</a>
2.2 Bolsista 01	Nome: Andresa Guedes Kaminski Alves
	Telefone: (45) 9922-8175
	E-mail: <a href="mailto:andressagk@gmail.com">andressagk@gmail.com</a>
	Endereço: Rua José Bonifácio, 532 – Apto 74 – Condomínio Torre do Sol I – São Cristóvão – Cascavel/PR – 85813- 150. Currículo Lattes:
Link do Currículo Lattes: <a href="http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4221831Y0">http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4221831Y0</a>	
2.2 Bolsista 02	Nome: Claudete Aparecida Simioni
	Telefone: (45) 88066931 / (45) 84273304
	E-mail: <a href="mailto:Aparecida_73simioni@hotmail.com">Aparecida_73simioni@hotmail.com</a>
	Endereço: Rua Getúlio Vargas, 223- Bairro Morada do Sol Campo Bonito /PR- CEP- 85450-000
	Link do Currículo Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/6822775030470586">http://lattes.cnpq.br/6822775030470586</a>
	Nome: Sueli Gedoz

<b>2.3 Bolsista 03</b>	Telefone:	(45) 32661626 – (45) 99140362 – (45) 84064767
	E-mail:	Oi_sueli@hotmail.com
	Endereço:	Rua Ângelo Rombaldi, nº 660, Casa, Bairro Parque Verde, Céu Azul/PR, CEP 85840-000
	Link do Currículo Lattes:	<a href="http://lattes.cnpq.br/8864125448002709">http://lattes.cnpq.br/8864125448002709</a>
<b>3 DETALHAMENTO DO PROJETO:</b>		
<b>3.1 Eixo Temático:</b> FORMAÇÃO CONTINUADA		
<b>3.2 Linha de Pesquisa:</b> LINGUAGEM, CULTURA E ENSINO		
<b>3.3 Justificativa</b>		
<p>Esta proposta de formação de Núcleo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, articula-se a partir da temática FORMAÇÃO CONTINUADA de professores da Educação Básica – anos iniciais, da região Oeste do Paraná, focalizando, especificamente, municípios que apresentaram índices abaixo de 5,0 na avaliação do INEP/SAEB.</p> <p>Por que o interesse pela formação continuada de professores da Educação Básica – anos iniciais?</p> <p>Primeiro porque parte-se do princípio de que o desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais é de suma importância, pois compreende-se que nesse nível de ensino está a base para o desenvolvimento educacional qualitativo de um aluno. Se a criança desenvolver as habilidades e competências necessárias para a leitura, a escrita e o numeramento nos anos iniciais, certamente terá mais facilidade nos níveis subsequentes do ensino. Em segundo lugar, compreende-se que o professor bem preparado é fundamental no desenvolvimento do aluno. Se este estiver devidamente qualificado para exercer sua função, grande parte do sucesso do aluno pode estar assegurada. Por isso a necessidade de investir na formação continuada do professor, a partir de pesquisas que revelem lacunas de sua formação em termos de conhecimento científico.</p> <p>Por outro lado, há que se considerar, também, os resultados de pesquisas já divulgadas, as quais revelam um déficit na educação brasileira, principalmente no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>O Programa Internacional de Avaliação de Aluno – PISA, segundo dados do INEP (BRASIL, 2004), diagnosticou, em 2000, alunos das escolas brasileiras quanto às habilidades básicas de letramento em leitura, ou seja, a capacidade de uso e reflexão sobre textos escritos. O que se verificou foi o desempenho dos alunos na análise interpretação, identificação de informações e reflexão sobre tipos diversificados de textos. Dentre os 32 países que participaram da avaliação, o Brasil ficou em último lugar, ou seja, o país apresenta um índice de aprendizagem considerado</p>		

crítico no *ranking* mundial.

Em 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – avaliou o desempenho dos estudantes brasileiros nas áreas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em resolução de problemas). Os resultados não foram diferentes daqueles já identificados no PISA. Em relação ao desempenho dos alunos da 4ª série, os dados dessa avaliação demonstraram que, se comparado ao desempenho verificado no primeiro exame, realizado em 1995, ao longo desses 10 anos houve um decréscimo da capacidade interpretativa dos estudantes. A média de Proficiência em Língua Portuguesa de alunos de 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, caiu de 1,6 para 1,0, apresentando um déficit geral de 2,9. Da mesma forma, a média de Proficiência em Matemática para esse mesmo nível de ensino, caiu de 1,5 (em 1995) para 0,9 (em 2005) com uma diferença de 5,3 neste período.

Vale destacar que o SAEB avalia estudantes de escolas urbanas e rurais, tanto da rede pública quanto da rede privada, verificando, em Língua Portuguesa, se os alunos dominam habilidades como: entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico. Inclui-se na avaliação o domínio de habilidades correspondentes às médias mais baixas como: interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

No Paraná, a Proficiência em Língua Portuguesa nas 4ª séries/5º anos, em escolas urbanas municipais se configurou da seguinte forma, demonstrando igual decréscimo em uma década de ensino, embora tenha se destacado em relação a outros Estados:

	1995	1997	1999	2001	2003	2005	dif.
Paraná	193,9 (4,3)	183,9 (3,1)	173,9 (4,1)	167,2 (2,8)	170,0 (4,7)	179,0 (4,4)	9,0

Fonte: Brasil (2007)

Ao explicitar sobre as Matrizes de Referência em Língua Portuguesa, o SAEB explica que<sup>1</sup> o foco está na LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Nesse sentido, a avaliação se organiza a partir de descritores que têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura, com o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que,

ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.

O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades lingüísticas relacionadas a situações concretas. É, portanto, o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõem os testes do Saeb e da

<sup>1</sup> Conforme site: [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua\\_portuguesa.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm). Pesquisado em 18/08/2010

Prova Brasil. O próprio texto, que serve de suporte à construção do item, é um dos elementos que determina sua complexidade. (BRASIL/INEP)

Convém relembrar que os conhecimentos e competências linguísticas indicadas nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa estão presentes, de forma consensual, nos currículos das unidades da Federação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso dos descritores da 4ª série/5º ano, eles são contemplados também no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da região Oeste do Paraná – Ensino Fundamental – anos iniciais (AMOP, 2007a). Assim, em Língua Portuguesa o aluno é avaliado observando-se os seguintes níveis:

**Legenda: construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo). LP – 4ª série EF**

	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
<b>Crítico</b>	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
<b>Intermediário</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; dentre outras habilidades.
<b>Adequado</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

FONTE: SAEB (BRASIL, 2004)

<sup>2</sup> Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniáçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Missal, Nova Aurora, Palotina, Santa Helena, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo.

<sup>3</sup> Pesquisa do Projeto de Doutorado em Estudos da Linguagem – UEL, iniciada em 2004 e concluída em 2008.

<sup>4</sup> A AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) tem seu Departamento de Educação que atua diretamente com os municípios, oferecendo assessoria à formação de professores e nos demais assuntos relacionados à educação.

<sup>5</sup> Campo Bonito (1), Cascavel (2), Guaraniáçu (1), Itaipulândia (1), Marechal Cândido Rondon (1), Maripá (1), Palotina (1), Santa Helena (1) e Toledo (2).

<sup>6</sup> O grupo optou por denominar os gêneros, assim como os PCNs, como "gêneros textuais", tratando o termo como sinônimo de "gêneros discursivos", tendo em vista que em nenhum momento desconsiderou-se a orientação bakhtiniana para as reflexões sobre a linguagem.

<sup>7</sup> Municípios que enviaram representantes em 2007: Guaraniáçu (3), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Palotina (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel (01) e Toledo (01).

<sup>8</sup> Municípios que enviaram representantes em 2008: Guaraniáçu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel do Iguaçu (01), Serranópolis do Iguaçu (02), Matelândia (01) e Toledo (01).

<sup>9</sup> Municípios que enviaram representantes em 2009: Céu Azul (02), Corbélia (01), Guaraniáçu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (01), Maripá (02), Itaipulândia (01), Cascavel (05) São Miguel do Iguaçu (02), Matelândia (01), Toledo (02), Vera Cruz do Oeste (03).

No que concerne à Matemática, as avaliações do SAEB estão estruturadas com o foco na RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, por compreender que essa prática possibilita o desenvolvimento de capacidades como: "observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa" (SAEB, 2010 – informações disponíveis no site). A partir dos itens da Prova Brasil, é possível afirmar que um aluno desenvolveu uma habilidade (constante em um descritor) quando ele é capaz de resolver um problema a partir da utilização / aplicação de um conceito por ele já construído. Por isso, a prova busca apresentar, prioritariamente, situações em que a resolução de problemas seja significativa para o aluno.

Numa análise das avaliações entre 1995 e 2005, o SAEB divulgou o seguinte resultado da competência em Matemática entre alunos de 4ª série/5º ano:

Ano	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Dif.
4ª série	190,6 (1,5)	190,8 (1,2)	181,0 (0,9)	176,3 (0,8)	177,1 (0,8)	182,4 (0,9)	5,3

Fonte: Brasil (2005)

Como é demonstrado no gráfico, também em Matemática houve um decréscimo no que se refere às habilidades e competência que um aluno de 4ª série/5º ano deveria dominar, o que ressalta a necessidade de se investir em pesquisas cujo foco esteja voltado para esse fim. Da mesma forma, no Paraná, destaca essa necessidade, uma vez que os resultados, embora tenham mostrado alguns avanços, distanciam-se do que seria ideal para esse nível de formação:

	1995	1997	1999	2001	2003	2005	dif.
Paraná:	193,0 (1,7)	189,2 (1,5)	180,9 (3,2)	180,8 (3,5)	176,9 (4,3)	198,8 (3,8)	21,9

Fonte: Brasil (2005)

Esses são apenas alguns dados que justificam, por si só, a necessidade de investimentos em pesquisas que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, escrita e numeramento, levantando dados e promovendo ações que contribuam para o sucesso escolar das crianças brasileiras, a fim de que desenvolvam habilidades e competências para inserir-se no mundo do trabalho no exercício da cidadania.

O que se pretende, portanto, com essa proposta de formação de um Núcleo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação, é criar condições mais favoráveis à produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, mais especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização, abrangendo Língua, Matemática e Iniciação às Ciências, sem esquecer, no entanto, de outras áreas que contribuem para o sucesso da alfabetização e do letramento, como música, artes, danças, entre outros.

A linha de pesquisa LINGUAGEM: PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS, CULTURAIS E DE ENSINO do Programa de mestrado em Letras acolhe projetos que apontem para o estudos da linguagem,

cultura e identidade aplicados aos fenômenos sociais, antropológicos e aos fenômenos de língua em contato, práticas de ensino e de formação de professor e demais projetos cujos interesses estejam voltados aos estamentos sócio-econômicos, níveis de escolarização, antecedentes regionais, comunidades rurais e relações étnico-raciais. Esta linha de pesquisa, cadastrada no CNPq desde 2003, tem produzido material científico e acadêmico que possibilita acolher o Núcleo de pesquisa que se pretende implementar por meio do presente projeto.

Trata-se, assim, de implementar um Núcleo de Pesquisas que estará voltado para a aprendizagem da criança, com ênfase nas suas dificuldades que, por vezes, resultam das incompreensões dos próprios professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica.

Por isso, destaca-se a importância deste 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**, uma vez que o mesmo pretende dar atenção especial a sete municípios da região (Braganey, Diamante do Sul, Diamante D'Oeste, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste, Palotina e São José das Palmeiras), cujos índices do IDEB se mostraram abaixo de 5,0.

Por que o interesse pela região Oeste?

Inicialmente porque o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, com área de concentração em Linguagem e sociedade, está sediado no campus da UNIOESTE de Cascavel / PR e tem como propósito promover o desenvolvimento acadêmico, científico, tecnológico e cultural das regiões de abrangência da instituição. As ações do Programa aparecem no universo das pesquisas desenvolvidas, que dão visibilidade à situação de fronteira, ao contexto escolar específico, dos assentamentos rurais, das ilhas linguísticas, das aldeias indígenas e dos fenômenos linguísticos decorrentes da mobilidade própria de uma região fronteiriça, sem, contudo, desconsiderar a produção de conhecimento e temas de âmbito universal. Em especial, devem ser relatadas contribuições com a formação continuada de docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, os quais interagem diretamente com o perfil de uma região de fronteira, o que demonstra ser a vocação do Programa esse particular e motivador interesse, haja vista o perfil de alunos ingressantes, egressos e a demanda que se apresenta a cada novo processo seletivo com alunos oriundos de vários Estados Brasileiros, além do Paraná, tais como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Maranhão, Ceará, Tocantins e outros, em sua grande maioria, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

A demanda de pesquisa do Programa mostra-se visível e necessária porque as regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, pela situação de tríplice fronteira, acomodam formação étnico-linguística, resultante do fluxo migratório e imigratório, reconhecida como um laboratório linguístico natural. Além disso, os fenômenos constantes de mobilidade migratória nos países do Mercosul são foco de pesquisas em andamento, e os resultados refletem novos parâmetros para se lidar com situações atinentes a esses fenômenos, tanto no ambiente escolar quanto na constituição da cultura da região.

Sendo a formação continuada um dos propósitos do Programa, entende-se que este deve contribuir para um salto qualitativo na educação dos municípios participantes, retribuindo por meio de pesquisas que contribuam significativamente para o desenvolvimento educacional dos anos iniciais de cada um desses municípios.

Como tais municípios estão inseridos na região Oeste do Paraná, é importante destacar alguns aspectos dessa região, a fim de socializar o contexto da investigação.

Segundo dados levantados por Costa-Hübes (2008), em pesquisa realizada, como parte do processo de doutoramento, a região Oeste do Paraná possui uma população de aproximadamente 1,5 milhões de habitantes, distribuída em 49 municípios. Trata-se de uma região predominantemente agrícola, consequência do solo fértil e apropriado para a produção de alimentos. Os municípios que a compõem encontram-se assim distribuídos:



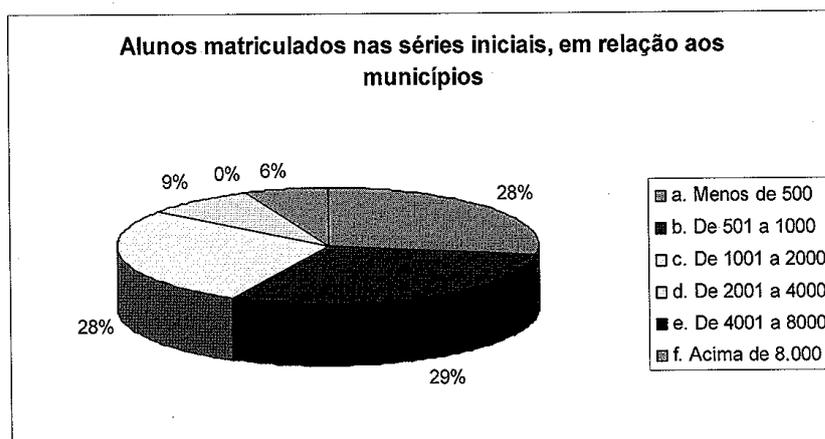
Dos 49 municípios que hoje compõem o Oeste do Paraná (cf. mapa), 21 deles<sup>2</sup> (o que significa 45%) foram criados antes da década de 1970 e são considerados marcos importantes da história da colonização da região por terem sido tratados, por muitos anos, como cidades-pólo de localidades vizinhas. Outro dado importante que define a região, é o número de habitantes dos municípios. A maioria deles (37%), que equivale a 17 dos 47 municípios, conta com um número em torno de 5.001 a 10.000 habitantes.

Como é possível verificar, a região, neste aspecto, define-se por municípios de pequeno porte, os quais dependem exclusivamente da agricultura. Se esta não produz, todos sofrem as consequências. A arrecadação tributária é baixa, o que afeta a todos os setores ligados à administração pública, inclusive a educação. Apesar de receber verbas específicas para sua sustentabilidade, o setor educacional padece devido às responsabilidades impostas, desviando, na maioria das vezes, a sua real função.

Apenas 3 municípios (4%) contam com uma população acima de 50.000 habitantes (na realidade acima de 100.000): Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu, os quais são considerados, efetivamente, como cidades-pólo da região por concentrarem melhores condições de atendimento à saúde, à educação, ao comércio, enfim, os municípios vizinhos recorrem a esses centros para buscarem aquilo que não encontram disponível em seus municípios.

O número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (incluindo o 1º ano) gira entre menos de 500 até 2000 alunos em 40 dos municípios. Em apenas 4, o número oscila entre 2001 a 4000 alunos e, em 3 (nas cidades-pólo) a quantidade está acima de 8000 alunos. Veja detalhes no gráfico:

Veja detalhes no gráfico:



As escolas – envolvendo alunos, professores, equipe pedagógica e administrativa – estão concentradas, em grande parte dos municípios (28 deles), na zona urbana. Em 15 outros, ainda há unidades na zona rural, mas estas, em sua maioria, já estão organizadas em núcleos, reunindo, num mesmo local, alunos de várias comunidades, cujo acesso é facilitado pelo transporte escolar. Isso significa dizer que as turmas multisseriadas são raríssimas e, quando existem, é porque o município ainda não encontrou outra alternativa para melhorar as condições de aprendizagem, devido à grande distância da escola de qualquer núcleo de formação.

Inseridos neste contexto espacial estão os professores que trabalham com as séries iniciais. A maioria dos municípios, 14 deles, administra um número aproximado de 21 a 40 profissionais da educação, efetivados, a maior parte deles, por concurso público.

O número de professores poderia ser favorável, principalmente em relação ao acompanhamento pedagógico e aos programas de formação continuada, já que uma grande parcela dos municípios administra uma quantidade pequena de docentes. Porém, ao levantar as horas de formação em Língua Portuguesa, desde o ano 2000, a realidade se mostrou diferente.

No ano 2000, dos 47 municípios pesquisados em relação à quantidade de horas de formação (cursos, palestras, conferências...) ofertadas, na área de Língua Portuguesa, 16 deles não investiram na área; apenas 2 ofereceram 24 horas e outros 2, 32 horas; 2 disseram ter ofertado 40 horas e 4 afirmaram ter investido mais de 40 horas. Os demais investiram em apenas 8 horas de formação.

Os dados relativos à formação entre os anos de 2001 a 2005 não diferiram, em quase nada, dos dados anteriores. Pequenas oscilações que não chegaram a se destacar. Já no ano de 2006, os números mostraram-se um pouco diferentes: apenas 6 municípios não ofertaram nenhuma hora de formação em Língua Portuguesa; 18 ofereceram pelo menos 8 horas; 7 ofertaram 16 horas; 2, 24 horas; 5 dedicaram 32 horas de formação na área; outros 5 ofertaram 40 horas; e 4 municípios apenas, disseram ter ofertado acima de 40 horas.

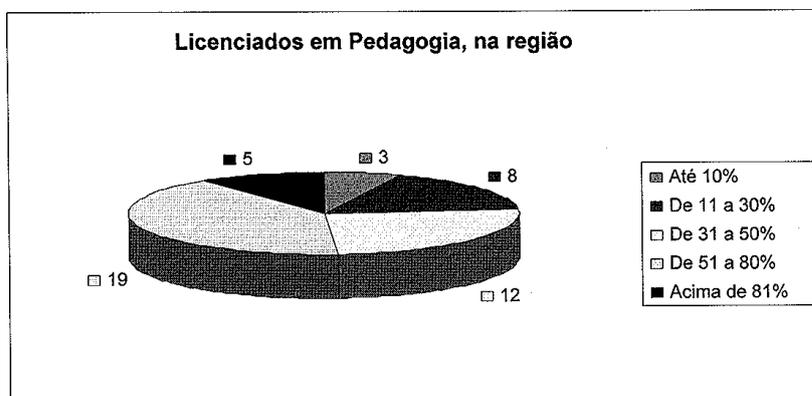
O resultado pode ser justificado, de certa forma, pelo fato de não ser apenas a área de Língua Portuguesa que requer formação. Como os professores das séries/anos iniciais trabalham com quase todas as disciplinas (Matemática, Ciências, História, Geografia), é preciso investir também nestas. Assim, os recursos destinados à formação continuada são distribuídos geralmente entre cursos de 8 horas em cada área, ou, então, prioriza-se uma disciplina em detrimento das demais.

Tal realidade justifica o pouco investimento em formação continuada na área de Língua Portuguesa, e revela também qual é a cultura que persiste em relação à formação: cursos pontuais (8 horas), direcionados, cada vez, a uma diferente área, o que parece não garantir as reflexões necessárias para cada uma delas.

Em relação à experiência profissional, os dados revelam que aproximadamente 40% dos professores da região estão atuando a mais de 11 anos no ensino das séries iniciais. É claro que, dentro do corpo docente atual, há os que estão se inserindo nesta profissão agora. Dos 47 municípios pesquisados, 38 afirmaram que 10% de seus professores têm menos de 5 anos de tempo de atuação docente. Estes são, geralmente, os recém-formados no magistério ou em alguma licenciatura. Portanto, a compreensão de educação está basicamente relacionada com as práticas vividas na formação inicial desses docentes.

Mas qual é o nível de formação dos professores da região Oeste do Paraná? Em 28 municípios, apenas 10% cursaram somente o magistério (ou outro curso correspondente). Os demais são licenciados. Os formados em Letras são poucos: 29 municípios pontuaram que apenas 10% de seus professores são licenciados em Letras, enquanto outros 18 apresentaram um número um pouco maior, que oscila entre 11 a 30%. Os demais professores possuem outra licenciatura – História, Matemática, Educação Física, Ciência Biológica, Pedagogia – destacando-se, dentre estas,

a Pedagogia.



O gráfico apenas comprova aquilo que já havíamos constatado nos cursos de formação: em 19 dos 47 municípios pesquisados, o número de pedagogos está acima de 51% e muito próximo a 80%. Registre-se que esta e outras licenciaturas não contemplam em suas grades a disciplina de Língua Portuguesa, sendo que o conhecimento da língua e as habilidades de letramento desses docentes é aquela que tiveram no nível médio. Essa lacuna na licenciatura tem se revelado em dificuldades que os professores encontram com conteúdos específicos da língua, principalmente no que se refere aos encaminhamentos práticos de alfabetização.

Os dados levantados pela pesquisa de Costa-Hübes (2008) justificam, em parte, os resultados do IDEB, em 2009, na região Oeste do Paraná, quando, dentre os 49 municípios, 9 deles apresentaram um índice abaixo de 05; 26 ficaram entre 5,0 e 6,0; 12 apresentaram resultados entre 6,0 e 7,0 e apenas 01 município destacou-se com resultado acima de 7,0.

Essa realidade é motivadora, portanto, do interesse do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, em criar um Núcleo local de pesquisa voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica – anos iniciais, atendendo ao disposto no Edital 38/2010 – CAPES/INEP (Observatório da Educação – Edital 2010).

A proposta vem ao encontro das atividades já desenvolvidas nas Linhas de Pesquisa a) *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino*, b) *Gêneros Discursivos e ensino*, cujo foco é a formação continuada de Professores, a qual já tem desenvolvido importantes investigações direcionadas ao ensino. Dentre elas, podemos citar: a) Projeto Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato, coordenado pela professora visitante Dra. Vanderci de Andrade Aguilera (UEL) em parceria com docentes da Unioeste e outras IES do PR; b) Escrita e letramento com alunos Avá-Guarani: aulas de reforço, dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Maria Ceres Pereira, c) O problema dos déiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual, dissertação de mestrado orientada pelo prof. Dr. Jorge Bidarra, d) Língua, cultura e

identidade em contexto de línguas em contato no município de Missal, dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. Ciro Damke, e) Diversidade étnico-racial: a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação, dissertação de mestrado orientada pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, entre outros. Estes e demais projetos de pesquisa estão disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que congrega a produção científica dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e disponibiliza este conteúdo em meio digital para consulta e referência para as mais diversas áreas do conhecimento- <<http://www.unioeste.br/tede/>>.

Um outro exemplo que é importante destacar, refere-se ao Projeto de Pesquisa *Estudos científicos de textos: ações e reflexões com fins didático-metodológicos para o trabalho com os gêneros textuais*, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Gêneros Discursivos e ensino da Língua Portuguesa*, o qual dá continuidade a um Projeto já desenvolvido em parceria com a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – desde 2006, intitulado, inicialmente, como: O ENSINO DA GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL/DISCURSIVA.

Esse Projeto resultou da pesquisa realizada por Costa-Hübes (2008)<sup>3</sup>, a qual levantou, junto aos professores das séries/anos iniciais, suas maiores necessidades em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Em decorrência disso, no início de 2006 propôs-se para a AMOP<sup>4</sup> – um projeto de formação continuada, planejado em forma de grupo de estudos em Língua Portuguesa. O objetivo consistia em aprofundar, teoricamente, conhecimentos relativos à concepção de linguagem que orienta o ensino de língua, assim como em relação ao seu objeto de ensino: os gêneros textuais. É importante lembrar que os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) ou textuais (BRONCKART, 2003) foram selecionados pelos PCN (BRASIL, 1997/1998) como objeto de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta dessa disciplina passou a sustentar-se, com maior ênfase, na concepção sociointeracionista da linguagem, que considerada a alfabetização na perspectiva do Letramento.

Planejado para 80 horas de estudos (8 horas mensais), defendeu-se que parte seria destinada para o aprofundamento teórico e parte à elaboração de atividades que abordassem o ensino da língua a partir da orientação teórica estudada, ou seja, dos gêneros textuais, dentro de uma proposta sociointeracionista da linguagem.

O grupo consolidou-se, em 2006, com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras pedagógicas das séries/anos iniciais do ensino fundamental, de 09 municípios<sup>5</sup> da região Oeste do Paraná. Mesmo se revelando, na pesquisa, o interesse de muitos professores da região em participar da formação, o grupo constituiu-se, inicialmente, com esse pequeno número de participantes, o que comprova que “o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se” (ALVES, 1998, p. 59); entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que efetivem oportunidades para continuar os estudos que irão mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona.

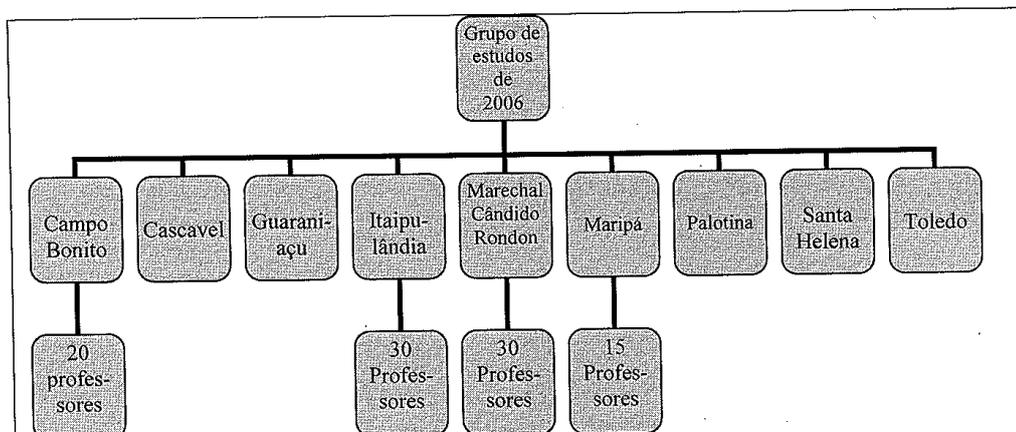
Se a sociedade exige, do professor, determinadas habilidades, competências e postura de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áreas do conhecimento, já não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. É preciso acreditar que:

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

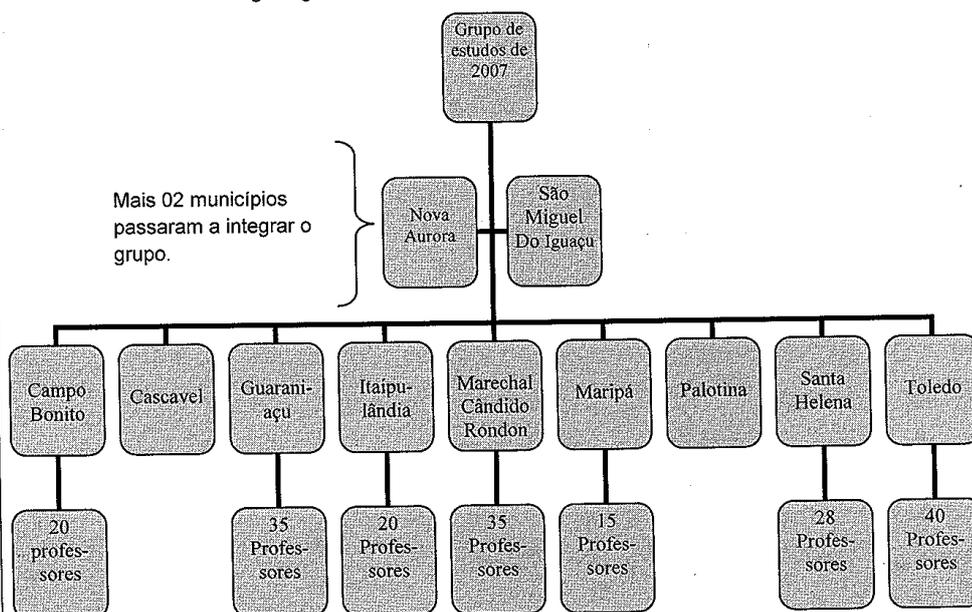
Assim, conscientes de que o grupo de estudos seria mais uma modalidade de formação que, acreditava-se, acrescentaria ao conhecimento do professor, embora não solucionasse os problemas educacionais da região, investiu-se na coordenação do grupo. Julgou-se importante comprovar a eficiência desta modalidade de formação, desde que planejada e projetada a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso. A comprovação, portanto, revelar-se-ia na aquisição de conhecimentos dos participantes do grupo de estudos, ampliando seus saberes em relação aos gêneros textuais<sup>6</sup> e às práticas de ensino propiciadas pelos mesmos.

A coordenadora desse grupo (atuando desde 2006) afirma que houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino:

- como resultado dos estudos de 2006, publicou-se o Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007b) com reflexões teóricas e propostas práticas que organizam o trabalho didático com 15 gêneros textuais, em turma de 1º ao 5º ano. Além disso, estendeu-se a formação a outros 95 professores, pois alguns professores integrantes do grupo trabalharam como multiplicadoras em seus municípios, atendendo 95 professores da Educação Básica, anos iniciais, conforme demonstração abaixo:



- na continuidade dos estudos em 2007, ampliando-se o grupo para 16 integrantes<sup>7</sup>, publicou-se o Caderno Pedagógico 02 (AMOP, 2007c), que organiza mais 15 seqüências didáticas com diferentes gêneros, voltadas para turmas de 1.º ao 5º anos. Como no ano anterior, estendeu-se a atividade de formação a outros 193 professores, conforme organograma abaixo:



- Estendendo-se para 2008, com 18 integrantes<sup>8</sup>, organizou-se o Caderno Pedagógico 03 (COSTA-HÜBES; BAUMGARTNER (orgs.), 2009), com propostas de trabalho para 1º ao 5º ano, envolvendo 10 gêneros textuais e, mais uma vez, o aprofundamento teórico-científico foi estendido a outros 147 professores:

docentes colaboradores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, estendendo-se também para a área de Iniciação às Ciências, uma vez que se compreende a importância desses conhecimentos para o desenvolvimento das demais áreas.

- 6) As formações acontecerão em forma de oficinas, envolvendo sempre estudo teórico e reflexões práticas sobre a teoria estudada, projetando tais reflexões para a produção de atividades direcionadas aos alunos de 1º ao 5º anos.
- 7) Como uma das ações de formação, pretende-se elaborar uma avaliação para alunos de 1º ao 5º ano, conjuntamente com os professores, a fim de conferir quais são as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à leitura, à escrita e ao numeramento.
- 8) Nos meses finais do processo de formação, as atividades elaboradas pelos professores serão reunidas e organizadas em Caderno(s) Pedagógico(s), os quais serão publicados e distribuídos na região.
- 9) Tanto os bolsistas, quanto pesquisadores do Programa e docentes colaboradores divulgarão resultados totais e parciais da pesquisa em Eventos Científicos da área e produzirão artigos científicos, publicando-os em Anais de evento e periódicos. Da mesma forma, serão produzidas dissertações, TCC/monografias e teses, focalizando essa investigação.

### **3.6 Ações Previstas**

- 1) Reconhecimento do campo de pesquisa.
- 2) Estabelecimento de parcerias entre o Núcleo de Pesquisa e os municípios.
- 3) Aplicação de questionários à equipe pedagógica das secretarias municipais de educação.
- 4) Aplicação de questionário aos professores da Educação Básica – anos iniciais.
- 5) Sistematização e análise dos dados revelados pelos questionários.
- 6) Elaboração da avaliação aos professores da Educação Básica – anos iniciais, seguindo os descritores da Prova Brasil, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
- 7) Aplicação de avaliação aos professores antes do processo de formação continuada.
- 8) Correção das avaliações e sistematização dos dados.
- 9) Divulgação, aos municípios participantes, dos dados obtidos por meio da avaliação aos professores.









extensão.

Por meio desse trabalho FORMAÇÃO CONTINUADA, intenciona-se que os alunos, cujos professores participarem de todo processo formativo, consigam adquirir capacidades linguísticas voltada à leitura, produção e escrita, condizente com o nível de escolaridade que se encontram, assim como habilidades necessárias para as diferentes situações que envolvem o numeramento.

Finalmente, espera-se que a região Oeste do Paraná dê um salto qualitativo em educação, melhorando, assim, os índices avaliativos do IDEB e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos alunos.

#### REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Trajatória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007a.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Seqüências Didáticas: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. Caderno Pedagógico 01. Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007b.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Seqüências Didáticas: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. Caderno Pedagógico 02. Organizadoras: Carmen Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007c.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira. **A Matriz de Referência de Língua Portuguesa**. Disponível em [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua\\_portuguesa.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm), acessado em 18 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **A Matriz de Referência de Matemática**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/matematica.htm>, acessado em 18 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **IDEB – resultados e metas – 2010**. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>. Pesquisado em 18/08/2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **SAEB – 2005 - Primeiros Resultados:** Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf) - divulgado em fevereiro de 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Melhora desempenho brasileiro no Pisa.** Disponível em [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04\\_51.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm), divulgado em 4 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resultados do SAEB 2003 Brasil.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, UEL, 2008 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha (orgs.). **Sequência didática:** uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. Cascavel – PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03

FÁVERO, M. de L. **Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas.** Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil município por município.** 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Pesquisado em 20/08/2010.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. do S. C. **Os Sentidos da Formação Contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador*: Helena Costa Lopes de Freitas.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In.: PASSEGI L.; OLIVEIRA, M. do S. **Lingüística e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

SHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. A pesquisa em Lingüística Aplicada na IEL no final dos anos 90. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.36, p.5-10, jul./dez. 2000.

VYGOSTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In. M. Cole, S. Scribner et al. (orgs) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

#### Sites

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <<http://www.unioeste.br/tede/>>

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Área de concentração: Linguagem e Sociedade Nível: Mestrado. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/pos/letras/>>

Sistema de Acesso à Biblioteca Eletrônica de Revistas da Unioeste. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/>>

Eduioeste - Editora e Gráfica Universitária. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/editora/>>

Observatório da Educação. Disponível em <<http://observatorio.inep.gov.br/>>

Associação dos Municípios do Paraná. (AMOP). Disponível Disponível em: <<http://www.amop.org.br/>>

**Anexos:**

- Número de bolsas solicitadas e critérios para seleção de alunos bolsistas
  - Projeto Individual do Bolsista de mestrado 01
  - Projeto Individual do Bolsista de mestrado 02
  - Projeto Individual do Bolsista de mestrado 03
  - Termo de Compromisso do Bolsista de mestrado 01
  - Termo de Compromisso do Bolsista de mestrado 02
  - Termo de Compromisso do Bolsista de mestrado 03
  - Tabela Orçamentária
  - Colaboradores – Projeto de Pesquisa em Alfabetização
  - Colaboradores – Projeto de Pesquisa em Literatura Infantil
  - Colaboradores – Projeto de Pesquisa em Alfabetização Matemática
  - Colaboradores – projeto de Pesquisa em Variação Linguística na Alfabetização
  - colaboradores – Projeto de Pesquisa em Iniciação às Ciências
-